

Karen Berntsen

Språkmiljø for ASK- talende.

En kvalitativ studie av erfaringer som språkmodell i et språkmiljø for ASK- talende.

Masteroppgave i erfaringsbasert masterprogram i spesialpedagogikk.

Veileder: Sobh Chahboun

Mai 2023

Karen Berntsen

Språkmiljø for ASK- talende.

En kvalitativ studie av erfaringer som språkmodell i et språkmiljø for ASK- talende.

Masteroppgave i erfaringsbasert masterprogram i spesialpedagogikk.
Veileder: Sobh Chahboun
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med studien er å få innblikk i hva nærpersoner opplever som viktige komponenter i språkmiljøet for barn som har behov for ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon). Det vil si barn som ikke kommuniserer primært med tale, men som anvender en annen kommunikasjonsform. Sentralt i studien vil det være å se på hvordan nærpersoner i barnehage opplever det å være en språkmodell. Dette med tanke på at språkmodeller er viktige i et godt språkmiljø. Problemstillingen for studien er:

«Hvordan tilrettelegge for et godt språkmiljø for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?»

Det er videre utformet 2 forskningsspørsmål, relatert til språkmiljø og språkmodeller. For å avgrense studien er det valgt å se på barnas språkmiljø i barnehagen. Dette ble gjort for å kunne se på språkmiljø som en større enhet, med flere involverte. I tillegg til at det gir oss innblikk i hvordan dette følges opp på en arena der barn har rettigheter knyttet til bruk av ASK.

For å innhente data er det brukt en kvalitativ tilnærming, med dybdeintervju som metode. Teorigrunnlaget er valgt ut fra et perspektiv om at språk utvikles i samhandling, og har en sosiokulturell tilnærming. Teori om språkutvikling og språkmiljø er knyttet til barn både med og uten språkforstyrrelser. Dette med forståelse for at språkutvikling vil følge de samme stegene for de fleste barn, men kan skje i ulikt tempo og man tilegner seg ulike språklige ferdigheter. Det som er skrevet om språkmiljø for barn med talespråk vil også være viktige for ASK- talende, men får en annen utforming og krever en annen tilrettelegging.

Studiens funn viser at komponenter som anses som viktige for et godt språkmiljø er kompetanse og holdninger hos nærpersoner, og tilrettelegging av miljøet med tilgang til ASK. En forskjell ligger i hvilke aktiviteter, og tilhørende ordforråd, man vektlegger som språkmodell. For noen er det lek som er den sentrale aktiviteten, mens andre har større fokus på bruk av ASK i overganger mellom aktiviteter og for å skape struktur og oversikt. Videre viser funn at flere informanter mener initiativ til kommunikasjon primært skal komme fra barnet, som et eget ønske om å uttrykke seg i naturlige situasjoner. Andre vektlegger mer strukturerte aktiviteter, der man som språkmodell har mer konkrete forventninger til hva barnet skal uttrykke.

Informantene i studien poengterer at det å være en språkmodell innebærer at de selv bruker ASK mest mulig i sin kommunikasjon, og at det er helt essensielt for at et barn skal lære seg et språk. Flere erfarer også at multimodalitet styrker kommunikasjon med barn som ikke nødvendigvis har behov for ASK. Dette gjelder særlig barn på et førspråklig nivå, barn som er tospråklig eller som kan ha kognitive vansker.

Studiens funn viser at flere påpeker viktigheten av å være språkmodeller som ser barnet i utvikling, og at det også for barn som er ASK- talende må være en progresjon i utviklingen av språk.

Nøkkelord: Alternativ og supplerende kommunikasjon, språkutvikling, språkmiljø, språkmodeller, samspill, kommunikasjon og språk

Abstract

The aim of this master thesis is to gain insight into what communication partners perceive as important in a communicative environment for children who rely on AAC (augmentative and alternative communication). That is, children who do not communicate primarily by speech, but who rely on other ways to communicate. Central in this thesis will be the experience with AAC modeling done by communication partners in kindergarten, with the knowledge that AAC modeling is important for a good communicative environment. The main question in the study is:

«How can we facilitate a good communicative environment for children who relies on augmentative and alternative communication (AAC)?»

Two research questions is described. The focus is children's communicative environment linked to kindergarten. That in order to see the communicative environments as a larger unit, with more people involved. In addition, it gives us insight into how this is maintained on an arena where childrens rights related to AAC is statutory.

A qualitative research metode has been choosen, using interviews to collect data. The theoretical basis is chosen from the perspective that communication develops in interaction with others, and has a sociocultural approach. Theory is linked to children both with and without communication disorders. What has been written about the communicative environment for children who communicate through natural speech, will also be important for children who rely on AAC, but will have a different design and require a different intervention strategy.

The main findings shows that components that are considered as important includes the knowledge and attitudes of the communicationpartners, and how they adapt the environment with access to AAC. It may differ in which activities that are emphasized. For some, play is the central activity, while others have more focus on creating structur and predictability towards the child. Furthermore, findings show, that childrens autonomous communication is a key element for some of the informants. While others, emphasizes more structured activities, with expectations that the child will communicate predefined words or sentences.

The informants point out that AAC modeling involves use of AAC as much as possible in their communication, and that it is absolutely essential for a child learning to communicate. They also experiences that multimodal communication strengthen communication with children who don't rely on AAC. This is especially true for children in a prelingual level, children who are bilingual or who may have cognitive disorders.

Findings also show the importance of seeing the need of developement of communication competence for children relying on AAC.

Keyword: augmentative and alternative communication, communication developement, communicative environement, modeling AAC, interaction, communication and language

Forord

Å skrive en master kan oppleves som en ensom prosess. Mange timer har man tilbrakt alene, sammen med artikler, bøker og PC'en. Men heldigvis er det mange som har hjulpet meg på veien, og som fortjener en stor takk.

Takk til min veileder, Sobh Chahboun, for effektiv, god og konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen.

Takk til alle mine flotte informanter som satte av tid til meg i deres hektiske hverdag.

Takk til dere som delte mange, gode litteraturtips om språkmodeller og språkmiljø.

Takk for deltagelse i prøveintervju med medfølgende diskusjoner.

Takk for hjelp til formatering, romertall og avsnitt.

Takk til medstudenter som jeg kunne dele tanker, frustrasjon og gleder med.

Takk for at jeg fikk denne muligheten til å lære mer om noe som er et kjempeviktig og interessant tema.

Takk til alle som har holdt ut med meg det siste året, der mye har dreid seg om master, ask og språkmodeller.

En stor takk til dere alle.

Nå skal bøker og PC få en pause, og helgen tas tilbake. Jeg er ferdig! Takk for det!

Karen

Innhold

Sammendrag.....	i
Abstract.....	ii
Forord.....	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Studiens tema.....	1
1.2 Avgrensninger og definisjoner.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.4. Studiens oppbygning.....	3
2.0 Teori.....	4
2.1 Språk og kommunikasjon.....	4
2.1.1 Hva er språk?.....	4
2.1.2 Hva er kommunikasjon?.....	5
2.1.3. Barns språkutvikling.....	6
2.2 ASK- alternativ og supplerende kommunikasjon.....	7
2.2.1. Ulike behov for ASK.....	7
2.2.2. Ulike former for ASK.....	9
2.2.3 Ulike strategier i språkmiljøet.....	10
2.3. Språkmiljø og språkmodeller.....	11
2.3.1 Ulike komponenter i språkmiljøet.....	11
2.3.2. Språkmodell og kommunikasjonspartner.....	14
3.0. Metode.....	17
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	17
3.1.1 Dybdeintervju som metode.....	18
3.1.2. Strategisk utvalg.....	19
3.1.3 Min forforståelse.....	20
3.2. Gjennomføring av intervju.....	20
3.2.1 Intervjuguide.....	20
3.2.2 Søke informanter.....	21
3.2.3 Gjennomføring av intervju.....	22
3.3. Analyse.....	23
3.3.1 Transkribering av tekst og lydopptak.....	23
3.3.2 Analysemetode.....	23
3.4 Forskningsetikk.....	24

3.4.1 Personvern.....	25
3.4.2 Oppgavens validitet og gyldighet.....	25
4.0 Drøfting og analyse.....	28
4.1 Språkmiljø	28
4.1.1 Viktige komponenter i språkmiljøet.....	28
4.1.2 Tilrettelegging av språkmiljøet og aktiviteter.	30
4.1.3 Språkgrupper og språktrening.....	32
4.1.4 Holdninger og forståelse.....	33
4.2 Språkmodell.....	35
4.2.1 Språkmodellen	35
4.2.2 Språkmodellen i det daglige.....	37
4.2.3 Språkmodell i ulike aktiviteter.....	40
4.2.4 Erfaringer med å være språkmodell.	41
4.2.5 Valg av ordforråd.....	43
4.2.6 Fokus på videreutvikling.....	45
5.0 Avslutning.....	47
5.1 Konklusjon.....	47
5.2. Begrensninger i studien.....	48
5.3. Tanker om videre forskning.....	48
Litteraturliste.....	49
Vedlegg 1- Intervjuguide.....	54
Vedlegg 2- Samtykkeskjema.....	56
Vedlegg 3- Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.....	59

1.0 Innledning

1.1 Studiens tema

Studiens tema er hvordan vi kan tilrettelegge for gode språkmiljø for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). ASK er andre former for direkte kommunikasjon enn talespråk, og kan ha ulike utforminger. Språkmiljø kan forstås som de rammene som omgir oss, og som har betydning for kommunikativ utvikling. Formålet vil være å få vite hva barnehageansatte ser på som sentrale komponenter i et godt språkmiljø for ASK- talende. Det kan være komponenter knyttet til personer, fysiske rammer og tilrettelegging, og er viktig å vite om, da de kan skape barrierer eller muligheter for språkutvikling. Særlig vil studien ha fokus på rollen som språkmodell og nærpersoners erfaringer og opplevelser med dette. En språkmodell er en person som bruker barnets språk i kommunikasjon, og på en måte som bidrar til barnets språkutvikling. Studien bygger på teori om språkmiljø og barns språkutvikling, og faktorer som fremmer språkutvikling for barn generelt, og for barn med behov for ASK spesielt.

Det er valgt en kvalitativ tilnærming med dybdeintervju som metode. Et strategisk utvalg på 6 informanter deltok i studien. Dette er fagpersoner som daglig møter ASK- talende på arenaen barnehage. Funnene beskriver hva de ser på som viktig for å skape gode språkmiljø for disse barna, og deres erfaringer og forståelse av å være gode språkmodeller for ASK- talende.

På Statped's hjemmeside oppgis tallet på personer som kan ha behov for ASK til å være 10000 i aldersgruppen 0- 19 år, mens det ikke foreligger tallmateriale for voksne (Statped, 2021a). Utdanningsdirektoratet opplyser at mellom 500- 600 barn i hvert årskull kan ha behov for ASK (Udir, 2022). Lyngseth (2020) oppgir at forekomsten av forsinket eller avvikende språkutvikling hos barn i 2- 3års alder ligger på 10- 20 % (Lyngseth, 2020, s. 36).

For barn med ulike funksjonshemminger, kan vansker med språk ses på som en del av diagnosen, og dermed føre til at man ikke prioriterer dette. Manglende kunnskap og erfaring om ASK, og holdninger som trekker fokus vekk fra barnets forutsetning og behov for kommunikasjon kan bli en barriere (Østvik, 2008, s. 21). Forståelse for, og holdninger til, å gjøre en innsats, er derfor en viktig komponent i språkmiljøet.

For å fremme en felles forståelse og begrepsbruk når man identifiserer språkvansker hos barn og unge, foreslås det å bruke betegnelsen språkforstyrrelse som overordnet begrep, med to undergrupper; språkforstyrrelse assosiert med en biomedisinsk tilstand, og en utviklingsmessig språkforstyrrelse, som ikke knyttes til noen diagnose (Kristoffersen et al., 2021, s. 21). Statped refererer til de samme begrepene, og påpeker viktigheten av en grundig utredning av språkforstyrrelser (Statped, 2021b). I tillegg til barn med språkforstyrrelser, vil det være barn som kan ha vansker med språk, tale og kommunikasjon, der det er uklart om det vil medføre en betydelig og varig funksjonsnedsettelse (Kristoffersen et al., 2021, s. 21)

Studiens tema er relevant for det spesialpedagogiske feltet da barn med språkforstyrrelser, som har behov for ASK, vil omfattes av tiltak etter barnehagelovens paragraf 39, under kapittel 7 om spesialpedagogisk hjelp. Her står det spesifisert at barn

som helt eller delvis mangler funksjonell tale, og som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen. I lovverket står det også at nødvendig opplæring i bruk av ASK kan være en del av den spesialpedagogiske hjelpen (Barnehageloven, 2005, §39).

Kvaliteten på språkarbeidet i barnehagen har vært fremhevet de senere år, og hevdes å være avgjørende for barns språkutvikling og et godt grunnlag for senere utfordringer (Lyngseth, 2020, s.16). Gode språkmiljø blir da sentralt å ha fokus på, og at man er bevisst hvordan disse utformes for alle barn, også ASK-talende.

I Rammeplan for barnehagen står det at de skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk, og bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det gir derfor mening i å snakke om språkmiljø som alle barn kan ha nytte av, uavhengig av om de uttrykker seg med tale eller ASK.

Å ikke ha et språk, og dermed ikke kunne kommunisere, vil få store følger for et barn. Det vil kunne virke inn på flere livsområder som psykiske helse, sosialisering, samfunnsdeltagelse og utdanning, og påvirke både personlig utvikling og livskvalitet (Næss, 2015, s.21). ASK er derfor et viktig fagfelt.

1.2 Avgrensninger og definisjoner

Studien er avgrenset til arena barnehage, og erfaringer hos ansatte, som i det daglige møter barn med språkforstyrrelser og behov for ASK. De er tilknyttet både ordinære barnehager og spesialbarnehager. Det er erfaringer med ASK både ut fra en allmennpedagogisk og en spesialpedagogisk tilnærming. Det allmennpedagogiske kan være hvordan man tilrettelegger en felles aktivitet med bruk av grafiske tegn, mens det spesialpedagogiske vil være knyttet til erfaringer rundt enkeltbarn som skal ha ASK som sitt språk.

Studien ser på erfaringer knyttet til ulike former for ASK, deriblant grafiske tegn og håndtegn (norsk med tegnstøtte). Dette vil være begrepene jeg bruker, men i studien bruker flere informanter, og litteraturen, også begrepet symboler om grafiske tegn.

Forkortelsen ASK står for alternativ og supplerende kommunikasjon, og vil bli brukt videre i studien. Begrepet beskrives nærmere i delkapittel 2.2. ASK- talende refererer til barn og voksne som bruker alternative og supplerende kommunikasjonsformer.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med en forståelse for at språkmiljøet er sentralt for barns språkutvikling, og at gode språkmodeller er en viktig del av dette, så utformet problemstillingen seg.

Problemstilling:

«Hvordan tilrettelegge for et godt språkmiljø for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?»

Det er videre utarbeidet to forskningsspørsmål:

«Hva opplever barnehageansatte er viktige komponenter i et godt språkmiljø for barn som bruker ASK?»

«Hvordan opplever barnehageansatte muligheter og begrensninger i det å være språkmodell for barn som bruker ASK?»

Studien vil se på hva nærpersoner ser på som viktig for å skape gode språkmiljø for ASK-talende, og erfaringer med å være en språkmodell spesielt.

1.4. Studiens oppbygning

Kapittel 1 gir en kort introduksjon til studien, og viser dens relevans til det spesialpedagogiske feltet. Sentrale begreper og avgrensninger defineres, og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål presenteres.

Kapittel 2 vil redegjøre for teori knyttet til barns språkutvikling, og komponenter som er sentrale i gode språkmiljø. Rollen som språkmodell vil være en komponent i språkmiljøet som blir vektlagt spesielt. I tillegg beskrives ulike strategier for implementering av ASK. Forståelsen av begrepene språk og kommunikasjon får et eget delkapittel. I tillegg beskrives vanlige former for ASK, og en beskrivelse av 3 hovedgrupper ASK-talende.

Kapittel 3 er metodekapittelet og beskriver valg av tilnærming og metode. Dette begrunnes utfra vitenskapsteoretisk ståsted. Her redegjøres det for valg av informanter, datainnsamling, og analyse av data. Min forforståelse og etiske betraktninger beskrives, samt en vurdering av studiens kvalitet.

I kapittel 4 drøftes funn fra datainnsamlingen ut fra teori som er presentert i kapittel 2.

Til slutt kommer en avrunding i kapittel 5 der jeg oppsummerer drøftingen i lys av mine forskningsspørsmål. Begrensninger i studien blir belyst, i tillegg til tanker rundt videre forskning.

2.0 Teori

Tema for studien er hvordan vi tilrettelegger for gode språkmiljø, og dermed språkutvikling, for ASK- talende. Studien baserer seg på en sosiokulturell tilnærming, som ser på språk og kommunikasjon som noe som utvikles i samhandling mellom mennesker. Jeg har valgt litteratur som beskriver barns språkutvikling generelt. Teori rundt språkmiljø vil omhandle både generelle og mer spesifikke komponenter relatert til ASK- talende. Jeg tenker begge er relevant, da det vi vektlegger i et språkmiljø for barn uten språkforstyrrelser, også vil være sentralt for ASK- talende. I tillegg har jeg valgt litteratur som omhandler ulike tilnærminger til det å være språkmodell og gode kommunikasjonspartnere for ASK- talende spesielt. Dette for å se hva som kan kjennetegne, og forbedre, denne samhandlingen.

Først vil begrepene språk og kommunikasjon bli definert og beskrevet, for å vise variasjonen i språklige uttrykk og kommunikative funksjoner. Deretter følger et kapittel om barns språkutvikling fra de tidlige signaler til intensjonell kommunikasjon. Her beskrives ulike trinn, som har betydning for utforming av språkmiljøet og vår rolle som språkmodeller. I delkapittel 2.2 vil begrepet ASK bli nærmere beskrevet. Først et kapittel om ulike behov for ASK. Videre beskrives ulike former for ASK, og strategier som har betydning for hvordan vi tilrettelegger språkmiljøet, og opptrer som språkmodeller. I kapittel 2.3 beskrives ulike komponenter i et godt språkmiljø for ASK-talende. Særlig vektlegges her vår rolle som språkmodeller, som får et eget delkapittel.

2.1 Språk og kommunikasjon

I et godt språkmiljø må det være forståelse for at språk og kommunikasjon har ulike modaliteter og får ulike uttrykk. Språk er en forutsetning for å kunne kommunisere, slik at man kan symbolisere tanker og følelser, og slik kunne uttrykke seg (Helsedirektoratet, 2006, s.3). Vi må derfor sikre at alle har tilgang til et språk.

2.1.1 Hva er språk?

Språk kan defineres som et symbolsystem, bestående av tale, gester og tegn, som kombineres etter gitte regler og brukes i en kontekst som gir ordene mening (Lyngseth, 2020, s 25). Det må også være fokus på at språket er noe som er i konstant utvikling, og endrer seg med alder og erfaring. Språk er variert, og brukes med mange hensikter.

Språkmodellen til Bloom og Lahey beskriver språkets ulike dimensjoner, der språkets form omhandler uttale og grammatiske prinsipper (Lyngseth, 2020, s 27). For barn som bruker ASK vil det være andre uttrykk enn tale (Østvik, 2008, s. 18). Det kan være bruk av håndtegn eller grafiske tegn. Også for ASK- talende vil grammatikk være sentralt for å kunne uttrykke seg spesifikt. I tillegg til å kunne kombinere ord til større innholdsmessige enheter og setninger. Dette kan gjøres også med håndtegn og grafiske tegn. Det har vært en diskusjon om ASK kan kalles et eget språk i lingvistisk forstand ut fra formkomponenten (Næss, 2015, s.27), men i studien vil ikke det være et tema.

Språkets innhold, semantikken, omhandler å forstå meningen med ord og ytringer. Dette læres i det daglige der man i et språkmiljø får erfaringer og opplevelser som gir innhold og mening til ordene (Lyngseth, 2020, s 28). ASK- talende må også knytte mening til de grafiske tegnene, og en viktig faktor her er å se det i en naturlig sammenheng, brukt

med en klar hensikt (Rydeman, 2015, s.179). Dette vil være sentralt med tanke på hvordan vi utformer språkmiljøet, og hva vi vektlegger som språkmodeller.

Med språkets bruk, pragmatikken, er kontekst sentralt, og bidrar til meningsinnhold i en ytring. Det innebærer en modning av dialogferdigheter og språkhandlinger, og det er nær sammenheng mellom sosial kompetanse og pragmatikk (Lyngseth, 2020, s 28). Barn må få erfaring med bruk av språket i varierte situasjoner, og med varierte formål. Vi bruker språket på mange måter, og meningsinnholdet kan endres i ulike situasjoner. ASK-talende må også få den samme erfaringen med sitt språk, noe som krever tilgang på språkmodeller i varierte aktiviteter.

2.1.2 Hva er kommunikasjon?

Kommunikasjon betyr å gjøre felles, og innebærer at man vil formidle noe til en kommunikasjonspartner (Lyngseth, 2020, s 34). Et intensjonelt syn på kommunikasjon innebærer at man har en bevisst intensjon om å formidle noe til en annen person, og at det forutsetter felles oppmerksomhet. Noen tenker også at kommunikasjon kan være uten en bevisst intensjon. Som voksne kan vi i stor grad overtolke signaler små barn sender ut, noe som er sentralt for å skape mening i samspillet (Næss, 2015, s.16). Vi behandler gjerne små barn som kommuniserende tidlig, og ved å tillegge mening til barnets uttrykk, kan de bli meningsfulle for barnet selv (Lorentzen, 2013, s. 47). Særlig med barn som har språkforstyrrelser vil det kunne være viktig å være ekstra oppmerksom, da deres uttrykk kan vise seg på andre måter. En forståelse av kommunikasjon som rommer både det intensjonelle og det mer ubevisste, kan sikre at man tar vare på den kompetanse det enkelte barn har for å kunne kommunisere (Frambu, u.å.).

Signaler kan vi forstå som for eksempel blick eller peking på noe som er i nærheten, og er knyttet til her- og -nå. Med bruk av symboler, som for eksempel grafiske tegn eller tale, kan man referere til noe som ikke er til stede, noe som gir mulighet for mer abstrakt språk (Høigård, 2019, s. 33). Også for barn som ikke utvikler talespråk, vil det være nødvendig å kommunisere både med signaler og symboler. Slik kan de kommunisere både om det nære og det som ikke er til stede.

Kommunikasjon kan skje gjennom flere kanaler som blick, gester, mimikk, tegnspråk, tale og grafiske tegn. For barn med som ikke utvikler tale på vanlig måte er det også viktig med en multimodal tilnærming for å se hva som kan være en egnet tilnærming i ASK intervensjonen. Å vente på en utredning kan ta tid, og det kan være vanskelig på forhånd å si hva som passer den enkelte best (Rydeman, 2015, s.181). Det krever et språkmiljø og språkmodeller som er bevisst de ulike kommunikasjonsformene vi anvender.

Målet med en ASK- intervensjon er å gjøre personen i stand til å delta i varierte former for interaksjon og deltagelse på en effektiv måte, som innebærer å kunne uttrykke ønsker og behov, dele informasjon, utvikle og opprettholde sosiale relasjoner, og å mestre sosial etikette, samt muligheten for å kunne føre en indre dialog og prate med seg selv (Beukelman & Light, 2020, s.9). I det daglige kan det være å si at man ikke liker noe, å fortelle en vits, krangle, protestere, komme med en idé, stille spørsmål, gi selvskrut og mye mer. Det gir språkmodellene et ansvar for å gi tilgang på de ordene et barn trenger, for å kunne kommunisere dette.

Barnehagene skal gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst, bidra til at barna kan uttrykke tanker, følelser og meninger, og at de bruker språk til å skape relasjoner, delta i lek og som redskap til å løse konflikter, i tillegg til at de videreutvikler sin begrepsforståelse og bruker et variert ordforråd (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Så også i rammeplanen vektlegges det faktum at kommunikasjon er mer enn å be om, ta enkle valg, eller svare på ja-og nei-spørsmål. Dette vil også påvirke vår tilnærming til det å være språkmodell.

2.1.3. Barns språkutvikling

Et godt språkmiljø skal sikre at barn får tilgang til et språk tilpasset sitt nivå, og at man hele tiden kan strekke seg til neste nivå. Også for ASK- talende er det viktig å tenke progresjon. Kjennskap til barns språkutvikling kan hjelpe nærpå personer med å tilrettelegge språkmiljøet hensiktsmessig, og til å være språkmodeller på riktig nivå.

Barns språkutvikling følger et forutsigbart mønster, men det kan være individuelle forskjeller og skje i ulikt tempo. Ulike faktorer knyttet til den språklige, mentale og fysiske utviklingen kan gi barn ulike forutsetninger for å utvikle språk, og språkstimulering gjennom et godt samspill vil være nødvendig for alle (Lyngseth et al., 2017, s.93).

Det finnes ulike teoretiske forståelser for hvordan barn utvikler språk. En nativistisk posisjon som vektlegger det medfødte grunnlaget for utvikling, og en sosiopragmatisk posisjon med vekt på språkbruk og meningsdanning i sosialt samspill (Grøver, 2018, s.34). Den nativistiske tradisjonen vektlegger sterkt barnets genetiske forutsetninger for å lære språk, og ikke miljøets påvirkning, og vil derfor ikke vektlegge viktigheten av tidlig innsats da intervensjonen kun vil påvirke barnets utførelse av språk (Østvik & Killi, 2019, s.6).

En vanlig oppfatning hos forskere i dag er at det er en kombinasjon av medfødte kognitive evner, og samspill med omgivelsene (Lyngseth, 2020, s 29). Barn har ulike utgangspunkt for å lære seg språk og kommunikasjonsferdigheter, men betydningen av et godt språkmiljø er sentralt. Barns språkutvikling henger sammen med deres medfødte evner til å lære dette, men avhenger også av deltagelse i sosialt og språklig samspill (Høigård, 2019, s. 79). Det vil derfor være nødvendig å se på barns forutsetninger, og hva vi kan tilrettelegge for i språkmiljøet.

Barnet utvikler gradvis språkforståelse, og språklige uttrykk. Selv om det ikke bruker så mange ord selv, vil forståelsen kunne omfatte flere ord. Man skiller da mellom ekspressivt språk og reseptivt språk. Barns forståelse av språkets innhold utvikles ofte før de selv kan uttrykke språklig innhold (Lyngseth, 2020, s 28). For ASK- talende vil det også være viktig å ha fokus både på hva de kan forstå og hva de kan uttrykke selv. For noen vil ASK også være det som kreves for å forstå, noe som vil ha stor betydning for viktigheten av å ha nærpå personer som bruker ASK, både som språkmodell og kommunikasjonspartner.

De første 6 månedene uttrykker barnet seg gjennom gråt og babling, før det går over til en mer kommunikativ intensjon med peking, og så det første ordet, i en alder av rundt 12 måneder (Helsedirektoratet, 2006, s. 5). Studier viser at alder på barn når de når 50 ord, kan variere fra 14 til 22 måneder (Høigård, 2019, s. 12). Mellom 12- 24 måneders alder mestrer barnet flere språklyder, og begynner å imitere ord, mens det fra 2 års alder skjer en rask tilegnelse av nye ord med to-ords ytringer (Helsedirektoratet, 2006,

s. 5). Begrepet vokabularspurt beskriver en fase rundt 18 måneders alder der barnet raskere forstår koblingen mellom ord og et objekt, og slik utvider sitt reseptive ordforråd, noe som blant annet er relatert til voksnes evne til å respondere adekvat tematisk og informativt på barnets ytringer (Grøver, 2018, s.45). I 3 årsalder kan barnet aktivt bruke ca 1000 ord (Helsedirektoratet, 2006, s. 5).

Fra 2-3 årsalder vi barnet få interesse for rim og regler, og å bli lest for, og språket får en plass i leken fra 4 års alder (Helsedirektoratet, 2006, s. 5). Dette er aktiviteter som de møter i barnehagene.

Tilegnelse av språk og evne til å kommunisere, innbefatter mange komponenter og ferdigheter hos barnet. Tre viktige aspekter i utviklingen av pragmatikk er kommunikative funksjoner, barns reaksjon på kommunikasjon, og samspill og samtale (Krabsen & Medici, 2012, s. 6). De to førstnevnte sammenfaller med oversikt over, mens det tredje aspektet tar for seg samspillet. Ferdigheter man må mestre er blant annet turtaking, felles oppmerksomhet, å kunne initiere samhandling, og kommunisere med fremmede. Dette må de få erfaring med i det daglige samspillet.

En forsinket språkutvikling kan også gjelde på et tidlig førspråklig nivå der man benytter mer kroppsspråk og gester. Barn med nedsatt funksjonsevne kan ha manglende eller svakere grad av tidlig utviklede uttrykksmåter, noe som krever innsikt fra nærpersoner, da tidlig kommunikasjonen er sentral for den langsiktige utviklingen (Lyngseth et al., 2017, s. 100). ASK- talende er en sammensatt gruppe, og med stor variasjon med tanke på kognitiv og språklig utvikling (Andresen, G.H. 2020, s 11). Det krever derfor kompetanse og vilje til å igangsette tidlig de riktige tiltakene, for å skape et godt språkmiljø med gode språkmodeller.

2.2 ASK- alternativ og supplerende kommunikasjon

Både barn, unge og voksne kan ha behov for ASK. I tillegg til språkforstyrrelser som viser seg i ung alder, kan det være unge og voksne som mister evnen til å bruke talespråk etter sykdom eller skade. For alle vil ASK være deres språk, som er nødvendig for at personen skal ha mulighet for utvikling (Statped, 2021c). Mangel på et språk for å kunne kommunisere vil virke inn på mange livsområder.

ASK er også betegnelsen på et pedagogisk og tverrfaglig fagfelt som omhandler kunnskap om hva som skal til for at personer med behov for ASK skal kunne kommunisere best mulig, og kan romme ulike teorier, forståelse og utforming av ASK-tiltak som igangsettes (Statped, 2021d).

Hensikten med ASK vil være å gjøre enkeltpersoner i stand til å kommunisere effektivt, forståelig, spesifikt, uavhengig og på en sosialt verdsatt måte, der man skal kunne si hva man vil, til hvem man vil, og når man vil (Porter & Burkhart, 2012, s. 1). Dette stiller krav til utforming og rammer i et språkmiljø, og det å være språkmodell og en god kommunikasjonspartner.

2.2.1. Ulike behov for ASK.

Rundt et barn med språkforstyrrelser, vil man ofte starte en utredning og kartlegging. Dette kan ta tid, og det kan derfor være en fordel med generelle tiltak som støtter språket for det enkelte barn mens man venter. En multimodal tilnærming gir mulighet for

å bruke mange ulike språkuttrykk. Blant annet vektlegger kartleggingsmaterialet Social networks kommunikasjonenes multimodale egenskaper, slik at man kan avdekke hva som kan være den enkeltes foretrukne kommunikasjonsmåte tidlig (Østvik og Almås, 2006, 12). Også for barn som skal bruke ASK er det viktig å komme i gang tidlig. Det synes å være en sensitiv periode for innlæring av språk som gjelder for alle barn (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 137).

OUS- pyramiden, en modell for ASK- kartlegging, vektlegger tidlig identifisering, grunnutredning, ASK- kartlegging, og ASK- oppfølging (Stadskleiv, 2015, s.75). Det tar høyde for at språk er i kontinuerlig utvikling, og at tiltak justeres og videreutvikles i takt med brukeren. Dette er også viktig med tanke på at barns språk og kommunikasjon er i en stadig utvikling (Lyngseth et al. 2017, s. 98). Det blir sentralt at språkmodeller tilrettelegger for språkutvikling. ASK skal ikke være statisk.

Barn som trenger lang tid på å lære er også mer utsatt for å rammes av brudd i opplæringen, da tiltak kan bortfalle ved skifte av personale eller skole (Tetzchner og Martinsen, 2028, s. 89). Dette gjør at man må tenke langsiktig og samarbeide på tvers av etater for å sikre gode overganger og lik praksis. Også erfaringer knyttet til språkmiljø og språkmodeller vil være viktige temaer her for å sikre kontinuitet. Blant annet kan det være behov for at nærpåsoner i barnehagen følger med over i skole en periode, eller at man kommer i en klasse med medelever som kjenner til barnet og kan kommunisere med bruk av ASK (Statped, 2021g). I en kartlegging av språkmiljøet kan man se på faktorer som kompetanse hos kommunikasjonspartnere, og barrierer og muligheter i det daglige miljøet (Lyngseth et al., 2017, s. 98).

Tetzchner og Martinsen beskriver en inndeling i 3 funksjonelle hovedgrupper av ASK- talende, der det også innad kan være forskjeller (Statped, 2021f).

1. Uttrykksmiddelgruppen innbefatter barn og voksne med god språkforståelse, men der det er et stort gap mellom det de forstår og det de selv kan uttrykke. De vil ha behov for en språklig uttrykksform som skal vare livet ut (Tetzchner og Martinsen, 2018, s. 66).
2. Støttespråkgruppen deles i utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. Førstnevnte gruppe vil ha behov for en alternativ uttrykksform på veien mot tale, som gjerne er barn med sterkt forsinket språkutvikling. Situasjonsgruppen består av barn og voksne som har et talespråk det er vanskelig å forstå, på grunn av artikulasjonsproblemer, og som har behov for et supplement til talespråket (Tetzchner og Martinsen, 2018, s. 67).
3. Språkalternativgruppen kjennetegnes ved at de bruker lite eller ingen tale. De har behov for en alternativ kommunikasjon som skal vare livet ut, både for å gjøre seg forstått og for å forstå andre. For brukerne blir ASK deres morsmål, og her er det særdeles viktig med et funksjonelt språkmiljø (Tetzchner og Martinsen, 2018, s. 68).

Slik inndelinger kan være til hjelp når man vurderer hvordan man utformer både språkmiljøet og sin rolle som språkmodell. Et barn som tilhører uttrykksmiddelgruppen vil for eksempel ha god språkforståelse, og kan ha nytte av et stort ordforråd, som er tilgjengelig i alle situasjoner (Tetzchner og Martinsen, 2028, s. 128). Det stiller større krav til tilgjengelig materiale og en stadig utvidelse av ordforråd, enn et barn i situasjonsgruppen som kan ha behov for ASK kun i spesifikke situasjoner.

2.2.2. Ulike former for ASK.

ASK kan deles inn i partnerfortolket, hjulpet og ikke- hjulpet kommunikasjon. Partnerfortolket kommunikasjon baserer seg på den enkeltes kroppsspråk og bevegelser, der nærpå personer tolker betydningen ved å se, reflektere og tolke uttrykkene, og gjøre de tilgjengelig for at andre skal tolke de likt (Knowme, u.å). Hjulpet kommunikasjon vil si at man benytter for eksempel en talemaskin eller en papirbasert løsning, det vil si et kommunikasjonsmiddel. En ikke- hjulpet løsning tilsier at man kommuniserer ved hjelp av gester, peking eller tegn, og dermed ikke må ha et eget hjelpemiddel (Naku, 2021). Å være språkmodell vil si at man også må kunne anvende den samme formen for kommunikasjon. Det er ikke hjelpemiddelet i seg selv som er målsettingen, men det skal kunne bidra til god kommunikasjon og deltagelse i samhandling (Lyngseth et al., 2017, s. 94).

Mye taler for at en multimodal tilnærming, der man kan kombinere ulike kommunikasjonsformer, er hensiktsmessig (Beukelman & Light, 2020, s. 186). Er man på et tidlig stadium før utredning kan dette også bidra til å se hva som kan være hensiktsmessig valg for det enkelte barn. Det kan være gester, håndtegn, grafiske tegn eller foto. Om man velger å gå for en ASK- løsning betyr det derfor ikke at man velger bort andre, men at man i stedet ser på hvordan man kan kombinere de ulike løsningene for bruk i ulike situasjoner og i samspill med ulike personer (Thunberg, 2015, s. 121). I ulike situasjoner vil en løsning kunne være mer effektiv og hensiktsmessig enn andre. For eksempel ved et matbord kan man peke direkte på en matvare, og kan man gi uttrykk for ja og nei, kan det være mer effektivt å anvende i situasjoner man skal ytre enkle ord. Multimodale tilnærminger kan gjøre at man har ulike strategier man kan bruke for å være effektiv og uavhengig i flere ulike situasjoner (Porter & Burkhart, 2012, s. 2). Dette er også tanker man må ha med seg som språkmodeller. Noen er bekymret for at det å bruke ASK skal hindre utvikling av tale, men forskning viser at det derimot bidrar til utvikling av talespråket (Statped, 2021e). Flere studier viser en positiv sammenheng mellom opplæring i bruk av manuelle og grafiske tegn og taleutvikling (Tetzchner og Martinsen, 2018, s. 138).

Grafiske tegn anvendes både elektronisk på en talemaskin eller som trykt materiale på papir. Det finnes flere ulike bildebanker som PCS (picture communication symbols), Bliss, Widgit og Symbolstix. De ulike grafiske tegnene representerer ordforrådet som blir barnets språk. De kan presenteres som enkeltord og tematavler, og bygges opp som større kommunikasjonsystem. Det finnes ikke en enkelt utforming som passer alle med behov for ASK. Det er barnets behov og ferdigheter som vil avgjøre hva som er den beste løsningen (Beukelman & Light, 2020, s.194). I tillegg til å kommunisere, kan man bruke grafiske tegn til å skape struktur og forutsigbarhet ved å anvende de på dagtavler eller på handlingskjeder.

Det vil gjerne være nærpå personer som velger ordforrådet som ASK- talende får tilgjengelig. Dette gir oss et stort ansvar da vi ikke vet hva et barn ønsker å formidle til enhver tid. Ordforrådet bør være tilpasset barnets språknivå og interesser, og her kan man se til hvilket vokabular andre barn bruker (Andresen, 2020, s. 42). På Statpeds Fagdag om ASK 7. september 2022 ble det gjort en uformell undersøkelse der det blant annet ble påpekt at manglende ordforråd kunne skape utfordringer i dialogen. I størst grad ble det fysiologiske og sosiale behovet vektlagt når det var snakk om innholdsaspektet ved utvelgelse av ord, og at lek var den arenaen som hadde størst fokus ved valg av ordforråd (Statped 2022a).

2.2.3 Ulike strategier i språkmiljøet

Et språkmiljø med vekt på tale er ikke tilstrekkelig for ASK- talende. De må også få erfaring med eget språk. De må få delta i situasjoner som fremmer språkutviklingen, da barn tilegner seg språk gjennom deltagelse i sosiale samspill (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 127). Man vil også måtte enes om hvordan man introduserer og lærer barnet språket sitt. Dette skjer ikke spontant ved at man får utlevert et hjelpemiddel. Barnet må få tilgang og erfaring med systemet før det forventes at de skal bruke det selv (Rydeman, 2015, s. 180). Det innebærer tilrettelegging av språkmiljø, planlegging av strategier, og trening av ferdigheter knyttet til det å være en god kommunikasjonspartner og språkmodell for ASK- talende.

For barn med språkforstyrrelser kan kommunikasjon bli noe man skal lære seg på spesielle måter og til fastlagte tider. Ofte kan barn med språklige utfordringer få opplæring på eget rom sammen med en voksen person (Universitetet i Stavanger, 2018, s.10). Særtrening viser gjerne til opplæring i bruk av ASK ute av sitt vanlig miljø, mens opplæring i naturlige situasjoner vil skje der personen vanligvis befinner seg. I de naturlige situasjonene kan man også skille mellom planlagt opplæring, og spontan opplæring (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 130). En planlagt opplæring vil være mer strukturert og beskrevet på forhånd, mens en spontan opplæring skjer fordi en anledning byr seg. De ulike tilnærmingene kan kombineres og skje parallelt, og man må ikke velge bort det ene fremfor det andre (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 143). Vi kan også beskrive det som situasjoner tilrettelagt og planlagt for å fremme kommunikasjon, og naturlig kommunikasjon som oppstår fordi man ønsker å kommunisere

Noen velger å begynne med få symboler og tegn, og gradvis presentere nye etter som man ser barnet forstår bruken av dem og tar de i bruk selvstendig. Noen barnehager velger for eksempel å ha Ukens tegn, der man har fokus på ett eller flere tegn hver uke. Andre velger en tilnærming der flere symboler og tegn presenteres gjennom hele dagen, og der den voksne modellerer de ulike ordene som er sentral i situasjonen, selv om barnet ikke nødvendigvis bruker det selv enda. Begge tilnærmingene innebærer at den voksne er språkmodell, og anvender barnets kommunikasjonsmåte. Forskning viser at å kombinere tale med både hjulpet og ikke- hjulpet kommunikasjon gir økt forståelse (Beukelman & Light, 2020, s.186). Det er derfor sentralt at man i tillegg til tale, anvender barnets uttrykksmåte.

ASK- talende kan også ha vanskeligheter med å bruke flerordsytringer, noe som blant annet kan skyldes mangel på språkmodeller som viser dette med bruk av ASK, og at mange ASK- talende får reseptivt input via talespråk (Binger & Light, 2007, s. 31). Studier viser økt forekomst av forståelse og bruk av grafiske tegn, også flerordssytringer og ordkombinasjoner, med bruk av modelleringsstrategier, som for eksempel Aided Language modeling (Lynch et al, 2018, s. 32). Denne typen strategier kjennes også under flere navn, som Aided language stimulation og System for augmenting language (Zangari, 2020). Disse strategiene har to komponenter til felles. Den ene komponenten fokuserer på økt input til barnet for økt forståelse, og er ikke responsdrevet ved at man forventer at barnet skal gjøre noe, mens den andre komponenten fokuserer på tilgangen til språkmodeller for utvikling av ekspressivt språk (Drager et al, 2006). En studie som også refererer til disse strategiene, beskriver språkmodellen som en person som peker på grafiske tegn samtidig som man anvender naturlig tale, og vektlegger modellering av språk ved at nærpersoner bruker barnets kommunikasjonsmiddel (Binger & Light, 2007, s. 31). Forskjellen kan være hvorvidt man bruker ASK hjelpemidler i papir eller talemaskiner, vektlegging av verbal stimulering, grad av hjelpebetingelser (prompting),

praktisering av en gradvis innføring av symboler, tilgang til fysisk materiale i omgivelsene og vektlegging av innføring i naturlige situasjoner eller i strukturerte treningssituasjoner (Drager et al., 2006).

Aided language stimulation omtales på norsk som pekeprat, der man ser viktigheten av at nærpersoner bruker barnets uttrykksform og hjelpemidler i samspillet (Thunberg, 2015, s. 121). I heftet «Pekeprat hver dag» fremheves viktigheten av at språkmodellen bruker ASK- talendes kommunikasjonsform, slik at de kan se, høre, oppleve og erfare egen uttrykksform (Statped 2022b). Med bruk av tematavler med ord som er aktuelle for en spesifikk situasjon, kan man pekeprate og modellere både ettordsytringer eller flerordsytringer.

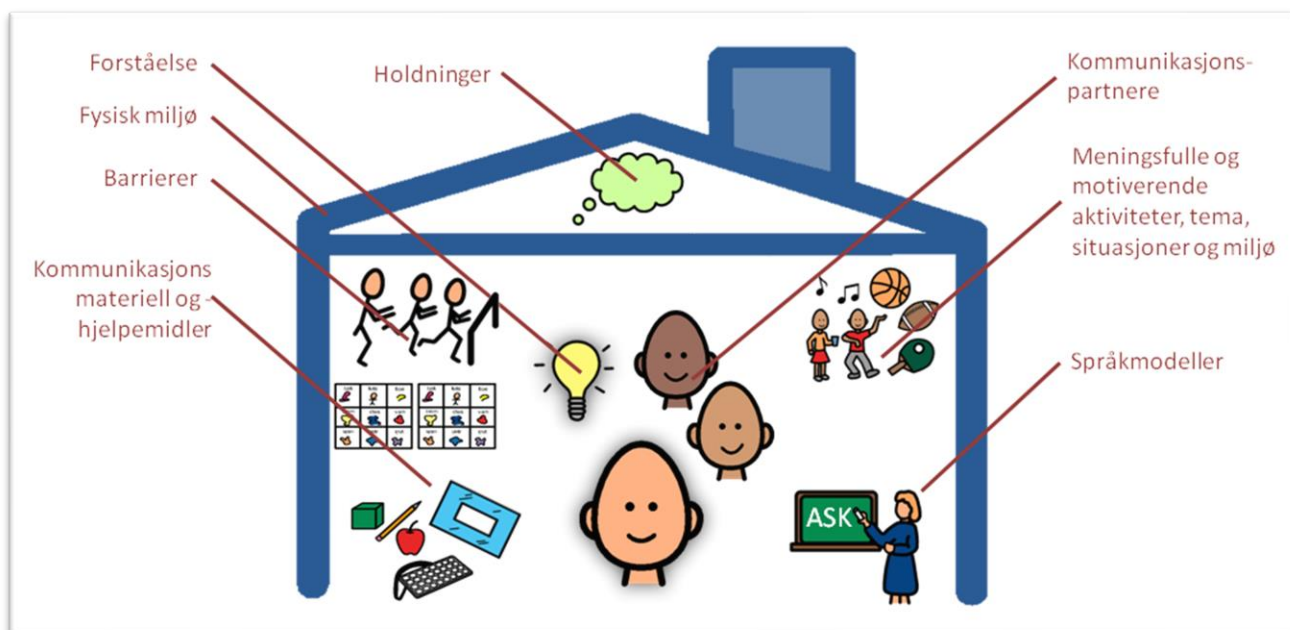
Det vil være ulike strategier som vektlegger språkmodellens viktige rolle, selv om de skiller seg på noen måter. Disse må man ta hensyn til i tilrettelegging av språkmiljøet, og bevisstgjøres som språkmodell.

2.3. Språkmiljø og språkmodeller.

Språk læres i samhandling med andre, og i et miljø hvor man daglig får erfaring med bruken. I barnehagen skal språk være en naturlig del av samhandling og aktiviteter, mens arbeid med språk i mindre grupper skal være et supplement (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Et språkmiljø preges av at språket praktiseres og gir språklig stimulering til de som skal lære det, og innebærer tilgang til vokabular og kommunikasjonsformer som fremmer den enkeltes kommunikative utvikling (Kunnskapsbanken, 2018b). For barn som bruker ASK, og andre barn, skal et godt språkmiljø støtte innlæring både av språkets form, innhold og bruk, og innebærer at kommunikasjonspartnere må kunne mestre, og modellere, kommunikasjon i form av tale, tegn, gester og symboler (Statped, 2021i).

2.3.1 Ulike komponenter i språkmiljøet.

Noen tar til orde for begrepet språkkultur for å beskrive de ulike komponentene som er sentrale for å fremme et godt språkmiljø for ASK-talende, da det innbefatter mange faktorer som er viktige (Lyngseth et al., 2017, s. 104). Østviks artikkel «Språkmiljø-tanker om prinsipielle og praktiske sider» (2008), gir en god oversikt, og påpeker flere viktige komponenter vi må ivareta i et godt språkmiljø for ASK- talende.



Bilde 1: Språkmiljø- tanker om prinsipielle og praktiske sider (Østvik, 2008, s.19).

En viktig forutsetning for å lykkes er at miljøet rundt barnet har en klar formening om hva begrepene språk og kommunikasjon innebærer. Selv om man ikke uttrykker seg gjennom tale, har man behov for å kunne kommunisere; å kunne forstå og gjøre seg forstått. Det innebærer at nærpensoner har en positiv holdning til å igangsette kommunikasjonsfremmende tiltak. Å vise interesse for og kunnskap om personens kommunikasjonssystem, kan vise at vi har respekt for personen selv og den måten denne uttrykker seg. Alternativet kan være at ASK- brukeren føler seg avvist (Tetzchner & Martinsen, 2018, s.322). Vi må være villige til å endre praksis der det er nødvendig, og se etter muligheter i stedet for begrensninger. Sentralt blir hvilke holdninger vi har til verdier som deltagelse, medbestemmelse og inkludering, og hvordan vi jobber for å sikre dette for de menneskene vi omgås (Østvik, 2008, s. 21).

En annen komponent er tilgang til kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler. De må tilrettelegges slik at det er tilpasset barnet i forhold til innhold, tilgjengelighet og på riktig språklig nivå. Det kan være hvilket ordforråd og språklige funksjoner vi gir barnet, og om det alltid har tilgang til kommunikasjons hjelpemidlene. For å være forberedt på kommunikasjon til enhver tid, kan det være nødvendig med ulike tilnærminger, som er tilgjengelig når du trenger de, og med et vokabular som gjør deg i stand til å ytre dine egne meldinger (Porter & Burkhart, 2012, s. 3). Kommunikasjons hjelpemidler som er tilpasset barnet, og en multimodal tilnærming med bruk av både tale, tegn og symboler, kan bidra til mer effektive måter å kommunisere på (Light & Drager, 2019a). Barn kan lære å benytte ulike kommunikasjonsformer i tidlig alder, og at det er viktig at disse blir presentert i naturlige og meningsfulle sammenhenger (Statped, 2021h). Det vil derfor ikke være slik at man må velge en tilnærming, men være åpen for ulike måter å kommunisere på. I noen situasjoner er det ene mer effektivt enn andre. Vi kan alle velge ulike strategier, og det viser seg at nye strategier legges til det eksisterende repertoaret, og ikke nødvendigvis erstatter de (Østvik & Almås, 2017, s. 15).

Tenker man et språkmiljø som skal være tilgjengelig for ASK- talende, betyr det at alle i miljøet mestrer de ulike kommunikasjonsformene, at det jobbes kontinuerlig med innhold og utvikling, og at kommunikasjonsmaterieil er tilgjengelig der man oppholder seg i det daglige. Dette er blant annet sentralt i tilnærmingen Natural aided language der tematavler med grafiske tegn gjøres tilgjengelig i omgivelsene, og der språkmodellen benytter enhver anledning som dukker opp til å modellere språk (Drager et al., 2006, s. 114). Bruker man håndtegn vil det være viktig at flest mulig lærer seg disse. Mye tyder på at en strukturert tilnærming i naturlige miljøer har god effekt. Komponenter relatert til språkmiljøet kan blant annet være tilgang til hjelpemiddelet i naturlige situasjoner, og tilrettelegging av aktiviteter og lek som er av interesse for barnet og som er relevant for språkinnlæring (Rydeman, 2015, s.180). I lek kan barnet lære ferdigheter knyttet til kommunikasjon som turtaking, felles oppmerksomhet, og det gis rom for repetisjoner som også er viktig for innlæring (Statped, 2013, s. 15). Med en slik tilnærming vil det bli et felles ansvar å bruke ASK i den daglige samhandlingen, som både kan inkludere barn og voksne.

5 trinnsmodellen for tilrettelegging for bruk av ASK i lek, er utarbeidet ved Penn State University, og påpeker prinsipper som er viktige, uavhengig av hvilken ASK- tilnærming man bruker (Statped, 2013, s. 12). Den viser til at man gjennom dagen modellerer bruk av ASK, der nye ord introduseres naturlig, og betydningen av tegn blir forklart og vist, og satt i sin naturlige sammenheng (Light & Drager, 2012). Dette krever at nærpersioner mestrer kommunikasjonsformen og at det er tilgjengelig der man oppholder seg.

Et godt språkmiljø må også gi barnet tilgang til deltagelse i opplevelser og aktiviteter, og på møteplasser, som gir de mulighet for å bli inkludert og delta i samhandling med andre. Dette gjelder også innhold i undervisning og læremidler for de barna som har begynt på skole (Østvik, 2008, s. 20). Barn lærer gjerne best når de er aktive deltagere i interaksjonen. Felles opplevelser gir ideer til ordforråd og tema man kan prate om. Vi må finne situasjoner hvor det er meningsfullt for barnet å kommunisere. Det er mest sannsynlig at barn vil delta, lære og kommunisere i aktiviteter de liker (Light & Drager, 2019b).

Noen aktiviteter kan være mer betydningsfull for å fremme språkutvikling. Dette gjelder musiske aktiviteter, den gode samtale, samvær rundt tekst og allsidig lek (Høigård, 2019, s. 168). Dette er sentrale aktiviteter i barnehagene, og innebærer samspill og deltagelse.

Aktiviteteene vil også gjenspeile det ordforrådet man gjør tilgjengelig. Dette må være tilpasset barnets utviklingsnivå og interesser, samtidig som man ser fremover mot nye ord barnet kan lære. Her må man tenke ord ut fra barnets perspektiv. Barn blir motiverte når de har ord som er interessant og nyttige for dem, og ikke bare ord vi voksne synes er viktig, som «rydde» og «sove» (Statped, 2013, s. 18). Skal et barn som bruker ASK uttrykke seg, og kommunisere om det som opptar de, vil det være nødvendig at disse ordene er tilgjengelige. For mange er det også viktig å delta i fjernkommunikasjon nå når vår hverdag er blitt mer digitalisert. Epost, sms, og sosiale medier er arenaer hvor mange kan bli ekskludert, om dette ikke er tilrettelagt for bruk.

ASK-talende kan møte både barrierer og muligheter på områder som rettigheter, praksis, holdninger, kompetanse og ferdigheter (Beukelman & Light, 2020, s. 38). Rettigheter kan sikre at du får den hjelp og tilpasning som kreves, mens andres rettigheter også kan skape barrierer. Som under pandemien, da enkelte barn ikke fikk tatt med sin talemaskin til skolen av frykt for smitte. I tillegg til rettigheter kan det være praktiske barrierer i

hvordan man tilrettelegger språkmiljøet ut fra den rådende kulturen på stedet. Holdninger til bruk av ASK vil påvirke hvordan man gjør dette til en del av språkmiljøet ved å inkludere eller ekskludere. I tillegg til hvilken kompetanse nærpå personer har om ASK, og om de har gode ferdigheter til å praktisere dette. Disse faktorene, som er en del av det totale språkmiljøet, kan ha større betydning for deltagelse og muligheter for kommunikasjon, enn de kommunikative ferdighetene hos den ASK- talende selv (Skogdal, 2015, s. 221). Det medfører at fokus ikke bare må være på den ASK-talende, men på hele miljøet og deres kommunikasjonspartnere (Light & McNaughton, 2014, s. 5).

En sentral komponent i språkmiljøet er tilgang til språkmodeller og kommunikasjonspartnere som anvender ASK. Slik sikrer man at ASK- talende får mulighet til å erfare, imitere og lære egen uttrykksform (Østvik, 2008, s. 20). ASK-talende har gjerne mindre tilgang til kommunikasjonspartnere og språkmodeller enn barn som bruker talespråk, og må utvikle sin kommunikasjon nesten uten å erfare at det bli brukt av andre (Karlsen et al., 2015, s. 187). Å være en språkmodell vil derfor være en sentral og viktig rolle, når barn skal tilegne seg sitt språk.

2.3.2. Språkmodell og kommunikasjonspartner.

Det kan være flere faktorer som avgjør om man er en god språkmodell og kommunikasjonspartner. Tidligere forskning viser at ASK- talende gis lite mulighet for å initiere kommunikasjon, ofte benyttes ja- og nei-spørsmål, de blir ofte avbrutt, og man kan erfare at kommunikasjonspartneren er mer opptatt av hjelpemidlet heller enn det personen prøver formidle (Næss, 2015 s. 32). ASK- talende gir også uttrykk for at de må få nok tid til å svare, at kommunikasjonspartneren må bruke tid på å rette opp eventuelle misforståelser, og at ja- og neispørsmål er greit, men ikke bare det (Karlsen et al., 2015, s. 213).

Å modellere språk vil si at nærpå personer bruker barnets kommunikasjonssystem med varierte hensikter, som inkluderer initiativ, respons, hilsninger, nekting, fortelling og annet vi bruker språket vårt til. Slik får de ulike tegn et innhold, og ASK- talende får erfaring med det gjentatte ganger i sin hverdag, uten at det forventes at de skal ta det i bruk umiddelbart (Farrall, 2015). Strategien System for Augmenting Language (SAL) vektlegger bruk i naturlige situasjoner, der kommunikasjonspartneren bruker barnets kommunikasjonsform, og oppmuntrer, men ikke krever, at barnet bruker det (Rydeman, 2015, s. 181). Slik kan man få en mer naturlig samhandling uten at kommunikasjon blir noe som stiller krav til utførelse av visse ferdigheter. Et godt tilrettelagt språkmiljø der ASK er en naturlig del, kan gjøre at innføringen blir mindre preget av forventninger til hva barnet skal prestere (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 309).

Det finnes ulike tilnærminger som språkmodell. Man kan «bade barnet i ord», ved at man bruker språket, og i denne sammenheng barnets uttrykksform, i varierte sammenhenger i naturlige situasjoner. Det forventes ikke at barnet skal kommunisere annet enn på eget initiativ. En annen tilnærming kan være at man ønsker at barnet skal imitere for eksempel et tegn eller peke på det samme. Dette skaper forventninger til hva barnet skal prestere, og vil være en mer planlagt situasjon. Her er det ikke nødvendigvis barnets ønske om å kommunisere som er i fokus, noe som kan forstyrre utviklingen av uavhengig kommunikasjon, og pragmatikken (Porter og Burkhart, 2012, s. 8). Man bør derfor være bevisst på samsillet i kommunikasjonen og reflektere over om det er barnets eget initiativ som styrer, eller om vi forventer, og hjelper frem, en respons.

Kent- Walsh & McNaughton (2005) foreslår en tiltaksmodell for trening av ferdigheter hos kommunikasjonspartnere, som har resultert i en 8- trinns modell. Flere studier av kommunikasjonspartnertiltak er analysert med utgangspunkt i modellen, som viser at det er virkningsfullt, selv om de i liten grad vektlegger ASK- brukerens perspektiv (Næss, 2015, s. 33). I modellen forplikter de involverte seg til deltagelse, og man ser på hvordan nærpå personer kommuniserer med ASK- brukeren, før man forklarer og viser i praksis ønsket strategi, som skal bli en naturlig måte å samhandle på i alle naturlige situasjoner (Kent- Walsh & McNaughton, 2009, s. 198- 201). Opplæring i partnerstrategier har vist en økning i bruk av kommunikasjonshjelpemidlene, da personalet blir mer bevisst sin rolle som kommunikasjonspartner (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 321). For mange kan det oppleves unaturlig å bruke ASK, noe som gjør at det føles vanskelig å være en god modell. Det vil derfor være viktig å ta dette på alvor, og gi nødvendig hjelp slik at nærpå personer også får den nødvendige opplæringen og forståelsen. Graden av kompetanse hos kommunikasjonspartnere vil kunne avgjøre utfallet av hvordan man lykkes (Karlsen et al., 2015, s. 206).

En studie som viste økt bruk av både manuelle tegn og tale hos barn med Downs syndrom, vektla blant annet følgende komponenter hos kommunikasjonspartneren; at denne skulle modellere nye tegn, bruke noe mer avansert språk enn det barnet mestret, la barnet lede samtalen og gi barnet mulighet for å respondere ved å vente aktivt (Rydeman, 2015, s. 180). I tillegg til å være tilgjengelig, lytte, bekrefte og leke med språket, er det sentralt at man setter ord på det man ser og gjør, og lar ord og begreper bli «synlig» i alle situasjoner (Trondheim kommune, 2018, s. 21). For ASK- talende vil dette innebære at man viser grafiske tegn eller håndtegn i tillegg til tale.

Denne eksponeringen er kjent for å være et viktig bidrag for å lære bruk av ASK (Bertram, 2015). Det språklige nivået som barn enda ikke behersker introduseres uten å forstyrre gjensidigheten i samspillet, men er et tilbud barnet kan strekke seg etter. Det er barnets naturlige og spontane måte å ytre seg på som ligger til grunn for kommunikasjon og samspill (Lorentzen, 2013, s. 17). Det krever at kommunikasjonspartnere er oppmerksomme på barnets uttrykk, og responderer på det. Her kan man dra nytte av et samarbeid med foreldre for å lære av deres tidlige samspill og kommunikasjon med barnet. Slik skaper man også gode rammer for overganger mellom hjem og barnehage (Lyngseth et al., 2017, s. 103).

Sentrale trekk ved kommunikasjon med små barn er å snakke langsomt for å tydeliggjøre budskapet, og gi naturlige pauser som fungerer som turvekslingssignaler (Høigård, 2019, s. 29). Dette vil også være prinsipper som gjelder om man er språkmodell for ASK-talende barn. Vi legger gjerne trykk på viktige innholdsord, og sikrer repetisjon gjennom gjentakelse av egne og barnets ytringer. Bruk av grafiske tegn og håndtegn kan bidra til at man snakker langsommere og i større grad vektlegger nøkkelordene, slik at man får språklig stimulans, samtidig som man har færre ord å konsentrere seg om (Rydeman, 2015, s. 164). Dette kan også oppfattes som en bekreftelse for barnet at det er hørt og forstått. Man kan utvide barnets ytring ved å sette ordet i en passende setning, noe som er viktig for barn med språkforstyrrelser, da de ofte har et ekstra behov for slike utvidinger, og tydelige språkmodeller (Høigård, 2019, s. 32).

Vi kommuniserer på ulike måter. Det kan være gjennom gester, blick og kroppsspråk som kan brukes i her- og nå- situasjonen. Dette kan kalles signaler. Ved å bruke et symbol, som det talte ordet, grafiske tegn eller håndtegn, kan man kommuniserer ut

over det som er til stede. Både signaler og symbol vil være sentrale kommunikasjonsformer helt opp i voksen alder (Høigård, 2019, s. 34). For ASK-talende vil det på samme måte være sentralt å kunne bruke både signaler og tegn for å kommunisere om det nære eller det abstrakte.

Både barn og voksne kan være språkmodeller, noe som er positivt for å få et stort språkmiljø, og også mulighet for å kommunisere om tema som er interessant for barnet. Det er i studier påvist en økning i kommunikasjon og mer balanserte dialoger, der klassekamerater og jevnaldrende har fått opplæring i bruk av ASK (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 318) Vi voksne kan noen ganger modellere ord og setninger som kanskje ikke er så interessant for barnet. Andre barn derimot kan modellere og uttrykke ord og tema som er av større interesse, og som kan gjøre det mer motiverende å uttrykke seg. Det er en spontanitet og glede over samspill og kommunikasjon mellom jevnaldrende, som ikke er det samme som i en relasjon mellom barn og voksne (Lyngseth et al., 2017, s. 105).

3.0. Metode

I kapitlet vil jeg redegjøre for valg av tilnærming og forskningsmetode, og begrunne de valg som er gjort. Først beskrives kjennetegn ved en kvalitativ forskningsstrategi. Videre redegjøres det for valgte metode innen kvalitativ forskning som vil være dybdeintervju. Jeg vil si noe om begrunnelser rundt utvalg, og valg av informanter. Selve intervjuprosessen, og utarbeidelse og bruk av intervjuguiden, blir beskrevet i egne delkapitler. I tillegg vil jeg si noe om min forforståelse, som kan ha innvirkning på de valgene jeg har gjort, og som kan ha påvirkning på gjennomføringen av både datainnsamling og analyse. Jeg vil også beskrive hvordan data ble analysert etter innsamling, og til slutt vurdere de etiske sidene ved prosjektet, og oppgavens kvalitet ut fra dens validitet og reliabilitet.

Studiens problemstilling er som følger:

«Hvordan tilrettelegge for et godt språkmiljø for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?»

Det er utarbeidet to forskningsspørsmål:

«Hva opplever barnehageansatte er viktige komponenter i et godt språkmiljø for barn som bruker ASK?»

«Hvordan opplever barnehageansatte muligheter og begrensninger i det å være språkmodell for barn som bruker ASK?»

3.1 Kvalitativ tilnærming

Studien har et tema som lenge har engasjert meg, og som har vært en stor del av mitt daglige virke. Når problemstillingen var klar, måtte jeg ta stilling til hva jeg ville vite mer om, og hvordan jeg skulle samle denne type data. Sentralt var det å løsrive seg fra egne erfaringer, og være åpen for andres opplevelser. Et slikt induktivt ideal kan gi nye perspektiver, selv om det kan være vanskelig å ikke bli påvirket av egen forforståelse. Jeg ønsket derfor en fleksibel og åpen tilnærming, der målsettingen var å samle data om nærpersioners erfaringer og tanker rundt tema språkmiljø og språkmodeller.

Min forståelse av hvordan vi kan erverve kunnskap har vært avgjørende for valg av tilnærming i studien. Det er ulike retninger innen samfunnsvitenskapelige fag som er forskjellig ut fra sin ontologi, epistemologi og metodologi. Denne studien har en sosialkonstruktivistisk vinkling. I motsetning til for eksempel kritisk realisme, der man legger til grunn at virkeligheten eksisterer uavhengig av våre teorier og oppfatninger, så vil kjernen i sosialkonstruktivismen derimot si at den sosiale virkeligheten er konstruert (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 201). Det viktigste er hvordan vi oppfatter verden, ikke hvordan den virkelig er (Ringdal, 2018, s. 42-43). Forskningsresultater preges av interaksjon, og er basert på samarbeidet med informantene. Forståelsen man oppnår er deltagerens syn på sin situasjon, og er forankret i en rekonstruksjon av deltagerens erfaringer (Thagaard, 2018, s. 40). For meg var det viktig å få gode samtaler med informantene, og samle og analysere data ut fra deres virkelighet. Derfor var en sosialkonstruktivistisk tilnærming helt sentralt.

Sosialkonstruktivismen forutsetter en subjektivistisk epistemologi, og viser til at kunnskap skapes i interaksjon mellom forsker og forskningsobjekt. I studien vil det være

informantenes virkelighet og opplevelse av dette som er sentralt, og hvordan data kommer frem sammen med forsker. Som utgangspunkt kan man ha forskerens refleksjoner, mens man søker å oppnå en forståelse av personers egne erfaringer og perspektiv (Thagaard, 2018, s. 36). Min forforståelse ville nødvendigvis prege møtet med informantene. Da det er vanskelig å skulle fri seg helt fra sin forforståelse, var det viktig å være den bevisst.

Disse perspektivene gjorde dybdeintervju egnet. Her er det sentralt at man ikke nødvendigvis har alle spørsmål og svaralternativer på forhånd, men informanten kan komme med personlige opplevelser som ikke var tenkt på før datainnsamlingen startet (Tjora, 2021, s. 37). Den kvalitative tilnærmingen er kjennetegnet ved nærhet til det som studeres, og man setter seg nøye inn i informantens situasjon. Dette preget møtet med informantene, ved at vi møttes fysisk, og tok oss tid til å prate sammen, med intervjuguiden som utgangspunkt. Data ble samlet inn som tekst, og analysert med tanke på å finne nøkkelbegreper som gir forståelse, og bygger på en forståelse av at individers handlinger konstruerer den sosiale verden (Ringdal, 2018, s. 110). Karakteristisk er det at man søker en forståelse for sosiale fenomener, fremfor statistiske generaliseringer av fenomeners utbredelse og antall (Thagaard, 2018, s. 16). I studien ville jeg derfor søke forståelse for individenes tolkning av egen hverdag, og utforske mønstre og trekk som ble beskrevet av informantene.

3.1.1 Dybdeintervju som metode.

Intervju som metode gir et særlig godt innblikk i personers erfaringer og tanker, og er en av de mest anvendte metodene innen kvalitativ forskning (Ringdal, 2018, s. 227). Innen det konstruktivistiske perspektivet konstrueres kunnskap i interaksjonen mellom forsker og informant. Begrepet aktiv intervjuing viser til et slikt samspill, og hvordan det bidrar til å utvikle en felles forståelse av informantens erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89). Med en konstruktivistisk forståelse, var intervju en riktig tilnærming for økt forståelse av informantens opplevelse og tanker rundt tema.

Et dybdeintervju har som mål å la informanten reflektere over egne erfaringer i en relativ fri og åpen samtale. Tema er satt, men ved å bruke åpne spørsmål skal det bidra til at informanten snakker noenlunde fritt. Det vil da også være større mulighet for å få informasjon som man ikke hadde forventet på forhånd (Tjora, 2021, s. 128). Dette ga mulighet for å gå i dybden, og bli mindre påvirket av min forforståelse. Selv om man ønsker en relativ fri samtale, er det hensiktsmessig med en intervjuguide i form av enkle spørsmål og stikkord. Dette ble gjort for bedre å holde tråden, og vite at jeg hadde vært innom de spørsmål jeg ønsket svar på. Spørsmål ble stilt i en fast rekkefølge. Dette gir også mulighet for å sammenligne svar fra ulike informanter (Ringdal, 2018, s. 244). Under analysen kunne jeg da sammenligne svar og se om det var store forskjeller i deres erfaringer. Selv med bruk av en strukturert intervjuguide ble noen tema overlappende. Slik fikk jeg også utdypet flere tema, siden samtalen gikk noenlunde fritt rundt de ulike spørsmålene.

Å bruke dybdeintervju samsvarer godt med et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der det er et mål å finne informantens forståelse rundt et tema, og deres opplevelse av sin virkelighet (Tjora, 2021, s. 129). Bruk av dybdeintervju som metode er derfor svært relevant sett i lys av forskningsspørsmålene.

Det var også hensiktsmessig å ta en gjennomgang av selve intervjusituasjonen i etterkant. Her fikk jeg erfaring med egen og informantens atferd. Særlig hjalp det meg til å forbedre egen rollen som intervjuer. Jeg ble enda mer bevisst på å stille tydelige spørsmål. I tillegg kan man få med seg og notere informasjon som ikke gjengis på et lydopptak som kroppsspråk og stemning (Thagaard, 2018, s. 113). I to av intervjuene ble det noen forstyrrelser underveis, noe som jeg merket preget min rolle som intervjuer, ved at jeg da avventet litt neste spørsmål. Men stort sett forløp intervjuene problemfritt og med god flyt.

Som forsker må man være sin rolle som intervjuer bevisst. Egen væremåte kan påvirke hvor trygge informanter føler seg og hvor åpen og frittalende de vil være. Det kan også være trekk ved informanten som påvirker interaksjonen. Det er derfor viktig å bruke tid på å etablere en god atmosfære i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 105). Det var derfor viktig at tid og sted var informantens valg, der jeg hadde anledning til å komme dit de var, på et passende tidspunkt. Samtykkeskjema ble tatt frem og underskrevet, og bruk av lydopptak og garanti for anonymitet ble påpekt.

3.1.2. Strategisk utvalg

I studien er fokuset på språkmiljø i barnehagen og erfaringer med å være språkmodell på denne arenaen. Det var derfor naturlig å finne informanter som hadde relevant erfaring, gjerne over noen år. Å velge informanter systematisk, etter egenskaper eller kvalifikasjoner, kalles strategiske utvalg. Disse vil ikke nødvendigvis være representative for populasjonen (Thagaard, 2018, s. 54). Selv om informantene ikke vil kunne representere en populasjon, var det mange års erfaring de representerte. Informantene var også knyttet til ulike typer barnehager, og hadde ulike ansvarsoppgaver, selv om alle hadde noenlunde det samme fagfeltet. I strategiske utvalg er ikke informantene ment å skulle representere en populasjon, men kan i analysen kunne stå for en representant for et syn (Tjora, 2021, s. 145). For alle informantene var språkutvikling og ASK er viktig felt, selv om praksisen og erfaringene kunne være ulik.

I tillegg til å rekruttere et strategisk utvalg, må man noen ganger gjøre et tilgjengelighetsutvalg ut fra hvilke informanter som er tilgjengelige, og ønsker å stille opp. Dette ble tilfellet i denne studien, da jeg ikke alltid fikk svar på mine henvendelser til barnehagene. Det som fungerte best var å kontakte enkeltpersoner, som jeg tenkte kunne viderefremme til aktuelle informanter. Snøballmetoden er en fremgangsmåte for å finne tilgjengelige kandidater via kontaktpersoner forskeren har. Her er det viktig at de aktuelle informantene gir sitt samtykke via kontaktpersonen, før forskeren etablerer kontakt, ut fra forskningsetiske prinsipper om samtykke (Thagaard, 2018, s. 57). På denne måten fikk jeg flere informanter, og kontakt ble etablert etter at de hadde samtykket til deltagelse.

Å gjøre et strategisk utvalg og bestemme sammensetningen av det, kan gjøres ut fra hvilket tema man vil vite mer om, og hvor spesifikt eller generelt tema er. I studien var det avgrenset til barnehageansattes erfaringer med språkmiljøet. Noen ganger kan man savne enkelte informanter, som man tenker kunne ha bidratt med flere nyanser. Det kan være man føler at noen aspekter blir borte, ved at en type informanter ikke er representert (Tjora, 2021, s. 147). Selv om flere nyanser er interessante var det i denne studien valgt å ha fokus på språkmiljø i barnehagene som er en viktig del av barnas hverdagsliv.

3.1.3 Min forforståelse

Mulighet for alle til å kunne kommunisere har alltid vært et felt som jeg har vært opptatt av. Og gjennom mitt daglige virke som miljøterapeut, lærer og hjelpemiddelkonsulent har jeg møtt mange mennesker med språkforstyrrelser. Det som jeg har erfart de senere år er betydningen av gode språkmiljø, og tilgang til språkmodeller. Språk læres ikke i et vakuum, men må oppleves og erfares sammen med andre. Og et viktig fokus er hvordan vi greier å tilrettelegge for dette for barn som skal ta i bruk ASK. Jeg tror språkmiljø er et tema som diskuteres i barnehager, men at det i stor grad er knyttet til barn som anvender tale som sin kommunikasjonsform. Jeg har stor tro på at ASK- talende må få erfaring i bruken i deres naturlige miljø og i samspill med mennesker rundt seg. Derfor blir et godt tilpasset språkmiljø for meg en arena hvor ASK er tilgjengelig, og brukes i varierte situasjoner av alle. Da blir kommunikasjonspartnere og språkmodeller viktig. Min forforståelse har påvirket valg av problemstilling og forskningsspørsmål. Det har hjulpet meg i å være konkret i utformingen av disse og intervjuguiden, og kan ha gitt økt forståelse for informantenes hverdag. Men det kan også føre til at andre aspekter blir glemt, eller at man blir mindre åpen for nyanser (Thagaard, 2018, s. 190). Med bruk av dybdeintervju åpner jeg for at informantene får komme til orde med sine helt egne betraktninger, selv om min forforståelse også preger intervjuguiden og analysen. Ved å beskrive min forforståelse, håper jeg oppgaven bli mer tydelig på hva utgangspunktet var, og hvorfor ulike tilnærminger og metoder er valgt.

3.2. Gjennomføring av intervju

Litteraturen på området kan si noe om hva som kan nytte og hva som ikke ses på som virkningsfulle tiltak innen ASK. Men det å møte personene som daglig opplever utfordringer og mestring i feltet, har gitt meg nytt innsyn og perspektiv. Det er gjerne tanker og undringer man kun får ved å snakke med personer.

3.2.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet mens jeg skrev teoridelen, slik at jeg fikk inspirasjon og tips til aktuelle spørsmål. Min forforståelse har nok også satt sitt preg på utformingen. Spørsmålene er åpne, men konkrete i forhold til tema (se intervjuguide, vedlegg 1). Dette ble valgt for at informantene skulle snakke fritt rundt det tema jeg hadde satt. Jeg ville vite hva informantene anså som viktige komponenter i et språkmiljø. I tillegg hvordan de forsto, utformet og opplevde rollen som språkmodell. Det ble til slutt 13 spørsmål, inkludert de som omhandler informantens bakgrunn og stiling. Informantene fikk ikke spørsmålene på forhånd, kun problemstilling og forskningsspørsmål. I intervjuguiden hadde jeg lagt inn noen stikkord, om de syntes det var vanskelig å forstå hva jeg mente med spørsmålet. Slik kunne jeg klargjøre spørsmålet ved å for eksempel nevne noen eksempler, eller få det utdypet om jeg ville høre mer detaljert om et tema.

Informantene hadde mye på hjertet, og det kom lange svar på de fleste spørsmål. Det førte også til at noen spørsmål kom litt over i hverandre. Selv om det skjedde, fulgte jeg i stor grad oppsatt intervjuguide. Når det kom spørsmål som søkte svar som informanten hadde vært innom tidligere, førte nye spørsmål til at de kunne hente frem enda mer informasjon, og med en litt annen vinkling. Jeg syntes også det var greit å være innom

alle spørsmålene uansett, da situasjonen er krevende ved at man skal spørre, følge intervjuguide, være oppmerksom, men ikke for styrende. For å være sikker på at jeg hadde fått med alt jeg ville vite noe om, var det greit å ha fulgt guiden, selv om det fløt litt i hverandre.

3.2.2 Søke informanter.

Med en gang prosjektet var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) formulerte jeg en epost som ble sendt til ulike barnehager. I tillegg sendte jeg epost til enkeltpersoner som jeg tenkte hadde kontakter i barnehager hvor det ville være sannsynlig at bruk av ASK forekom. Det siste var det som ga flest svar. Disse svarte raskt på henvendelsen, og tok min henvendelse videre til aktuelle informanter. Når de hadde samtykket til deltagelse, fikk jeg kontaktinformasjon, og kunne sende ut samtykkeskjema og avtale møter. Flere henvendelser som gikk generelt til barnehager forble ubesvart, eller jeg fikk svar om at de ikke ville være aktuelle, da ASK ikke var noe de hadde erfaring med. Heldigvis var det noen som også takket ja raskt der. Jeg gjorde avtale med alle informanter som ville stille, og det ble totalt 6 personer. Informantene ga også uttrykk for at de gjerne ville være med, og at det ville bli lærerikt og spennende også for dem. Dette ga en fin start for samarbeidet, og det jeg hadde sett på som litt skummelt, ble fine møter med engasjerte personer.

Selve prosessen med å finne informanter, og gjennomføre intervju tok lengre tid enn forventet, da jeg ville avvente svar fra de jeg hadde kontaktet, før jeg ev fikk negativt svar, og kunne fortsette søket etter nye informanter. Men det ga meg tid til å transkribere og gjennomgå hvert enkelt intervju, før jeg begynte på neste.

Jeg har valgt informanter som jevnlig møter barn som bruker ASK. For å kunne få innblikk i tilrettelegging av større språkmiljø, valgte jeg arenaen barnehage. Her kunne man kanskje også si noe om barn som språkmodeller.

Utvalget består av 6 personer som er knyttet til barnehager og daglig møter barn som bruker ASK. De kom fra 4 ulike kommuner, og ble intervjuet over en 2 måneders periode. Noen var tilknyttet spesialavdelinger og andre kom fra ordinære barnehager.

Alle informantene hadde spesialpedagogikk i fagkretsen. Noen med enkelte studiepoeng, mens andre hadde master i spesialpedagogikk. Flere var også barnehagelærere. Stillingene de gikk i var pedagogiske ledere, spesialpedagog eller veileder. De hadde fra 8 til over 20 års erfaring med ASK.

Informant A var utdannet barnehagelærer og hadde master i spesialpedagogikk. Hen jobbet i stilling som veileder.

Informant B studerte til barnehagelærer. Hen jobbet i stilling som pedagogisk leder.

Informant C var utdannet barnehagelærer og studerte spesialpedagogikk. Hen jobbet i stilling som pedagog 2.

Informant D var utdannet spesialpedagog, og jobbet i stilling som spesialpedagog.

Informant E hadde bachelor og master i spesialpedagogikk, logopedi. Hen jobbet i stilling som spesialpedagog.

Informant F var barnehagelærer, med studiepoeng i spesialpedagogikk. Hen jobbet i stilling som spesialpedagog og pedagogisk leder.

3.2.3 Gjennomføring av intervju.

Intervjuene ble stort sett gjennomført som et fysisk møte der informanten hadde sitt daglige virke. Slik sett var informanten i kjente omgivelser, og rammene var trygge og vante. Det ene intervjuet ble gjort over Teams. Dette kan oppleves litt mer distansert enn et direkte møte, men siden dette var en person jeg hadde møtt før, var vi allerede litt kjent, og da fungerte det fint. Ett intervju ble også gjort på et bibliotek.

De fleste av informantene hadde jeg ikke møtt før, og vi pratet derfor litt løst før selve intervjuet ble startet. På fagområdet ASK er det fort at man har felles bekjentskaper, referanser og erfaringer, slik at praten går lett.

Intervjuet fulgte Tjoras (2021, s. 159) beskrivelse av dets faser; oppvarming, refleksjon og avrundning. Før lydopptaker ble satt på hadde vi litt løst prat om hvem vi var, og vi gjennomgikk og underskrev samtykkeskjema. Så ble lydopptaker satt på. De første spørsmålene var konkrete som bakgrunn og erfaring, og noen enkle spørsmål om hva man la i begreper og beskrivelse av egen praksis på feltet. I refleksjonsdelen var spørsmålene mer knyttet til hva de vektlegger i gode språkmiljø, og egne opplevelser av det å skulle være språkmodell. Dette var hoveddelen og ga mest relevant data. Avslutningen kom gjerne etter at opptaker var slått av, og ga rom for litt løst prat. Det var i ett par tilfeller informasjon som dukket opp her, som ble notert ned.

Under intervjuet ble intervjuguiden brukt, og samtalen ble tatt opp på en lydopptaker. I de første intervjuene valgte jeg å ha penn og papir i tillegg, for å notere litt stikkord, blant annet de første innledende spørsmålene om stilling og bakgrunn. I tillegg kom det enkelte intervjuer noen betraktninger etter at lydopptaker var slått av. Jeg var også litt ukjent med lydopptaker, og fryktet at det ikke skulle fungere godt. Underveis tenkte jeg at det å skrive små notater kunne gjøre at samtalen stoppet opp, men da jeg hørte på opptakene fikk jeg inntrykk av at denne pausen gjorde at informanten gjorde seg flere tanker og fortsatte sine betraktninger. Ved å lage en pause, kan det skje at informanten utdyper sine svar (Tjora, 2021, s. 160). I de siste intervjuene var jeg mer trygg på lydopptaker, og valgte da å ikke gjøre så mange notater utenom. Det ga nok en bedre flyt i samtalen. Jeg følte det var enklere å holde orden på hva vi hadde vært innom av tema, og komme med ev oppfølgingsspørsmål eller undringer.

Informantene setter gjerne av tid i en travel hverdag, og det kan være hensiktsmessig å være bevisst lengden på intervjuene. Et dybdeintervju kan tradisjonelt vare en drøy time eller mer (Tjora, 2021, 2. 140). Jeg prøvde være bevisst på at intervjuet skulle være effektivt, men at informantene skulle få prate seg ferdig. Noen ganger måtte jeg få de tilbake til tema for intervjuguiden, mens andre var veldig konkret og forholdt seg til det aktuelle spørsmålet. Det kan bli mange andre tema man kommer innpå i møte med engasjerte informanter.

Ett intervju varte i 45 minutter, mens de resterende intervjuene ble ned mot 30 minutter. Jeg prøvde å være en mer spørsmålsstiller, som bekreftet med nikk og smil, og et ja her og der. Dette ut fra at jeg ikke ville påvirke informantene for mye, men at det skulle komme som deres helt egne betraktninger.

3.3. Analyse

Gjennomføring av intervjuer ble gjort over en periode som varte flere uker. Det ble da god tid til å gjennomføre transkripsjon underveis. Det var en tidkrevende prosess, og jeg satt igjen med mange sider materiale til slutt. I kapitlet vil jeg gjennomgå prosessen og beskrive valg av analysemetode.

3.3.1 Transkribering av tekst og lydopptak

Transkribering av lydopptak er en tidkrevende prosess og må gjøres med stor nøyaktighet. Det kan være nyanser man ikke vet er viktige, eller detaljer som blir borte. For eksempel kan pauser si noe om at man leter etter ord eller er usikker (Tjora, 2021, s. 185). Transkribering ga også muligheter for å bli godt kjent med teksten. Etter hvert intervju tok jeg den første gjennomgangen i løpet av 1-3 dager i etterkant. Jeg hadde investert i en god lydopptaker, som gjorde det enkelt å avspille opptaket i sakte fart og spole frem og tilbake i teksten. Et av intervjuene ble gjort over Teams, og også der ble lyden god på lydopptakeren. Ved å bruke Dikter- funksjonen i Word, kom mesteparten av teksten greit inn, men det måtte en god gjennomgang til i etterkant for å få det ordrett. Jeg transkriberte alt som ble sagt i intervjuet, både fra meg og informant, og la til merknader som (latter), (viser håndtegn) og lignende. Om det kom frem opplysninger som kunne identifisere personer eller steder ved navn, ble disse utelatt og satt i parentes, som for eksempel (skole). Om noen ble omtalt med kjønn, ble disse satt til benevnelsen «hen». Når informanten viste til dialog som hadde foregått, ble denne satt i hermetegn. Ved pauser og korte stunder med stillhet er det satt 3 punktum (...). Ord som blir vektlagt med trykk, er markert med understrekning. Alt er skrevet ned på bokmål, og jeg mener det ikke skal ha noe å si for innholdet. Det var ingen spesielle dialektord som jeg ikke forsto meningen av. Stort sett var det greit å få med seg det som ble sagt. Om det var uklarheter ved enkelte ord, satte jeg et spørsmålstegn bak. Disse ble ikke brukt ordrett i oppgaven, men om meningen kom godt frem, er det også referert til.

Når det første intervjuet var skrevet ned, fikk jeg også et godt bilde av intervjusituasjonen. Det ga meg tips til forbedringer, og gjorde meg mer bevisst rollen som intervjuer.

3.3.2 Analysemetode

Behandling av kvalitative data krever at man bruker sin intellektuelle kapasitet, kreativitet, sensitivitet og systematikk (Tjora, 2021, s. 216). Forskningsspørsmålene lå hele tiden i bakhodet, og jeg vurderte hele tiden de data jeg fikk, og hvordan disse kunne analyseres videre. Allerede under intervjuet starter analysen ved at vi observerer og reflekterer i møtet med personer (Thagaard, 2018, s. 151). Og jeg opplevde fort at informantene hadde erfaringer og tanker som jeg ikke hadde tenkt på. Dette gjorde nok at jeg allerede da frigjorde meg mer fra min forforståelse, ved at jeg fikk et dypere innblikk i andre opplevelser.

Ved å være nøye med transkriberingen fikk jeg flere repetisjoner av intervjuet, og allerede da begynte jeg å notere stikkord som jeg kunne bruke i den videre behandlingen av data. Innen kvalitativ analyse er koding av data en vanlig fremgangsmåte, og innebærer at vi deler opp teksten ved koding som symboliserer meningsinnholdet (Thagaard, 2018, s. 153). Innen kvalitativ forskning er det også ofte en induktiv

tilnærming sentral. Det har jeg gjort ved å samle inn mye data, som analyseres og kan gi et utgangspunkt for å utvikle sammenhenger.

En induktiv tilnærming vil være hovedfokus, der jeg tar utgangspunkt i empirinær koding som er sentralt i en Stegvis-deduktiv induktiv strategi (SDI). For å vite om det er en empirinær kode kan man stille seg spørsmålet om koden er frembrakt fra empirien, altså fra våre data (Tjora, 2018, s. 225). Dette var mitt fokus i analysen. Jeg leste gjennom intervjuene, og markerte de data som jeg syntes var interessante og relevante for problemstillingen. Jeg vurderte først å sette disse empirinære kodene inn i et skjema, men så fort at det kunne resultere i et stort og noe uoversiktlig materiale å jobbe videre med. Jeg valgte derfor å fargekode teksten direkte, noe jeg så ville fungere for min del. Jeg markerte teksten med ulike farger, der jeg fant data jeg ville ha med meg videre. Disse plasserte jeg direkte inn i aktuelle grupper, med en overordnet sortering i språkmiljø og språkmodell. Det var noen skiller som førte til at flere kodegrupper ble opprettet. En slik kodegruppering er induktiv og foregår ved å samle de første kodene tematisk. Kodegruppene ga meg en struktur for drøftingskapitlet, og de kan også fungere som delkapitler i en oppgave (Tjora, 2021, s. 230). Forskningssspørsmålene ga meg en retning, og tema for de ulike kodegruppene var i første omgang litt omtrentlig. Etter å ha analysert alle 6 intervju hadde jeg et stort antall empirinære koder, og følgende kodegrupper:

1. språkmiljø: viktige komponenter, aktiviteter og tilrettelegging
2. språkmiljø: holdninger, forståelse
3. språkmodell: hva innebærer det, erfaring
4. språkmodell: aktiviteter, ordforråd og videreutvikling
5. språkmodell: i det daglige, hvordan
6. språkmiljø: inkludering, godt for flere barn
7. språkmiljø: rettigheter

Jeg har valgt å ta med kodegruppe 1-5 i drøftingen. Kodegruppe 6-7 er utelatt da de ikke er direkte relevant for studien. Kodegruppene danner utgangspunkt for delkapitler i drøftingen, sortert under to hovedkapitler som omhandler henholdsvis språkmiljø og språkmodellen.

I kapittel 4 vil funnene bli drøftet. Dette gir oppgaven en abduktiv tilnærming, der man starter med innsamling av empirisk basert data (induksjon), og analyserer det med bakgrunn i teori og forskning (Tjora, 2021, s. 234).

3.4 Forskningsetikk

I starten av arbeidet med masteroppgaven hadde jeg ulike tema og vinklinger som kunne vært aktuelt knyttet til en oppgave om ASK. Siden jeg i det daglige jobber i et firma som selger kommunikasjonshjelpemidler, ble det viktig å velge en tilnærming som ikke satte forskningen i et uheldig lys, for eksempel ved å favorisere enkelte hjelpemidler. Dette ble diskutert grundig i prosjektutviklingsfasen. Resultatet av denne prosessen har påvirket tema og vinkling på oppgaven. Det har ikke vært knyttet til spesifikke hjelpemidler, men mot viktige komponenter i et språkmiljø og betydningen av å ha gode språkmodeller for ASK-talende.

Studien var godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) før jeg startet rekruttering av informanter.

Etiske retningslinjer som ligger til grunn for forskningsarbeid, fremhever prinsipp om respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og rett til valgfri deltagelse (Thagaard, 2018, s. 60). Samtykkeskjema ble sendt ut ved den første kontakten, og tatt frem igjen før intervjuet startet. Der var disse punktene beskrevet.

Også ved valg av informanter ønsket jeg å treffe personer som jeg ikke hadde noe nært forhold til gjennom jobb eller fritid. Det å ha en person som videreformidlet kontakt førte til at jeg traff personer som jeg ikke hadde møtt før. Jeg informerte om mitt daglige virke, og fokuserte på at jeg var student, med ønske om å lære mer om et felt jeg har stor interesse for. Slik ønsket jeg å sikre forskningsmessig integritet. Det handler om at den er uavhengig av for eksempel økonomiske eller politiske interesser, og kan sikres gjennom transparens som gjelder hvordan forskningen er utført (Tjora, 2021, s. 284). Det ble også påpekt ovenfor informantene at hvilke hjelpemidler de brukte ikke var viktig, kun at det var bruk av grafiske tegn, håndtegn eller andre former for ASK.

Det har vært viktig å ha et forhold til informantene preget av respekt og konfidensialitet. De har stilt opp, bidratt og delt med meg av egne erfaringer. Intervjuene opplevde jeg som fine samtaler, der de ærlig og oppriktig delte egne opplevelser.

3.4.1 Personvern

Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata), og data er oppbevart i henhold til retningslinjene. Informantene ble opplyst om sine rettigheter i samtykkeskjema, som ble underskrevet i fellesskap. Alt av lydopptak og transkribert tekst ble oppbevart på NICE-1 som er NTNU's lagringsområde. Disse ble slettet etter transkribering og analyse. Ved prosjektets slutt blir alle data slettet.

Informantene er anonymisert, og eventuelle data som kunne identifisert informantene er utelatt.

Samtykkeskjema (vedlegg 2), og godkjenning fra NSD (vedlegg 3) er vedlagt.

3.4.2 Oppgavens validitet og gyldighet

For å kunne bedre oppgavens kvalitet må man vurdere og drøfte dataenes validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet). Det er viktig å vite hvordan begreper er operasjonalisert, finnes det alternativer forklaringer og i hvilken kontekst er resultatene gyldige (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 12). Validitet er knyttet til tolkningen i våre studier, og hva vi baserer vår tolkning på. Det er derfor viktig å vise til teoretisk ståsted og redegjøre for min forforståelse. Dette er med på å sikre transparens og øke dataenes gyldighet (Thagaard, 2018, s. 189). Det er ulike aspekter ved validitet, henholdsvis begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet, som samsvarer med de 3 nevnte spørsmål ovenfor (Kleven og Hjordemaal, 2028, s. 27).

Å bruke en kvalitativ tilnærming med intervju som metode vil være godt egnet for å få frem informantenes opplevelse og erfaringer. I intervjuguiden stilles det åpne spørsmål som ga informantene mulighet til å snakke fritt. For å få spørsmålene tydelig nok ble det også spurt om hva de tenker er viktige komponenter i et språkmiljø og hva de legger i begrepet språkmodell for om mulig å avklare begrepene ytterligere. Jeg påpekte at vi snakket om språkmiljø for ASK- talende. Dette for å sikre at vi snakket om det samme tema.

Min erfaring og forforståelse har mye å si for teoretisk forankring og valg av litteratur. Dette påvirket også utforming av intervjuguiden. Jeg vil tro at andre med en annen tilnærming til innlæring av språk ville valgt andre typer spørsmål og vinklinger. Jeg hadde i tillegg til spørsmålene noen stikkord for oppfølgingsspørsmål og hjelp på veien. Disse var knyttet til tema jeg tenkte ville bli sentrale. Min forståelse er preget av mange år i praksisfeltet, med flere tanker rundt tema for oppgaven. En slik erfaring kan være en styrke ved at man har forståelse for feltet, mens det også kan føre til at man overser nyanser (Thagaard, 2018, s. 190). Jeg har dog ingen erfaring med hverdagen i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger som kan være der. At informantene hadde andre erfaringer og innfallsvinkler ble tydelig under intervjuene, der det kom frem ting som jeg ikke hadde tenkt på. Informantene hadde ikke tilgang til intervjuguiden, og det var i hovedsak kun spørsmålene som ble stilt. Stikkord under ble kun brukt som noen oppklarende strategier om de var usikre på hva jeg konkret mente med spørsmålet mitt, eller jeg ønsket de skulle utdype mer.

Forskningens reliabilitet sier noe om dens pålitelighet, og om data er troverdig. Pålitelighet handler om at vi redegjør for hvordan man har kommet frem til data gjennom valgte metode, utvalg av informanter, mulige feilkilder og problemer, og bruk av teorier (Tjora, 2021, s. 264). At man ønsker å få frem informantenes opplevelse og erfaringer samsvarer med å bruke en kvalitativ tilnærming. Innen kvalitativ forskning må forskeren være konkret og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåten for å innhente data, for å sikre dens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 188). For å innhente data ble det valgt dybdeintervju som metode, der en intervjuguide ble fulgt. På den måten kunne informantene snakke tilnærmet fritt rundt et spesifikt tema. Det ble vektlagt å ha en avslappet ramme rundt intervjusituasjonen ved at informantene valgte sted og tid. Intervjuguiden er i sin helhet vedlagt i studien.

Mine informanter var strategisk valgt ut, og jeg intervjuet alle som ville være med. Det var ikke nok informanter til å kunne velge de ut ytterligere. De hadde alle noen års erfaring med bruk av ASK, noe jeg ser på som en fordel. Dette fordi temaet for mange kan være noe nytt og ukjent. Jeg var ute etter erfaringer man hadde gjort seg etter å ha brukt ASK en periode. Informantene jobbet både i ordinære barnehager, og i spesialbarnehager. Informantene sa mye sammenfallende som nok kan generaliseres til å gjelde flere, men jeg vil tro at et større utvalg også ville gitt flere synspunkt.

Valg av informanter som fagpersoner i barnehager vil nok påvirke gyldigheten for ulike kontekster. Hadde jeg snakket med foreldre til barn som bruker ASK ville det kommet frem andre data fra en annen hverdag.

Bruk av lydopptaker sikret en nøyaktig gjengivelse av det informantene sa, selv om noe kan bli borte som peking, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Å skulle notert alt ville ikke vært realistisk, men ved å transkribere raskt etter intervjuet, fikk jeg med meg noen av disse nyansene som kan bli glemt. Noen av informantene var også bevisst på at ikke alt kom med på lydopptaket, og beskrev det de gjorde verbalt; for eksempel «nå peker jeg på symbolet».

For å sikre dataenes reliabilitet vises det også til at man skal kunne gjøre tilsvarende analyser, noe som vil være vanskelig innen induktiv kvalitativ forskning. Dette vil kreve en strammere intervjusituasjon, og vil kunne ødelegge kvaliteten på forskningen (Tjora, 2021, s. 264). Om noen andre skulle fulgt samme intervjuguide, tror jeg det ville gitt noenlunde tilsvarende data. Nyanser som kommer frem, kan skyldes relasjonen mellom

forsker og informant. Jeg har ikke noen nære forbindelser til mine informanter, og ser ikke at noe skulle ha påvirket intervjusituasjonen i den ene eller andre retningen.

I oppgaven beskriver jeg min forforståelse og valg av litteratur, i tillegg til begrunnelse for valg av metode, og hvordan datainnsamling ble planlagt og gjennomført. Fra utarbeidelse av intervjuguide til rekruttering av informanter, gjennomføring av selve intervjuene og analyseprosessen med koding. Dette vil bidra til transparens og styrking av oppgavens validitet og reliabilitet.

4.0 Drøfting og analyse

I kapitlet vil funn fra dybdeintervjuene bli drøftet i lys av teori om språkutvikling og språkmiljø. Etter analysen hadde jeg 5 kodegrupper relevant for forskningsspørsmålene, og de danner en struktur i kapitlene. De valgte kodegruppene er:

1. språkmiljø: viktige komponenter, aktiviteter og tilrettelegging
2. språkmiljø: holdninger, forståelse
3. språkmodell: hva innebærer det, erfaring
4. språkmodell: aktiviteter, ordforråd og videreutvikling
5. språkmodell: i det daglige, hvordan

Kapittel 4.1 vil omhandle gruppe 1 og 2 om språkmiljø, mens kapittel 4.2 vil omhandle gruppe 3-5 om rollen som språkmodell.

4.1 Språkmiljø

I kapittel 4.1 drøftes de funn som er relevant for forskningsspørsmål 1 knyttet til viktige komponenter i et godt språkmiljø for ASK- talende. Her er det inndelt i fire underkapitler etter tema.

4.1.1 Viktige komponenter i språkmiljøet

Det innledende spørsmålet i intervjuene var hvilke komponenter informantene mente var viktige i et godt språkmiljø for ASK- talende (se intervjuguide, vedlegg 1). Det ble stilt som et åpent spørsmål og skulle fange informantenes første tanke om begrepet språkmiljø. Mange av informantene jobber mye med språkarbeid, og det var derfor viktig å holde fokus på språkmiljø for ASK-talende. Det var ulike komponenter de vektla, men personalets rolle var sentral hos flere. Både at de hadde kunnskap og kompetanse om språkutvikling og ASK, men også holdninger til å ta det i bruk som et språk. Rollen som språkmodell ble trukket frem som viktig i et godt språkmiljø, og at man var gode kommunikasjonspartnere. Det var også flere informanter som vektla at man måtte være oppmerksom og tolke alle typer signaler i kommunikasjon med ASK- talende.

For informant A var det sentralt at personalet forsto ordentlig, ikke bare overfladisk, og at de faktisk brukte det. *«... selvfølgelig det å få personalet til å bruke.. det er jo den ... det er jo den helt store ... det store altoverskyggende spørsmålet. Det er jo å faktisk ta det på seg og bruke det, og ikke miste det, og ikke glemme det hjemme og ...»*

Det informanten beskriver er nært knyttet til komponentene forståelse og holdninger, og som jeg tenker må ligge som et grunnlag for å skape gode språkmiljøer for ASK-talende. Forståelse for at dette er barnets språk, som nærpå personer må bruke i kommunikasjon. Våre holdninger kan åpne for muligheter, eller være hemmende, og gjenspeiler hvilke forventninger vi har til den ASK-talende, og hvor villige vi er til å gjøre endringer som fremmer kommunikasjon (Østvik, 2008, s. 21). Derfor må ikke diskusjoner rundt bruk av ASK kun være et praktisk spørsmål, men det må være bevissthet rundt hvilken betydning dette har for barnets mulighet for blant annet deltagelse og likeverd.

Holdningsskapende arbeid i teamet kan være viktig å fokusere på for å unngå eventuelle barrierer (Beukelman & Light, 2020, s. 39).

Informant B påpeker også personalets rolle, og at kunnskap om ASK er sentralt for gode språkmiljø. *«Voksne som bruker dette i samtaler med barn gjennom hele dagen i alle hverdagssituasjoner. Og i barnas lekemiljø, der hvor barnet har sine interesseområder spesielt, da».*

Informant D nevner kunnskap om barns språkutvikling. *«... personalet bør ha kunnskap om barns språkutvikling og hva det innebærer å lese med barn, og for barn, og det er jo to forskjellige ting. Og da tenker jeg også samtaler i barnehagen, særlig for eksempel måltidsituasjonene er jo en situasjon som bidrar og inviterer barn til å kunne bruke språket aktivt, til å kunne fortelle om ting de har opplevd, sånn at man også legger til rette for det.»*

Barn har behov for voksne som er bevisst sin rolle som språkmodeller, og som har kunnskap om barns språk og språkutvikling (Høigård, 2019, s. 174). Hvilken kunnskap de ulike nærpersionene har om ASK vil også være sentralt. Det skjer hele tiden en utvikling på ASK- feltet som krever kompetanse både på hva som finnes av ASK- løsninger, nye brukergrupper som kan ha nytte av ASK, og bevissthet for hva man kan få til med bruk av ASK. Der man tidligere vektla å kunne uttrykke enkle ønsker og behov, ser man nå muligheter for sosial deltagelse, informasjonsutveksling og deltagelse i samfunnet, både med nær- og fjernkommunikasjon (Light & McNaughton, 2014, s. 8). Det kan også føre til at ASK får en større plass i det totale språkmiljøet når flere får erfaring og kunnskap, og at det som har med ASK å gjøre ikke bare blir noe noen enkeltpersoner forholder seg til.

Informant E fremhever at det ikke er nok å vite om ASK. I et godt språkmiljø må man også være oppmerksom, og prøve å tolke hva barnet prøver å formidle. *«Hele tiden prøver på en måte å tolke de barna, at man på en måte har det perspektivet, at barn hele tiden kan prøve å kommunisere noe.»*

Informant F vektla også betydningen av allsidig kommunikasjon. *«Det er mange kanaler å ta innover seg informasjon, ikke bare ASK som tegn og symboler og kommunikasjonsverktøyer. Men også det her å sanse og erfare ... bruker det veldig mye ved siden av. Man smaker, man føler, man lytter og man opplever med hele seg da. At det også er viktig i et ASK-miljø.»*

Det betyr at man hele tiden har fokus på kommunikasjon, som noe som skjer naturlig i samhandling. Slik kan man få erfaring med ferdigheter som turtaking, ta initiativ og å kunne bruke ulike kommunikative funksjoner. Relasjonell kompetanse handler om å kunne samordne seg med andre, og betyr at ASK-talende får delta i felles aktiviteter som tar utgangspunkt i barnets muligheter og forutsetninger, og tar hensyn til dets ulike måter å kommunisere på (Lorentzen, 2013, s. 39).

At de ansatte er på samme sted, ble trukket frem av informant C, som påpekte at gode språkmodeller er det viktigste. Språkmiljøet måtte også være levende. *«At de møter de ulike elementene som bidrar til språkutvikling. Som bidrar til at de gjennom leken må faktisk sette ord på det, og at jeg som voksen kan, og gjør det selv.»*

Også informant E fremhever betydningen av språkmodeller som bruker barnets kommunikasjonsform, være seg grafiske tegn eller håndtegn, i tillegg til at de er tilgjengelige for barnet. *«Og så tenker jeg også sånn, med tanke på symboler og sånne*

ting, så er det veldig viktig at de er tilgjengelige for barna, sånn at de ikke bare blir presentert for de symbolene som vi tenker at kan være relevant, men at de også har muligheten til å gå og hente symboler for det som de ønsker ... At man på en måte hele tiden har det med seg.»

For de som bruker ikke- hjulpet kommunikasjon, som håndtegn, vil det alltid være med, men forutsetter at man har lært de ulike tegnene, og at nærpåsoner bruker de. For de som bruker hjulpet kommunikasjon vil man måtte fysisk tilrettelegge for det. Her kan man møte praktiske barrierer som at man ikke vil henge opp materiale, eller man er avhengig av andre for å få tilgang til materiale. Har man ikke tilgang til kommunikasjon der man ferdes, vil slike praktiske barrierer hindre deltagelse og inkludering for ASK- talende (Beukelman & Light, 2020, s. 39).

Gode kommunikasjonspartnere ble fremhevet av informant F som sentralt i et godt språkmiljø. «*Det å bruke språket vårt aktivt, bruke hele oss egentlig, til å understøtte det verbale talen, sammen med da tegn og symboler ... At vi er gode rollemodeller når vi er ute blant de andre barn og voksne. Sånn at de både fanger nysgjerrigheten rundt det, men også ser nytten av å bruke det da.*»

ASK- talende har gjerne færre kommunikasjonspartnere, både blant voksne og jevnaldrende. Kommunikasjonspartnerens sentrale rolle i et godt språkmiljø kan gjøre det hensiktsmessig å fokusere på opplæring av disse (Karlsen et al., 2015, s. 206). Da blir det viktig at vi er gode rollemodeller for andre. En god kommunikasjonspartner beskrives som tålmodig, motivert og interessert, og er en som anstrenger seg for å forstå signaler og gester, innrømmer når man ikke forstår, og tar initiativ til å gjenta og bekrefte ytringer (Næss, 2015, s. 32).

For informantene var språkmiljø et kjent tema. Flere påpekte at det var viktig med kunnskap om ASK, og betydningen av personalets holdninger til bruken. I tillegg til at tilgjengelighet til ASK i det daglige og gode språkmodeller var sentralt. Videre vil funn knyttet til den mer praktiske utformingen for gode språkmiljø bli drøftet.

4.1.2 Tilrettelegging av språkmiljøet og aktiviteter.

Informantene ble spurt hvordan de tilrettela for bruk av ASK i barnehagen, og om det var spesielle aktiviteter eller situasjoner som ble valgt ut. Det var mange likhetstrekk av den utforming det fikk i barnehagene, med tanke på å fremme gode språkmiljø for ASK- talende. Mange nevnte tilgjengelighet og synlighet av grafiske tegn i miljøet. Det var vektlagt både i planlagte aktiviteter som samling og måltid, og mer spontane aktiviteter som lek. Mange brukte også tegn for å gi oversikt, og til bruk for informasjon i overgang mellom aktiviteter.

Informant B: «*Ja, og at det er synlig symboler i miljøet. I garderobe, i måltid, på badet, i samlingsstund. Ja, når vi kommer, når vi går. Vi har jo på oss sånne knipper med symboler, blant annet. Og både enkeltsymboler, men også liksom kommunikasjonsbøker.*»

Tematavler ble nevnt av informant A som sentralt. «*Det er noe med disse her tematavlene til lek som blir vesentlige, for det er jo det som gjør at du kan ... det og til dels måltidene, som gjør at du kan ta det inn i hverdagen, og ta det inn i leken, ellers så blir det jo fort sånn ... noe du bruker nå du øver.*»

Informant F kommer også inn på tilrettelegging av lekemiljøer, og hvordan barnehagen kan lage miljøer som introduserer barna for nye erfaringer. *«Vi bruker leketavler, igjen for å bruke det for eksempel i leksituasjoner; dukkekrok, billeke, sånne ting for igjen jobbe inn flere begreper da, og bruke ulike kanaler for å jobbe det inn ... Vi prøver liksom å lage lekemiljøer som ivaretar ... både skaper nysgjerrighet hos barna, men også ivaretar, den gleden det er for oss voksne da, å introdusere barna for nye temaer.»*

Østvik (2008, s. 20) fremhever også at kommunikasjonsmateriale må være med oss der vi oppholder oss. Mange av informantene kommer inn på leken som en viktig arena for kommunikasjon. Dette er aktiviteter barn liker, og som gjør de mer motivert og deltagende. Å finne meningsfulle situasjoner for barn, er viktig for språktilegnelsen, der barnet er i interaksjon, og kan lære ord for gjenstander og hendelser som interesserer dem (Grøver, 2018, s. 135). Barns tidlige språktilegnelse fremmes av nærpersoners bruk av ord innenfor et samspill preget av felles oppmerksomhet, der en innfallsport kan være barnets interesser og preferanser knyttet til lek (Lorentzen, 2013, s. 177). For barn med språkforstyrrelser, fremheves viktigheten av deltagelse i leken, fremfor spesifikk trening på ord og begreper (Høigård, 2019, s. 172). Informantenes vektlegging av leken som en god arena for kommunikasjon, er i samsvar med dette.

Informant D nevner andre situasjoner hvor grafiske tegn ble brukt. *«... så vi har jo akkurat begynt med sånne spisebrikker på alle bordene hvor barna har det, og vi har jo dagstavler, og vi har jo tematavle knyttet til ulike aktiviteter. Vi har klær- oversikt- tavler i gangen hvor barna kan lett finne frem klær, og så er jo tanken at personalet skal gå med nøkkelringer alle sammen.»*

Også informant E nevner nøkkelring, og hva det inneholder. *«... men vi har vel alle, tror jeg, en sånn her nøkkelring rundt halsen også, som er på en måte de mest brukte symbolene i barnehagen da, for vanlige aktiviteter som å skifte bleie og badet og leke ute og alt som det er.»*

Nøkkelknipper med enkle, grafiske tegn kan være hensiktsmessig for raskt å ha tilgang til sentrale ord i ulike situasjoner. For noen tydeliggjør det budskapet, og overganger fra en aktivitet til en annen blir bedre (Andresen, 2020, s. 65). Barn kan også ha slike nøkkelknipper for rask kommunikasjon, men det vil ofte være ettordytringer. ASK-talende kan ha vansker med å bruke flerordytringer ut fra ulike forståelser. De kan ha få modeller for flerordytringer, de kan være vant med å få enkle spørsmål som kun krever ja- og neisvar, eller de har kommunikasjonssystemer som ikke er effektivt for formålet (Binger & Light, 2007, s. 30). Det er derfor viktig å ha tilgang til systemer for, og modellere bruk av, flerordytringer. Her kan tematavler, kommunikasjonsbøker og oppsett med større ordforråd være sentrale å ha tilgjengelige i språkmiljøet. Dette må også tilpasses barnas språknivå. De kan gjerne flere hundre ord, før de setter det sammen til setninger (Grøver, 2018, s. 45). Det er derfor viktig med en bevissthet rundt hvordan kommunikasjonsmateriale er bygd opp, i tillegg til at vi som språkmodeller har forventninger på rett nivå.

Grafiske tegn ble også brukt for å tilrettelegge for struktur og skape oversikt, som en del av språkmiljøet.

Som informant C beskriver: *«Og jeg starter alltid dagen med å sette opp på dagstavla, ikke sant ... Og det er jo også en sånn ting som jeg også tenker på når jeg tenker på ASK, er at det bidrar til veldig mange gode overganger for barna. Fordi de vet at de kan gå inn og se «Ja, det stemmer, det er det vi skal nå». For de barna som har litt, som*

sliter med litt kaos inni seg. Uavhengig av om du har en diagnose eller ikke har diagnose, så trenger de den oversikten.»

Informant F: *«Det å starte med dagtavler, og spesielt hos de barna hvor man virkelig ser at dette her skaper og gir en oversikt, det synes jeg er ... da kjenner man jo virkelig på nytten».*

Informant B så også på strukturering som et grunnleggende tiltak. *«Men vi ser jo ofte at det å etablere en dagsrytme og en struktur, knytte konkretene til symboler, ikke sant. At det er en sånn grunn ... grunnlag for videre kommunikasjon da. Og bruken av ask, rett og slett. Det er så viktig kanskje, da kan det bli litt mer sånn, hva skal jeg si ... dette strukturelle blir veldig viktig i begynnelsen da kanskje.»*

Flere ASK-talende kan også ha vansker med å ha oversikt over hva som skal skje, og få muligheter til å skaffe seg denne oversikten selv ved å spørre. Flere av informantene kom inn på bruk av grafiske tegn for å informere og skape struktur. Det ble sett på som nyttig i overgang mellom aktiviteter, der man peker på tegnet eller viser håndtegn for å indikere neste aktivitet. Det kan være et middel for å skape økt forståelse for hva som skal skje, men også bidra til innlæring av ord og begreper (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 149). Flere av informantene nevnte for eksempel morgensamling som en slik aktivitet med bruk av grafiske tegn.

Informant F: *«Så har vi fast morgensamling på morgenen. Og da vi bruker vi også symboler for å vise hva vi skal gjøre i løpet av dagen, for at barna skal kunne velge sanger i samlingsstund, og for å snakke om været ute og sånn.»*

I tillegg til å gi en oversikt og forutsigbarhet over det som skal skje, kan man knytte det til sentrale begreper og ord barn møter daglig. I tillegg kan samlingsstunden være en aktivitet der bruk av grafiske tegn kan inkludere flere til å delta og påvirke (Andresen, 2020, s. 65).

Som vi ser er det flere aktiviteter gjennom dagen som kan tilrettelegges for at ASK-talende skal møte et språkmiljø som benytter deres språk. Det vil også være sentralt hvordan det utformes, med hvilket ordforråd, og hvordan det brukes av språkmodellene. Man må også ha i tankene mer spontan kommunikasjon, som krever tilgjengelige grafiske tegn, eller håndtegn, i språkmiljøet til enhver tid. Nærpersoner må være innforstått med bruken, og føle seg trygg på å anvende det sammen med ASK-talende.

4.1.3 Språkgrupper og språktrening

Mange vektla å tilrettelegge for bruk av ASK i de daglige aktivitetene alle barn deltok i. I tillegg var det også flere barnehager som hadde egne språkgrupper, eller erfaring med språktrening for enkeltbarn. I språkgruppene ble noen barn satt sammen i en mindre gruppe, og det var fokus på aktiviteter som skulle fremme språkutvikling i mer rolige omgivelser.

Informant E kunne fortelle om en nylig oppstartet språkgruppe. *«Der har vi fire, fem barn med litt sånn fokus på rytme i språket, rim og regler, litt sånn ... synge ... et eventyr, litt sånne ting da som fenger de ... lytteleker, sånne ting. Og da har vi jo hele tiden ... eller alt skal på en måte være visuelt støttet da i hvert fall, med bilder eller konkreter.»*

Det ble også nevnt at for enkelte barn var det helt nødvendig med mindre grupper. Informant A: *«Og det er ikke sikkert en helt sånn ... inne på en kjempeavdeling med mange andre barn at barnet klarer å ta imot, dette med ASK da, på samme måte.»*

Aktiviteter i gruppe for noen barn kan være et supplement til en helhetlig tilnærming, og slik være en del av et språkmiljø. I tillegg til deltagelse i aktiviteter som fremmer språkutvikling, blir barna en del av et mindre fellesskap.

Informant C beskrev hvordan språkgruppene var en anledning til å knytte relasjoner mellom barna: *«Ja, da måtte andre barn som du på en måte har knyttet samspillsbåndet med, takket være språkgrupper, som bidro til at vi voksne fikk hjelp til å forstå barnet.»*

For barn er det viktig med tilhørighet og gode relasjoner til jevnaldrende, særlig oppover i skolealder (Skogdal, 2015, s. 225). Dette må vi også sikre for ASK-talende. Informanten beskrev språkgruppene som et fellesskap som bidro til samhold.

Det var også erfaring med språktrening for enkeltbarn. Her så man ulemper med å ta språket ut fra den naturlige hverdagen på avdelingen, særlig når det foregikk en til en.

Språktrening på eget rom var noe informant B hadde erfaring med. *«Dette med at barn lærer i relasjonene, ikke sant, med andre barn og være en del av et fellesskap. Da klarte jeg ikke liksom helt å se at man skal ta barnet ut av gruppen hele tiden.»*

Informant A opplevde at det kunne være vanskelig å overføre lærdom fra særtraining inn i det daglige. *«... det er fullt mulig å lære kanskje mer i særtrainingssituasjoner, men du har fortsatt det problemet med å ta det inn på avdelingen.»*

Særlig barn som tilhører språkalternativgruppen og støttespråkgruppen kan ha slike vansker med generalisering. I tillegg til at de kan bruke lang tid på å lære, støtter det vektlegging av innlæring i naturlige situasjoner (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 131). Man bør derfor ha et bevisst forhold til hvordan man tilrettelegger språkmiljøet, og at man bruker de naturlige situasjonene gjennom dagen. Barn har større språklig utbytte av å delta aktivt i aktiviteter, enn å trene på ord sammen med en voksen (Universitetet i Stavanger, 2018, s. 10).

I tillegg til språkførstyrrelser kan det være andre hensyn å ta for ASK-talende, som behov for ro og ekstra støtte. Jeg tenker det ikke vil være noen motsetning her, men at man kan nyttiggjøre seg både planlagte og spontane aktiviteter, i et større fellesskap og i mindre grupper. Å delta i språkgrupper kan ivareta behovet for å lære i samspill, selv om det er mer avgrenset. Det viktigste vil være at fokuset er på aktiviteten og samspillet, og at ASK er det som bidrar til at man kan delta på lik linje med talende barn.

4.1.4 Holdninger og forståelse

Holdninger og forståelse hos nærpersioner er viktige komponenter i et språkmiljø for ASK-talende, og ble også nevnt innledningsvis. Det å se på ASK i form av for eksempel grafiske tegn eller håndtegn som barnets språk, og at det er deres mulighet for å kunne formidle tanker, ønsker og behov, og påvirke sine omgivelser. Informantene hadde erfaring med ulike holdninger til ASK; både fra andre ansatte og ledelsen.

Informant A påpekte at holdninger og forståelse kunne påvirke praksisen: *«Her skulle det dagtavle til alle barna, og så gikk det tre uker og så var den tatt ned, «Nei, for alle de ungene bare rev ned bildene» ...»*

Hvordan ledelsen ser på inkludering av barn med behov for ASK er avgjørende for at et fagmiljø i bruk av ASK kan utvikle seg (Lyngseth et al., 2017, s. 102). Her kan man møte barrierer knyttet til både holdninger og eksisterende praksis. En intervjuundersøkelse viste at mange spesialpedagoger opplevde manglende tilrettelegging for samarbeid rundt ASK-talende fra skoleledelsens side (Skogdal, 2015, s. 221). Så dette var også noe man opplevde i barnehagene.

Også informant F nevner betydningen av holdningene til nærpåersoner. *«Det vi kanskje ser som ... som den største utfordringen som jeg kanskje kjenner på, gjennom mange år, det er jo det å få det totale miljøet rundt barnet til å bruke det.»*

Det er viktig med en forståelse slik at alle tar ansvar for å lykkes. Informant B: *«At man har en forståelse for det, og at de som jobber også rundt det, ikke sant, rydder og henger på plass til neste dag, eller. Så den neste som kommer vet hvor det er.»*

Noen ganger kan det være enklere å se nytten ved at man har det fra det allmennpedagogiske. Som informant A erfarer: *«... det kan være enklere på småbarnsavdeling, fordi der er det ... liksom ganske tydelig at alle barna profiterer. Så der kan det være enklere å liksom få til ting for alle da.»*

Barrierer knyttet til holdninger oppstår når nærpåersoner minimerer den ASK-talendes mulighet til å kommunisere, og kan opprettholdes selv der barrierer knyttet til rettigheter og praksis endres (Beukelman & Light, 2020, s. 136). Det kan derfor være vanskeligere å få tak på dette, siden det ikke kommer tydelig frem til overflaten. Informasjonsarbeid kan være sentralt.

Informant B kommer inn på dette med å gjøre en innsats, selv om det oppleves vanskelig. *«Og så det å gjøre det, tror jeg liksom at ... tvinge seg selv litt til å gjøre det, så blir det lettere å bruke det. Det blir en helt naturlig del, så det jobber vi med i personalgruppa da.»*

Informant C: *«Så bruker jeg mye tid når jeg planlegger avdelingsmøte, at det er et tema i avdelingsmøte. Fordi vi kommer jo fra forskjellige steder vi som jobber i barnehagene også, har forskjellig utgangspunkt når det gjelder språk.»*

Å ha dette som tema i personalgruppa er viktig. Både for å bevisstgjøre egne holdninger, men også for å øve på bruken, og diskutere problemstillinger. Hele personalgruppen må involveres fra assistenter til ledere. Det man ser noen ganger er at enkelte velges ut, mens andre, som kanskje er vel så mye involvert, ikke får nødvendig opplæring (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 320). Dette kan for eksempel gjelde assistenter som tilbringer mye tid med barnet. Det å fokusere på holdninger og forståelse hos kommunikasjonspartnere kan være vel så viktig for språkmiljøet, som andre tiltak man igangsetter for ASK-talende. Særlig for de som er i tidlig språkutvikling vil det være viktig, da de er i en fase hvor kommunikasjonsferdigheter blir formet (Beukelman & Light, 2020, s. 323). Det vil derfor være sentralt å involvere alle rundt barnet i en slik opplæring. Tidligere nevnte 8-trinnsmodell fra Kent- Walsh og McNaughton er et slikt kommunikasjonspartnertiltak, med tanke på å redusere barrierer og sikre passende støtte (Næss, 2015, s. 33)

Informant B trekker frem viktigheten av å skape et team rundt barnet for å gjøre et språkmiljø til noe større som gjelder alle arenaer. *«Det er jo det vi jobber mot egentlig. At det er ikke bare barnehagen, men det er de rundt også. Det gjelder jo også kanskje besteforelder ikke sant, de barna er sammen med.»*

Å involvere alle nærpersioner er viktig, da kommunikasjon foregår på alle arenaer; i barnehage, hjemme og hos venner. Det å sikre at man har en felles forståelse og har et felles mål, kan mulig gjøre hverdagen bedre for den ASK- talende.

Dette tar oss videre til neste delkapittel der vi skal se nærmere på nærpersoners erfaringer knyttet til rollen som språkmodell for ASK- talende barn. I studien er det barnehageansatte som er informanter, men alle rundt barnet kan være språkmodeller.

4.2 Språkmodell

I kapittel 4.2 drøftes de funn som er relevant for forskningsspørsmål 2 knyttet til språkmodellen. Her er det inndelt i seks underkapitler etter tema.

4.2.1 Språkmodellen

I studien har det vært sentralt å få vite noe om nærpersoners forståelse av og erfaringer med det å være språkmodell. Hvilke muligheter gir det og hva oppleves vanskelig og begrensende? Informantene ble først spurt om hva de legger i begrepet, og hva de mener kjennetegner en god språkmodell. Informantene beskrev språkmodellen som en person som bruker barnets språk i kommunikasjon, og som bruker ulike modaliteter for å kommunisere. Det ble også trukket frem viktigheten av å tolke barnets ulike uttrykk og signaler, og anstrenge seg for å forstå. Språkmodellen må delta i aktiviteter sammen med barnet og sette ord på det man gjør i alle situasjoner. Både barn og voksne ble trukket frem som viktige språkmodeller.

Informant A påpekte at man måtte være modell både for barnet og for personalet. *«Hvordan kan dette brukes. Og da går det jo på hvor barnet er hen, ikke sant. Hvor avansert kan du være.»*

Informant D beskriver språkmodellen som en som kan ta barnet et steg videre. *«En språkmodell innebærer for min del da, eller ut ifra hva jeg har skjønt, at det er en som kan mer om språket og som kan mer om språkets form, språkets betydning, og hvordan språket skal brukes, tenker jeg.»*

Informant E: *«I det så legger jeg egentlig at de voksne skal modellere bruk av tegn og symboler ved siden av talespråk da, hele tiden. Og at man da må selvfølgelig lage symboler, lære seg tegn for det barnet er opptatt av. Og at man hele tiden ... hva skal man si, utsetter barna eller at barna får erfaring med disse symbolene og tegnene hele tiden.»*

Videre beskriver informanten at dette foregår i alle situasjoner *«Og at man rett og slett bare er en god modell, som bruker den typen ask, både tegn og symboler, i alle typer situasjoner, sånn at barna får erfaring med det, ikke bare for å velge pålegg, på en måte, men også ... i rollelek, i alle typer situasjoner da.»*

Informantenes beskrivelse av språkmodellen samsvarer godt med både Østvik (2008) og Light & Drager (2012). Språkmodellen skal bidra til å utvikle språket i samhandling med barnet, ved å gi språklig støtte på personenes eget språk, med utgangspunkt i personens gjeldende kommunikative nivå (Østvik, 2008, s. 21). Så må man huske på at ASK- talende også har en utvikling der håndtegn eller peking i starten er mer utydelig, på

samme måte som barns første ord vil være utydelig (Light & Drager, 2012). Dette kan vi være bevisste slik at man er mer åpen for å tolke barnets ulike uttryksmåter.

Alle informantene var opptatt av å ta utgangspunkt i barnets utviklingsnivå, og tilpasse seg dette. Det skjer mye i de tidlige barneår, og det blir sentralt å finne riktig språknivå. Vi vet også at små barn blir utsatt for det talte språk tidlig, selv om de ikke prater selv. Dette kan være noe å ta lærdom av som språkmodell for ASK-talende. Her kan man bruke varierte kommunikasjonsformer og modellerer, uten forventning om at barnet må gjøre det samme. Som språkmodeller ligger vi et skritt foran, og sikrer at barnet har noe å strekke seg etter. Vi kan ikke forvente at barn som bruker ASK skal ta det i bruk umiddelbart på en adekvat måte, men vi må ha forståelse for at det er tidkrevende og må læres som alt annet (Bertram, 2015).

Informant F beskrev språkmodellen som en person som kommuniserer med tydelighet. *«... både verbal tale, kroppsspråk, understøtter ved hjelp av tegn og symboler, gester, og er bevisst seg selv som ... som hvordan man påvirker med språket, tenker jeg er viktig. At man selvfølgelig er lydhør, og ser etter alle barnets signaler, sånn at man på en måte er litt på nivået deres også, dette med inntoning.»*

Informant C trekker også frem lignende egenskaper ved en språkmodell. *«... men at barna opplever at «ja, men jeg ble jo møtt, jeg ble jo hørt, hun hørte», og det er jo også mye av det språkmodellen er ... det er å lytte og høre, til hverandre og på hverandre.»*

Informantenes fokus på inntoning, og det å være var på barnets signaler, er også sentralt som språkmodell. Ved å forholde seg til barnets ulike uttrykk, kan man gi de felles mening gjennom samspillet. Dette er også kommunikasjon, og kan skape grunnlaget for videre utvikling (Lorentzen, 2013, s. 76). For ASK-talende kan det være særlig viktig med multimodalitet, og de kan gjerne bruke ulike kommunikasjonsstrategier for enklere gjøre seg forstått. Dette krever at kommunikasjonspartnere er ekstra oppmerksomme (Skogdal, 2015, s. 226). Vi mennesker kommuniserer og sender ut signaler på ulike måter, og det blir viktig å ta hensyn til disse.

Informant B vektlegger at både barn og voksne kan være språkmodeller. *«En språkmodell tenker jeg jo først og fremst er den voksne som er sammen med barnet, i mitt tilfelle i barnehagen, hvor vi ser at det er vi voksne som er barnas lekekamerater og språkmodeller egentlig. Så vi må både leke, sette ord på det vi gjør sammen med barnet hele dagen. Kjempefint å ha barn som språkmodeller også da, det tenker jeg jo at man også bør tenke på.»*

Også flere informanter vektlegger barn som språkmodeller.

Informant C: *«Ja, de er jo det, barn kan være språkmodeller for hverandre. Det er ingen andre man lærer så godt av som sine egne venner.»*

Informant E: *«... Så det tenker jeg absolutt de kan, jeg tenker det er fint å inkludere alle barna på avdelingen i bruk av ASK da.»*

Og informant F: *«Og jeg ser jo at det også er positivt for de barna som er ASK-brukere, at de ser at andre barn bruker det også, er jo kjempepositivt. Det gir jo masse gode erfaringer, det gir masse god fortellerglede hos de barna også, når de ser at andre igjen tilegner seg deres språk.»*

Også Østvik (2008) påpeker at man må ha mulighet for å kommunisere med både jevnaldrende og voksne, og at begge kan være en språkmodell. Slik kan man gjøre

språkmiljøet større og mer naturlig. Barn som språkmodeller er viktig da de kan kommunisere mer på barnets premisser. Det vil også være viktig at vi tilrettelegger slik at den ASK- talende blir en interessant samtalepartner ved at hen får delta i samspillet, og at tilgjengelig ordforråd er interessant for barna (Rasmussen, 2015, s. 244).

Informantene hadde en klar oppfatning av at modellering av språk var helt sentralt for å kunne lære det.

Informant A: *«De lærer det jo ikke ut av ingenting. De må jo ... det er jo som talespråk. De lærer jo ikke talespråk hvis de ikke hører talespråk ... Å lære ASK det lærer man ved å se ASK i bruk. Det kommer jo ikke dalende fra himmelen.»*

Informant E påpeker det samme. *«Det er jo sånn man lærer språk, tenker jeg. Fordi med talespråk så lærer man seg jo talespråk, ved å bli utsatt for talespråk og det er jo på den samme måten man lærer symboler og tegn ... Men de kan jo ikke lære seg noe de ikke ser bli brukt rundt seg da. Og man lærer jo også å bruke det i ulike situasjoner, ikke sant.»*

Om vi ser tilbake på barns normale språkutvikling og ser hvor mange ord barn blir eksponert for i sine første leveår, kan vi bedre forstå forskjellen det utgjør for ASK- talende. De har færre språkmodeller, blir mindre eksponert for eget språk, og har gjerne mindre tilgang på et rikt ordforråd. Den språklige stimuleringen gjennom å lytte, erfare og bruke språket blir vesentlig redusert, noe som gir oss en forståelse av at det krever en ekstra innsats (Østvik, 2008, s. 18).

4.2.2 Språkmodellen i det daglige

Det var viktig for alle informantene at de som språkmodeller skulle bruke barnets kommunikasjonsmåte i det daglige samspillet. Det å knytte tegn til konkrete gjenstander, aktiviteter eller følelser gjennom samhandling var sentralt. Multimodalitet med bruk av gester, peking, tegn og tale ble også vektlagt. For noen opplevdes det helt naturlig at barnet ville kommunisere når det ønsket det, mens andre opplevde det vanskelig at man ikke fikk respons innen en viss tid. Her brukes gjerne ulike strategier for å få en raskere respons, men det var få som nevnte at dette ble gjort bevisst. Det ble derimot påpekt at kommunikasjon ikke skulle være noe man krevde av barnet, slik at det opplevdes ubehagelig.

Informant D beskriver hvordan hun modellerer språk i aktiviteter: *«I det jeg har gjort i barnehagen er at når jeg hatt en aktivitet for barn, og med barn, så har jeg også tatt med meg også en dagstavle, med aktuelle symboler knyttet til for eksempel en dukkelek da, med å kle på dukken, har bildet av dukka, og ha bilde av en... kanskje et lite sånn badekar, hvor jeg har tatt med vann, og hvor jeg modellerer samtidig som jeg viser, peker på tavla, og også det når barna kommer med innspill, så er jeg aktivt med og peker på dagstavle for å «ja, nå sier du det» og så gjentar jeg akkurat det de sier, mens jeg peker og i neste omgang viser med konkrete. Og det jeg tenker jeg at det da vil jo barna få repetisjons- prinsippet med at jeg først og fremst gjentar flere ganger, bruker talespråket hele veien, og samtidig visualiserer det med både med dagstavle og med konkretene da.»*

Strategier som hjelper for å skape muligheter for kommunikasjon er gjennom tilgang til et språk der man kan uttrykke seg variert, kommunikasjonspartneren må vente og respondere på barnets kommunikasjon, og selv modellere bruk av ASK i samhandlingen

(Light & Drager, 2019c). En slik leksituasjon med et tilpasset ordforråd legger til rette for det.

Også informant F vektlegger at barnet må få erfaring med hva symbolene representerer. «*At man gjerne viser for eksempel symbolet Leke før man skal gå og leke, men også at man under leken peker på symbolet og sier «Nå leker vi». Igjen understreker, og får ... holdt på å si, at symbolet får en verdi, får en betydning.»*

Informant E: «*Og man må jo ha mange, mange repetisjoner, i hvert fall for de barna her da, så krever det ofte mange, mange repetisjoner før de lærer seg det, og før de klarer å gjøre det selvstendig og sånn.»*

Det er sentralt at håndtegn og grafiske tegn får et innhold, og erfaring med hva det representerer. Løsrevet fra en kontekst kan det gi liten mening. Begreper dannes gjennom erfaringer i en rik kontekst, der man også knytter følelser og assosiasjoner til begrepet (Høigård, 2021, s. 176). Det er derfor viktig å ha tilgang til de riktige ordene i flest mulig situasjoner. Man kan da knytte det opp mot opplevelser og aktiviteter, som samtale om det man ser på tur, eller innhold i en bok man leser. Særlig leken gir rom for mange repetisjoner, og man kan finne ordforråd som er av interesse for barnet (Light, J.& Drager, K. 2019b).

En multimodal tilnærming med bruk av håndtegn, gester, tale og grafiske tegn ble også trukket frem som en sentralt for en god språkmodell.

Informant B: «*Så vi ... ja, jeg vil si at det er liksom sånn.. alle kanaler kommer jo inn da, på en måte. Både kroppsspråk, vanlig sig ... gester, signaler, blikk, pust, ikke sant. Vi toner oss jo inn på barnet. Lyd, sang og musikk, er jo også noe vi bruker i overganger, for eksempel, for å forsterke barnets forståelse kanskje, av hva som skal skje, ikke sant».*

Selv om informantens barnehage hadde en bevissthet rundt det, ble det også påpekt at det var vanskelig. «*Jeg kjenner at jeg prater mye med barna på den måten, men jeg ser at mange ikke gjør det, for det er en terskel. Å gjøre det og litt unaturlig kanskje.»*

Å være en god kommunikasjonspartner og språkmodell innebærer å være bevisst egen væremåte i kommunikasjon. Blant annet hvilke forventninger man har til barnet, og forventninger til samspeilet. Å være språkmodell innebærer å være i samhandling, i en felles kontekst, der målet blir å bekrefte nåværende kommunikasjon og gi nødvendig hjelp til å mestre mer avansert kommunikasjon (Lorentzen, 2013, s. 172). Om man opplever at barnet ikke tar i bruk håndtegn eller grafiske tegn selv, kan det tolkes som at barnet ikke forstår, eller ikke er interessert. For barn flest modellerer vi lenge før det første ordet kommer, mens vi overfor ASK-talende kan ha kortere tålmodighet.

Å modellere uten forventning om at barnet skulle respondere var det delte erfaringer med.

For informant A var erfaringen at det var vanskelig. «*Om det er tungt, ja ja ja. Det er klart at det er... Fordi at det krever mere utholdenhet enn man... i hverdagstingene liksom... Men det handler jo om de voksnes motivasjon, det handler ikke om at barnet ikke trenger det. Det trenger det kanskje bare enda mye mer. Om å få lov til å bruke den tiden det trenger på å komme til dit, at det peker selv eller gjør tegnet seg. Og så er det jo en kjempeseier når de gjør det, og du skjønner at de mente det. At det var noe du ville si».*

Informant B hadde også tanker rundt dette. *«Sånn at ikke det skal kjennes som et krav for barnet. Det skal være noe barnet ønsker da, ikke sant. Det skal ønske å pra... akkurat som å prate, det skal ønske å prate, det skal ønske å kunne formidle noe. «Oi, jeg kan faktisk formidle ved å ...». «Jeg kan få den sangen hvis jeg peker på det bildet», ikke sant. Så den viktigheten der ... å bruke den tiden, for at barnet selv på en måte har initiativ til å ønske å bruke dette er veldig verdifull da. Men jeg ser at man kan bli utålmodig og lett liksom stiller krav før man kommer dit.»*

Informant E viser til at språkmodellen kan oppmuntre til respons. *«Men også at man oppmuntrer barna og hjelper barna på en måte til å prøve å gjøre det selv også. Og gi respons når de kanskje prøver å gjøre tegn eller ... ja.»*

Informant F trekker frem at man innimellom bør sette seg litt på hendene sine, ikke være for hjelpsom, og være litt stille for å se om det kan frembringe noe. *«Det er jo en stor seier og bare nå disse små tegnene, og det å kunne fortelle at man spiser, at man er ferdig, eller mer av noe, er jo stor verdi i seg selv da.»*

Strukturert venting som en strategi gir rom for at de kan bearbeide informasjon og til å ta initiativ i samhandlingen, og slik forhindre at vi forutser et hvert behov og ytring barnet vil formidle, og ikke gir de mulighet for å uttrykke det selv (Tetzchner og Martinsen, 2018, s 165). Som språkmodell kan vi både bevisst og ubevisst benytte slike strategier for å hjelpe frem kommunikasjon. Blant annet kan vi holde frem grafiske tegn, gi instruksjoner eller fysisk hjelpe. Det blir viktig å vurdere om disse blir brukt på en måte som støtter selvstendighet og kommunikative ferdigheter, og ikke gjør barnet til en person som bare svarer og bekrefter (Porter & Burkhart, 2012, s. 22). Om vi som kommunikasjonspartnere blir dominerende, kan det resultere i passivitet fra den ASK-talende.

Informant E vektlegger at man som språkmodell ikke skal stille krav om kommunikasjon. *«For det er jo veldig viktig det der med krav også, tenker jeg. At barna skal ikke føle at de er i en testsituasjon. Det skal du jo ... det er viktigere at den voksne modellerer, heller enn at ... at det blir ubehagelig for barna. At de føler de ikke strekker til eller at de ikke ... at de hele tiden testes på hva de kan og ikke kan, og sånn.»*

Informant B brukte begrepet «å bade barnet i språk», og at det også måtte gjelde for ASK-talende. *«Så det å ... at vi bare snakker med ASK, med barnet, og så tenker vi at signalene på en måte kommer når barnet ønsker å uttrykke noe etter hvert. At vi bader barnet i dette, og etter hvert som vi ser små barn begynner å prate, så begynner barnet å forstå også.»*

Det å skulle kommunisere kan for noen bli en oppgave og et krav, som det stadig skal trenes på. For de fleste barn er det noe som skjer naturlig, og vi bestreber oss på å forstå selv de minste tegn, mens barn med ASK kan oppleve at kommunikasjon er en treningssituasjon (Lorentzen, 2013, s. 170). Man kan tilrettelegge for gode samtaler og gi mulighet for alle til å uttrykke seg, men motivasjonen til kommunikasjon må komme fra den enkelte. For noen barn er det nok med rikelig input, mens det for andre krever en bredere tilnærming med ulike strategier (Porter & Burkhart, 2012, s. 20). Utforming og gjennomføring av slike strategier bør man derfor være bevisste på som språkmodell.

4.2.3 Språkmodell i ulike aktiviteter

Informantene ble spurt om det var situasjoner og aktiviteter som opplevdes enklere som språkmodell. Det å ha oversiktlige gruppestørrelser ble nevnt av flere, i tillegg til at det var strukturerte og planlagte aktiviteter. Leken ble også nevnt siden det er en aktivitet der barnet er motivert og interessert.

Informant A: *«Og så er det klart at det er ... jeg tror i veldig mange situasjoner så kan du bruke tematavler, men med en gang det blir mange barn eller ustrukturert, eller at de hopper fra den ene leken til den andre til den tredje, da blir det kjempevanskelig. Så du må ha roen rundt deg.»*

Informant D mente særlig språkgruppene var gode situasjoner. *«Ja, det er jo særlig i grupper, i språkgrupper, for da har jeg både rom, skjermet rom og gjerne færre barn, mindre støy rundt, de voksne vet hvor jeg er og hva jeg driver med sånn at de ikke forstyrrer, og da har jeg i forkant også funnet materialet som jeg trenger til situasjonen.»*

Informant E hadde mange av de samme erfaringene. *«Ja, det er jo litt sånn selvfølgelig rutineaktiviteter, eller ulike samlinger vi har her og sånn. Så er det jo veldig enkelt, for da er det jo faste tegn eller symboler vi bruker hver gang og sånne ting. I situasjoner der man sitter ved siden av barnet, og at det på en måte er rolig. Da er det lettere synes jeg. Enn hvis vi for eksempel er ute og skal prøve å si noe, og så skal man bla opp i den boka eller et eller annet sånt da. Da er det jo litt mere krevende selvfølgelig.»*

Informant F trakk frem samlinger som enklere situasjoner å være språkmodell i. *«... både her med disse sangsamlingene også, som jeg tenker, det er også veldig tydelig. Man setter opp, man viser og demonstrerer veldig tydelig».*

Å ha en viss struktur i aktiviteten ser ut til å være en støtte for språkmodellene. Blir ASK en mer naturlig del av kommunikasjonen, vil det mest sannsynlig oppleves enklere etter hvert. Om man bare tilrettelegger for kommunikasjon i bestemte aktiviteter, kan det være at man går glipp av den spontane kommunikasjonen. Disse situasjonene er viktig da man kan sikre flere repetisjoner, og at det kan være situasjoner hvor den ASK-talende er motivert og har bruk for tegnet (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 162). Det krever også at man har tilgjengelig materiale eller har lært aktuelle håndtegn.

Informant B syntes leken var en god aktivitet som språkmodell. *«Jeg synes jo leken er en veldig fin måte å være den språkmodellen på. Da barnet er ofte opptatt av.. man har et felles fokus, tilstedeværelse, ikke sant. Kjempeviktig for å kommunisere i det hele tatt. Jeg ser jo også at i sånne strukturerte aktiviteter, så er det jo ikke sikkert motivasjonen er like stor, ikke sant. Selv om jeg tenker at det er viktig der også. Jeg tenker det handler jo om å bare sette ord på ting, ikke sant, sammen med barnet. Men da er det kanskje mere det. Men jeg synes jo det ... det flyter litt lettere kanskje i leken».*

Informant B hadde også tanker om at dette kunne være en utfordring for mange, som gjorde at man ville prioritere de strukturerte situasjonene. *«Og jeg kan forstå hvorfor da, ikke sant. For det blir en slags oppskrift på det. Men jeg tenker at man trenger mer kunnskap om den andre siden i ASK da, hvor det som oppstår, der vi ser barna er, ikke sant. Her er ... her har du virkelig en mulighet til å komme inn med noe som følelsesmessig setter seg hos barnet ... Men det tror jeg også er utfordringen, med dette med ASK. At det ikke er så lett tilnærmelig for flere i personalgruppa på den måten.»*

Med erfaring og øvelse kan det bli lettere å være språkmodell, og gjøre ASK til en mer naturlig kommunikasjonsform. Selv om man er i strukturerte, planlagte situasjoner, vil det måtte være rom for å kommunisere om det tema som opptar deg. Skal man snakke om det samme hver gang, kan det bli kjedelig både for den ASK-talende og nærpersionene (Karlsen et al., 2015, s. 192). Å legge til rette for spontan kommunikasjon er derfor sentralt.

4.2.4 Erfaringer med å være språkmodell.

Å være en språkmodell for ASK-talende ble av flere nevnt som noe uvant og unaturlig i starten, men som etter hvert faller helt naturlig å bruke. Utfordringen er at det kan være ulike løsninger og metoder, i tillegg til rent praktiske problemer med utforming og tid. Noen ganger førte dette også til diskusjoner innad i personalgruppen i forhold til bruk eller ikke bruk av ASK. Noen beskrev erfaringer med at ASK ble sett på som en unødvendig omvei, der man så barnet kunne gjøre seg forstått på andre måter.

Informant B: «... men den kan nok bli litt sånn mekanisk for noen ... unaturlig. For du må gjøre det mange ganger for at det skal bli en del av ditt språk også. ikke sant. Eh, og det ... hver gang vi får en ny løsning, må jeg jobbe, men jeg vet at det er viktig, og jeg vet at det på en måte styrker barnet i den andre enden da. Så det å bruke det, selv om det kan være litt kronglete da.»

Informant C hadde samme erfaring. «Min erfaring er at når jeg skal begynne med det, så var det veldig unaturlig å bruke. Jeg som språkmodell må jobbe mye med å få det inn under huden, men så når du da har fått det under huden, så går det nesten sånn «ok, hvor, hvor er ...» ... jeg husker at når jeg da skulle slutte med det så ble det sånn, jeg måtte nesten avvennes, med det å «hvor er denne nøkkelknippen?»

Informant F: «... det er noe man må jobbe med, for det kan føles litt sånn i starten, litt sånn stakkato og litt sånn.»

Informant A hadde erfaring med at tegn kunne være vanskelig å lære. «Men jeg ser jo at personalet i barnehagen ... det er også vanskelig å få til at personale i barnehage kan å bruke alle tegn. For det er lettere å bruke bilder tross alt ... Hvis du har flere barn, og over lengre tid og fast personale, da kan du sikkert få til det med tegn, med det tar jo lang tid å få det inn hos personalet er min erfaring.»

Hos informant B så man fordeler med håndtegn ved at de alltid var tilgjengelig. «Tegn til tale synes jeg jo er mye lettere sånn egentlig, for det har du jo hele tiden. Så det har vi jobbet med i personalgruppa nå, for å løfte så alle liksom «Okai, du har ikke symbolet her nå, men du har tegnene.» For å få til dette hadde de også øvinger innad i personalgruppen for å bli bedre.

Informant D stilte spørsmål ved kvaliteten på kommunikasjonen når det ble mye å forholde seg til. «Altså det var jo selvfølgelig veldig utfordrende i starten, også det å kunne faktisk finne symbolene selvfølgelig, veldig stressende. Og det øker jo litt sånn kvalit ... det kan man også stille spørsmål ved- kvaliteten i situasjonen der da. Om... er man så stresset, klarer man å formidle godt, være en god språkmodell da, ikke sant. Så det er en refleksjon, en del av det også.»

Det samme nevner informanten E: «Så det ... man prater selvfølgelig sakte og gjør det tydelig og alt det der, men jeg synes det er litt knotete hvis det er ... hvis man må bruke mye av disse symbolene og bla mye frem og tilbake og sånn da.»

Å kommunisere med ASK krever øvelse. Om det er vanskelig i starten, kan det også være en fordel, da man gjerne er mer omstendelig, og utfører håndtegn og pekeprat mer langsomt og tydelig (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 320). Ulike former for håndtegn og grafiske tegn, gjør det talte ordet synlig, og vil lette på forståelsen ved at vi får ordene gjennom flere kanaler (Rydeman, 2015, s. 164). Man skal derfor ikke være så bekymret for at det oppleves uvant, men ha fokus på at det å være en uvant språkmodell også kan påvirke vår rolle som kommunikasjonspartner positivt.

Dette var noe informant F opplevde: «at om ikke de forstår alltid innholdet i en dagtavle, så gjør det allikevel noe med den voksne. Og det gjør noe med den voksnes tilstedeværelse for plutselig så er man ... er man på et helt annet nivå. Man snakker roligere, man tar seg mere tid. I stedet for at man bare sier «Nå skal vi skifte bleie», og så løper man av sted. Og med seg har man at barn som absolutt hvert fall ikke har fått med seg hva som kan skje.»

En utfordring kan være på den praktiske biten. Som informant B sier «.. kan jo være noe som er litt i veien, hvis ikke systemet er godt. Så ... så det er sånn som vi justerer litt; «Oi, ja, men da må jeg dra den opp», og da er barnet på vei et annet sted ikke sant. Og da mister du den kommunikasjonen i det.»

Informant C trekker også frem den praktiske siden. «Jeg følte at det hang liksom så greit på buksen, sånn ... den var nok litt uvant i starten...»

Tidsfaktoren ble også trukket frem av informant C. «I mange sammenhenger ... altså, barnehage-hverdag er en hektisk hverdag. Og ja, sånn som dagen jeg har hatt i dag, så har jeg ikke hatt sjanse i havet til å bruke ASK i tillegg, fordi jeg har jo sånn knapt vært på do.»

Informant B opplevde også at bruk av grafiske tegn ble sett på som et forstyrrende element i visse aktiviteter: «Så... så hen har tenkt litt at dette har forstyrret i perioder. Så der har vi vært i en sånn pedagogisk dialog på en måte, i forhold til det at vi nå er på et sted hvor vi faktisk har mer symbolbruk i denne samlingsstunden.»

Også informant E hadde lignende erfaringer. «Det er jo litt sånn ... pedagogisk uenighet, blant annet om vi skal bruke tegn til sanger og sånne typer ting.»

Denne typen barrierer er noe man også har sett i ulike undersøkelser. Blant annet kunne bruk av ASK bli sett på som forstyrrende og tidkrevende i klasserommet (Skogdal, 2015, s. 221). Med økt forståelse for hvorfor ASK er nødvendig, kan man mulig endre holdninger. Det kan også være at et språkmiljø godt tilrettelagt for ASK- talende kan komme flere barn til gode.

Informant A så en utfordring i å være språkmodell for ASK-talende, fordi det opplevdes som en omvei. «Det er jo en omvei, og det å få innført omveien, sant ... når togskindene ligger der, og får innført omveiene om å peke på at «det er den togskinden vil jeg ha». Det er det som gjør det på en måte ... det er utfordrende ... det er litt utfordrende. Og i forhold til personalet at de føler liksom «det går jo så greit når han bare tar den selv eller peker på den og jeg skjønner jo at det er det han vil ha.»

Vi kommuniserer på ulike måter, ved å peke, vise gester, tegn og bruke kroppsspråk. Dette er viktig å ha med seg også for ASK-talende. Har vi tilgang til visse objekter, kan det også være at vi kan peke direkte på disse (Statped, 2021j, 5:05). Her kan man som språkmodeller tenke hvilket ordforråd som kan være nyttig i situasjonen. Om bruk av ASK oppleves som en omvei, kan det oppleves mindre meningsfullt å bruke det. Vi har derimot behov for å uttrykke det som er ut over her og nå.

Informant F påpeker denne viktigheten av å kunne kommunisere om det situasjonsuavhengige. «*Spesielt de da som har kommet et godt nivå opp hvor de klarer å snakke om ting som ikke nødvendigvis er til stede. Men at de også kan snakke om ting som skjedde tidligere på dagen, kanskje noe som har skjedd hjemme.*»

Dette er også noe informant A trekker frem. «*For det er jo veldig fort at det er litt sånn ... ja, du kan velge mellom kaviar eller makrell i tomat. Kan bli veldig konkret, veldig her og nå, og ikke ... gir ikke alltid barnet så store muligheter til å uttrykke videre ting da.*»

Det å kunne snakke ut over her og nåsituasjonen, krever at man har symboler, være seg tale, håndtegn eller grafiske tegn (Høigård, 2021, s. 32). Alle må få anledning til å ha et språk som består av symboler, og ikke bare signaler. Derfor er det sentralt å kunne kommunisere med for eksempel håndtegn eller grafiske tegn. På den andre side skal kommunikasjon også være effektivt, og vi bruker alle sammen ulike modaliteter. Noen ganger kan man peke, andre ganger vise med kroppsspråk, og i andre situasjoner må man bruke tegn. Hva man kan snakke om er også avhengig av hvilket ordforråd man som språkmodeller gjør tilgjengelig, noe som blir drøftet i neste delkapittel.

4.2.5 Valg av ordforråd

Som språkmodeller og nærpå personer velger man i stor grad det ordforrådet den ASK-talende får tilgang til. Et barn som kan snakke selv, kan velge sine ord, mens barn som er ASK-talende, får tilgang til det ordforrådet andre velger ut (Statped, 2013, s. 17). Det medfører et stort ansvar. Informantene nevnte leken og barnets interesser, men også rutinesituasjoner og ord som den voksne i stor grad så nytten av. Flere kom inn på viktigheten av å ha tilgang til nok ord, slik at de ikke ble stående uten tegn for det de ville uttrykke. I tillegg til at det kunne gi mulighet til å modellere setninger.

Informant E: «*Ja, ofte er det jo fokus på det barna har fokus på. Vi snakker jo gjerne om det. Men selvfølgelig er det også rutiner eller aktiviteter vi skal gjøre på en måte.*»

Informant A er inne på det samme: «*... og det er bleieskiftet, det er vaske hendene der, og spise maten, og det er jo ikke nødvendigvis det barnet er mest opptatt av, og det er ikke det mest spennende for dem. For dem så er det jo leken, eller å jobbe med noe som er morsomt å jobbe med.*»

Som vi tidligere har sett er leken en viktig arena for språkutvikling, og sammen med barnets interesser kan det være en god start for å finne de viktige ordene for den enkelte. Ordforrådet må gjøre det meningsfylt og morsomt å kommunisere (Andresen, 2020, s. 42).

Informant B vektla dette. «*Og det er ikke så rart hvis barnet kanskje ikke ønsker å kommunisere om noe man ikke er så opptatt av, ikke sant. Så det å starte der vi er, det er sånn vi ofte gjør, og bygger ut ifra det da. Det er der de første initiativene kommer, ikke sant ... «Hvor er barnet?», «Hva er barn opptatt av?», «Hva liker de å leke?»*»

Informant F vektla også hva barnet hadde nytte av. «... spesielt for de som da ikke har et verbalt språk, så handler det ofte om å finne hva er det som har betydning for det barnet ... Hvis det å spise i seg selv ikke er en veldig lystbetont situasjon, så er det kanskje ikke der man skal starte. Men jeg har for eksempel barn som har hatt stor glede av å lære seg tegnet Mer. Fordi det illuderer om man bruker det da noe til ... i situasjoner hvor man så tydelig er i en lystbetont situasjon, for eksempel blåse såpebobler.»

Mange ASK-talende har ordforråd preget av mange substantiv og gjerne mye om mat (Rasmussen, 2015, s. 250). Dette kan begrense hva man snakker om, og hva man kan uttrykke. Ordforrådet må være tilpasset barnets utviklingsnivå og interesser, i tillegg til å gi de mulighet for å påvirke omgivelsene sine (Statped, 2013, s. 17). Å velge ordforråd kan skje gjennom observasjon av barnet og jevnaldrende, og ta utgangspunkt i det de liker, og der det er potensiale for å lære nye ord (Light & Drager, 2019d). Som språkmodeller bør man kartlegge hva som vil være sentrale ord.

Informant A påpeker at det har blitt mer fokus på bruk av et utvidet ordforråd. «At en spisebrikke skal ikke bare inneholde valgene av mat, men det kan være kanskje «etterpåk skal vi gå ut og leke og det er kommet snø». «Det kan være gøy å leke i snøen, gleder du deg til det» ... Men det er vanskelig å få til i praksis, med hvilket ordforråd skal man velge.»

For informant E opplevdes det som en utfordring at mange av barna ikke hadde så varierte typer lek, og gjerne lite av rollelek, som et grunnlag for språkutvikling. «Så det blir jo litt sånn det samme ... mye av de samme aktivitetene selv om vi selvfølgelig prøver å utvide og sånn. Men det er jo ikke alltid det er like lett.»

ASK- talende har, på lik linje som andre, behov for både innholdsord, funksjonsord, personlige ord og kjerneord (Beukelman & Light, 2013, s.171). Slik kan man uttrykke seg mer spesifikt og variert. Informantene uttrykker at det ikke alltid er like lett, og kan indikere at dette med valg av ordforråd er noe man gjerne kan ha større fokus på.

Informant B fremhever familiesamarbeid for å få oversikt på ord og uttrykksmåter: «Hva skjer hjemme? Hva gjør de hjemme? Er det.. det betyr «jeg vil gå ut», ikke sant. Å ja, det ser vi i barnehagen og. Så hele tiden ha den dialogen med kartlegging av barnets språk da, er kjempeviktig.»

Dette samarbeidet med hjemmet er viktig for å få en trygg overgang til barnehagen for ASK- talende, da barnehageansatte kan lære barnets tidlige uttrykksmåter og lære seg og tolke deres signaler (Lyngseth et al., 2017, s. 103). Her har man også en god innfallsvinkel til videre samarbeid rundt ASK.

I tillegg til hvilke ord man gjør tilgjengelig, så vurderes antall ord som introduseres. Noen valgte for eksempel å fokusere på noen håndtegn pr måned. Dette kan ha sammenheng både med forhold knyttet til barnet og til de ansatte, for hva man kan få til.

Informant E: «Ja, så planlegger vi jo også, ikke sant, hvis vi har noen fokustegn da eller fokussymboler da den måneden, så er det jo også ... at man planlegger at i de og de situasjonene er kanskje mest relevante, at man må huske å bruke de og sånne type ting også da.»

Også hos informant F valgte man enkelte fokustegn, som de ansatte skulle øve på. «Og vi har ukens tegn.»

Samtidig vektlegger informant F tilgang til et rikt ordforråd: «... hvis man skal ha en leketavle for eksempel, at man har et repertoar som også gjør at man kan bygge gode setninger, og få kvalitativt fremgang i leken. At det ikke bare er 3 symboler hvor det foregår den samme type leken hele tiden.»

Også informant B ser at det kan bli for få ord i noen situasjoner: «Ja, jeg merker at jeg ofte er tom for ord. Litt sånn «Oi, ja, jeg mangler det ordet. Oi, der mangler jeg det ordet.» Så jeg må ... men, men når, fordi jeg snakker hele tiden da, så er det lettere for meg da i neste runde å ta det med spes.ped, eller selv hente ut nye symboler da.»

Tilgang til riktig og stort nok ordforråd krever en innsats. Både det å velge ut ord, men også å ha tilgang til de, og sette de inn i meningsfulle sammenhenger. Hva den ASK-talende faktisk kan uttrykke, er avhengig av det ordforrådet som vi gjør tilgjengelig, for eksempel på et kommunikasjonsmiddel (Karlsen et al., 2015, s. 202).

Informant E: «For det er jo også en veldig stor jobb faktisk med det der med å ha symboler som kommunikasjon fordi du må hele tiden oppdatere det etter hvilke situasjoner barnet på en måte opplever og hva barna er opptatt av, og ikke sant, å fange.. det meste man kan av barnets verden, og at det skal kunne si mest mulig da.»

Informant A beskriver også mye bruk av enkeltord: «... så ser man jo at det med setningsforståelse er jo vanskelig å få inn litt sånn uansett, når de ikke snakker selv, det blir jo fort mere enkeltord.»

Dette kan også være faktorer knyttet til hvilket ordforråd man gir tilgang til, og om setningsoppbygging blir modellert i tilstrekkelig grad. Mange ASK-talende har risiko for å ikke bli introdusert for ordforråd som er i tråd med deres forutsetninger, noe som kan få stor betydning for deres språklige ferdigheter (Østvik, 2008, s. 20). Bevissthet rundt valg av, og tilgang til, et riktig ordforråd, er derfor et sentralt tema for språkmodellen.

4.2.6 Fokus på videreutvikling

For mange av informantene ble det påpekt at språkmodellen må være bevisst at språket må videreutvikles, også for barn som er ASK-talende. Nye ord læres, og nye språkfunksjoner kommer til, noe som krever en god oppfølging.

Som informant F sier: «At man glemmer litt at disse barna her også trenger jo språkmodeller. Trenger jo også å få være en del av det her å utvikle språket sitt. At ikke de også stagnerer i å bare kunne pekeprate med de få symbolene de har tilgjengelig, men at de også får tilført nye ord, nye begreper, at språket også vokser i takt med deres erfaringer og opplevelser da.»

Også informant B kommer inn på videreutvikling som viktig i arbeidet rundt ASK. «Men at det hele tiden er et system som er liksom i utvikling, at det ikke er statisk. Det er jo veldig viktig med det som vi har snakket om nå synes jeg. At man hele tiden tenker at det er ikke noe du får og så har barnet det. Det må hele tiden være under utvikling da. Det tror jeg kanskje er sånn veldig viktig å si.»

Dette er også noe informant A tar frem som et viktig punkt: «... så vi må jo ... jeg håper jo at de fortsetter å utvikle det på skolen, og hjemme liksom. At det ikke slutter med det vokabularet de har innarbeidet til de er 5- 6 år.»

For nærpersoner til ASK- talende må dette være et tema. De må være kjent med hva som ligger til grunn for systemet til den ASK-talende, og vite hvordan den videre utviklingen er tenkt (Tetzchner & Martinsen, 2018, s. 321). Det må tilrettelegges for språklig utvikling ved å legge til nye ord og språkfunksjoner i kommunikasjonsoppsett, tilpasse undervisningsopplegg med de nødvendige tegn og vurdere de eksisterende løsninger (Stadskleiv, 2015, s. 106). Språkmodeller må fokusere på dette slik at det ikke bare blir et vedlikehold av språk, men en kommunikativ utvikling.

5.0 Avslutning

Til slutt i studien vil jeg oppsummere de viktigste funn fra innsamlede data, og komme med en konklusjon på mine forskningsspørsmål. I tillegg vil jeg se på begrensninger i studien og tanker om videre forskning på feltet.

5.1 Konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å få dypere innsikt i hvordan barnehager tilrettelegger gode språkmiljø for ASK- talende. Fokus har vært på hva de ser på som viktige komponenter i språkmiljøet, og omfatter både holdninger, kompetanse, fysisk tilrettelegging, aktiviteter og kommunikasjonspartnere. I studien har det vært et spesielt fokus på språkmodellen, der det var ønskelig å få innsikt i hvordan nærpersoner i barnehagen opplevde muligheter og begrensninger i denne rollen. Informantene var godt kjent med språkarbeid i barnehagen, og de hadde mange erfaringer på hvordan dette ble tilrettelagt også for ASK- talende, og hvordan de kunne være gode kommunikasjonspartnere og språkmodeller.

Det flere av informantene påpekte er at det er helt sentralt i et språkmiljø hvilke holdninger og forståelse nærpersoner har til bruk av ASK. I en barnehage må det totale miljøet involveres, fra den enkelte ansatte som samhandler tett med den ASK- talende, til ledelsen med styrer og pedagogisk leder. Dette for å sette på dagsorden hva som kreves av tilrettelegging, opplæring, og utførelse. Våre holdninger betyr mye, men vil ikke alltid være så synlig. Det var erfaringer med ulikt syn på viktigheten av ASK, som kunne medføre at planlagte tilrettelegginger ikke ble fulgt opp. Flere påpekte at bruk av ASK kunne være enklere på småbarnsavdelinger, da man der ser nytten for flere barn, og ikke bare for de som har en språkforstyrrelse. At alle involveres og er «på samme sted» ble nevnt som et viktig bidrag for et godt språkmiljø.

At alle involveres var viktig også med tanke på at språk læres i samhandling. Informantene var bevisste på at det var viktig med språkmodeller, da barn må få erfaring med bruk av ASK, før de kunne bruke det selv. Alle informantene beskrev at de modellerte og viste grafiske tegn eller håndtegn i samhandling. Slik introduserte de nye ord og begreper. Det var også flere som vektla modellering uten forventning og krav om respons fra barnet, men at dette ville komme naturlig når barnet var klar for å kommunisere. For noen var dette beskrevet som vanskelig, og kunne føre til at man som språkmodell mistet motivasjonen. Å gi ekstra tid, og avvente respons ble også nevnt som en strategi, for å øke mulighet til initiativ fra barnet.

Respons fra barnet kunne være ulike uttrykk, og informantene kom i stor grad inn på begrepet multimodalitet som språkmodell. Særlig rundt de yngste barna ble det vektlagt å være oppmerksom på signaler, gester og ulike tegn, og sikre at barna følte seg sett og hørt. Sentralt var det også å bruke ulike sanser, og knytte ord og begreper til erfaringer i samhandlingen gjennom dagen. Slik kunne de gjennom de daglige aktiviteter knytte innhold til tegnene, og lære de i den aktuelle konteksten. Å forstå kommunikasjonen bredt, var også viktig for å lære kommunikative funksjoner som turtaking, felles oppmerksomhet og samspill. Det ble påpekt at ASK kunne føles som en omvei, der det ville være andre måter å uttrykke seg på. Noen så her muligheten for en multimodal tilnærming, slik at man kan være effektiv i kommunikasjon.

Å kommuniser på ulike måter med tale, tegn og gester, krevde tilrettelegging og forberedelser. Informantene vektla at det måtte være lett tilgjengelighet til ASK i språkmiljøet, selv om dette var en krevende jobb. Både lek og rutinesituasjoner ble tilrettelagt for kommunikasjon, i tillegg til at mange benyttet grafiske tegn og håndtegn for å skape struktur og forutsigbarhet. Mange foretrakk planlagte aktiviteter som ga rom for å forberede seg, mens det også ble påpekt at lek var en situasjon som ga mer rom for spontan kommunikasjon, og mulighet for større interesse fra barnet.

De planlagte situasjonene kunne i større grad forberedes, og opplevdes slik enklere. For mange av informantene var det også uvant å være en språkmodell i begynnelsen, men det ble etter hvert en vane som falt seg naturlig i samhandling. Noen hadde bekymringer for at de ikke var gode nok, og at dette ville påvirke samhandlingen negativt, selv om dette kan vise seg å føre til at man blir mer tydelig og tilpasset i tempo. At barn kunne være gode språkmodeller, ble også nevnt av flere.

Det å ha barn som språkmodeller ble trukket frem som positivt, også med tanke på at de har et ordforråd som kan være av interesse for ASK- talende på samme alder. Noen ganger ble det valgt mange ord som de voksne syntes var viktige, i tillegg til at det var utfordringer knyttet til at barna hadde få interesser. Det ble også nevnt at utvelgelse og utvidelse av ordforråd kunne være vanskelig i rollen som språkmodell. Å tilpasse ordforråd og videreutvikle kommunikasjonssystemer var av flere nevnt som et kritisk punkt, da det kunne stoppe opp og bli noe som ikke fulgte barnets utvikling.

Jeg vil avrunde konklusjonen med et sitat fra en av informantene om holdninger på eget arbeidssted. Informant B: *«Hvem er dette for?» sier vi også noen ganger, ikke sant. Det er ikke fordi at jeg skal lære det, men det er barnet som skal ønske å bruke det. Vi skal på en måte hjelpe barnet til å kunne uttrykke seg gjennom dette, og barnet skal ønske det selv da. Ha med seg det i det vi gjør er kjempeviktig.»*

Barn har rettigheter knyttet til bruk av ASK, men sentralt er også holdninger og forståelse for hvor viktig dette er for det enkelte barn, og slik bidra til å skape gode språkmiljø, og være gode språkmodeller og kommunikasjonspartnere.

5.2. Begrensninger i studien

I studien har jeg valgt å fokusere på språkmiljø og nærpersoner i barnehagen som språkmodeller. Hadde jeg valgt familie som informanter ville jeg fått andre erfaringer rundt tema.

Jeg har valgt informanter med lang erfaring rundt ASK, og dette kan være annerledes for de som er relativt uerfarne med fagområdet. De kunne hatt andre erfaringer som også kunne vært interessant å få med seg.

5.3. Tanker om videre forskning

Det kunne vært interessant å sett på hvordan vi kan skape gode språkmiljøer der både barn og voksne kan være gode språkmodeller, og hvordan det kan tilrettelegges for flere.

Det er også spennende hvordan vi velger og tilpasser ordforråd til ASK- talende, slik at det sikrer språkutvikling og motivasjon for kommunikasjon.

Litteraturliste

- Andresen, G. H. (2020). *Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) for alle barn i barnehagen. Hvordan komme i gang*. Pedlex
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Bertram, M. L. (2015, 27. oktober). *Why we do aided language stimulation- And why you should too!* Jane Farrall Consulting. <https://www.janefarrall.com/why-we-do-aided-language-stimulation-and-you-should-too/>
- Beukelman, D. & Light, J. (2020). *Augmentativ & Alternative Communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. (5.utg). Paul. H. Brookes publishing co.
- Binger, C., & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and alternative communication*, 23(1), 30-43.
- Drager, K. D., Postal, V. J., Carrolus, L., Castellano, M., Gagliano, C., & Glynn, J. (2006). The effect of aided language modeling on symbol comprehension and production in 2 preschoolers with autism.
- Farrall, J. (2015, 12. oktober). *What is "beginning AAC"?* Jane Farrall Consulting. <https://www.janefarrall.com/what-is-beginning-aac/>
- Frambu. (u.å). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. <https://frambu.no/tema/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon/>
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen*. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring. Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2006). *Språk*. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/helsestasjon-05-ar/horsel-syn-og-sprak/sprak>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Karlsen, A.V., Midtlin, H.S., Taxt, T. og Næss, K. A. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K.A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere* (s. 187- 215). Fagbokforlaget.
- Kent-Walsh, J., & Mcnaughton, D. (2005). Communication partner instruction in AAC: Present practices and future directions. *Augmentative and alternative communication*, 21(3), 195-204. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07434610400006646?needAccess=true>
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3.utg). Fagbokforlaget
- Knowme. (u.å). Hvorfor Knowme? <https://www.knowme.no/losningen/>

- Krabsen, G. & Medici, E. (2012). Pragmatisk profil af dagligdags kommunikationsfærdigheder hos børn. Vejledning. Institut for syn og hørelse, Aalborg. <https://tavsgruppen.dk/download/pragmatiskprofil/manual-boern.pdf>
- Kristoffersen, K.E., Rygvold, A.L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. & Næss, K. A. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge- en konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 2021(3), 6-23.
- Kunnskapsbanken. (2018b, 15.april) *Språkmiljø- hva er språkmiljø?* <https://www.kunnskapsbanken.net/kommunikasjon/sprakmiljo/>
- Light, J. & Drager, K. (2012, 31. august). *Early intervention*. <https://aackids.psu.edu/index.php/page/show/id/7/index.html>
- Light, J. & Drager, K. (2019a, 9. februar). *Early intervention*. <https://aackids.psu.edu/index.php/page/show/id/5/index.html>
- Light, J. & Drager, K. (2019b, 9.februar). *Early intervention*. <https://aackids.psu.edu/index.php/page/show/id/4/index.html>
- Light, J & Drager, K. (2019c, 10. februar). *Early intervention*. <https://aackids.psu.edu/index.php/page/show/id/12/index.html>
- Light, J & Drager, K. (2019d, 10. februar). *Early intervention*. <https://aackids.psu.edu/index.php/page/show/id/6/index.html>
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1-18.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlig barn* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Lynch, Y., McCleary, M., & Smith, M. (2018). Instructional strategies used in direct AAC interventions with children to support graphic symbol learning: A systematic review. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(1), 23-36.
- Lyngseth, E. J. (2020). I Lyngseth, E. J. (Red.), *Språkutvikling og modeller for språk. Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s. 26- 46). Gyldendal.
- Lyngseth, E. J. (2020). Kartlegging som grunnlag for tidlig innsats og forebygging. I Lyngseth, E. J. (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s. 13- 23). Gyldendal.
- Lyngseth, E. J. & Andresen, G. H. (2017). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (Red.), *Tidlig innsats I tidlig barndom* (s. 92- 112). Gyldendal Akademisk
- NAKU (Nasjonalt kompetansemiljø for utviklingshemming). (2021, 1. januar). *Kommunikasjon: Hva er ASK?* <https://naku.no/kunnskapsbanken/kommunikasjon-hva-er-ask>
- Næss, K.A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK- brukere. I K.A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere* (s. 15- 45). Fagbokforlaget.
- Porter, G. & Burkhart, L. (2012). *The roads to Autonomous communication using aided language*.(Papirpresentasjon). ISAAC Pre- Conference 2012.

- Rasmussen, T. D. (2015). *ASK- brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: et foreldreperspektiv*. I K.A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere* (s. 239- 259). Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rydeman, B. (2015). Symbolsystem i AKK. I K.A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere* (s. 159- 185). Fagbokforlaget.
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere* (s. 217- 237). Fagbokforlaget.
- Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I K.A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere* (s. 73- 118). Fagbokforlaget.
- Statped (2013). *Samspill, lek og kommunikasjon*.
<https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/samspill-lek-og-kommunikasjon-digital-v1.pdf>
- Statped (2021a, 29. September). *Hvem har behov for ASK?* Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#no-46768-0->
- Statped (2021b, 14. oktober). *Språkforstyrrelser*. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/sprakforstyrrelser/>
- Statped (2021c, 29. september). *Personer med behov for ASK er en sammensatt gruppe*. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#no-46767-0->
- Statped (2021d, 29. september). *Kompetanse på fagområdet ASK*. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#no-46822-0->
- Statped (2021e, 29. september). *Myter om ASK*. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#no-46846-0->
- Statped (2021f, 29. september). *Personer med behov for ASK er forskjellige*. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#no-46828-0->
- Statped (2021g, 29. september). *Overganger og skifte av barnehage*. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/ask/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-i-barnehagen/#overganger-fra-barnehage-til-skole>
- Statped (2021h, 29. september). *Tidlig innsats på et tidlig tidspunkt I et barns liv*. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/ask/kom-i-gang-med-ask/#no-40516-0->
- Statped (2021i, 29. september). *Utvikling av språkmiljøet*. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/ask/alternativ-supplerende-kommunikasjon-ask-i-skolen/#utvikling-av-sprakmiljoet>

- Statped (2021j, 29. September). *Femtrinnsmodellen*(Video). Hentet 1. mai fra https://www.youtube.com/watch?v=7uhipWCc6_8
- Statped (2022a, 19. september) Hvordan kan kommunikasjonspartnere legge til rette for at likeverdig kommunikasjon fremmes og støttes? Hentet 1. mai fra <https://www.youtube.com/watch?v=VCPfIGT42aE&t=1s>
- Statped (2022b, 4. april) Pekeprate hver dag- eksempler på tematavler. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/pekeprate-hver-dag-eksepler-pa-temataveler.pdf>
- Tetzchner, S. V. & Martinsen, H. (2018). *Alternativ og supplerende kommunikasjon* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.
- Thunberg, G. (2015). Kommunikasjonshjälpmiddel. I K.A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere* (s. 119- 157). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder I praksis* (4.utg). Gyldendal akademisk.
- Trondheim Kommune. (2018). *Mye mer enn bare ord*. <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/01-barnehager/felles-barnehager/m1173-nett.pdf/>
- Universitetet i Stavanger. (2018). *Stavangerprosjektet- det lærende barnet*. https://beta.uis.no/sites/default/files/2020-10/Stavangerprosjektet_brosjyre_avslutningskonferanse_web.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 1. august). Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/barnehagens-formal-og-innhold/kommunikasjon-og-sprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 1. august). Kommunikasjon, språk og tekst. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/fagomrader/kommunikasjon-sprak-tekst/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, 8. desember). Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/1.-sprakstimulering/sprakmiljo-og-barnas-sprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. oktober). Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#a186632>
- Zangari, C. (2020, 6. juli). *AACTual Therapy: Using Aided Language Modeling*. <https://praacticalaac.org/praactical/aactual-therapy-using-aided-language-modeling/>
- Østvik, J. (2008). Språkmiljø- tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog*, 2008(2), 18-22.

Østvik, J. & Almås, H. (2006). *Social Networks*. En kommunikasjonsoversikt for mennesker med store kommunikasjonsvansker og deres kommunikasjonspartnere. Statped. <https://statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/social-networks/>

Østvik, J. & Killi, E. M. (2019). *Tidlig innsats for små barn med behov for ASK*. Statped. <https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/rapporter/rapport-tidlig-innsats-for-sma-barn-med-behov-for-ask.-en-systematisk-litteraturstudie-om-utfordringsbilde-og-intervensjonsomrader.pdf>

Vedlegg 1- Intervjuguide

Problemstilling og forskningsspørsmål.

«Hvordan tilrettelegge for et godt språkmiljø for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?»

Det er utarbeidet 2 forskningsspørsmål:

- Hva opplever barnehageansatte er viktige komponenter i godt språkmiljø for barn som bruker ASK?

- Hvordan opplever barnehageansatte muligheter og begrensninger i det å være språkmodell for barn som bruker ASK?

Bakgrunnsinformasjon:

Informasjon om prosjektet og intervjusituasjonen. Bruk av lydopptak, anonymitet og praktisk info.

Innledende spørsmål:

Skape en god atmosfære og god relasjon til informant. Få nødvendig bakgrunnsinformasjon.

1. Hva er din bakgrunn?
 - Utdanning, erfaring
2. Hvor lenge har du jobbet i barnehagen?
3. Hva er ditt ansvarsområde/ stillingsbeskrivelse?
 - Jobbe nært barnet, administrativt ansvar, faglig ansvar
4. Hva er din erfaring med ASK?
 - kurs, utdanning, praktisk erfaring, litteratur

Grunnleggende begreper:

Avklare hva informanten legger i de ulike begrepene; språkmiljø, språkmodell

5. Hva tenker du kan være noen viktige faktorer i et godt språkmiljø for barn med behov for ASK?
 - Tidlig intervensjon eller vente og se, kommunikasjonspartnere, språkmodeller, tilrettelegging, samarbeid familie, gode hjelpemidler, aktiviteter, holdninger, kompetanse hos nærpersioner, multimodalitet
6. Hva legger du i begrepet språkmodell?
 - Hvem, hva innebærer det- hva gjør man, er det viktig? Annerledes for ASK-brukere?

Egen praksis / refleksjonsspørsmål:

Hvordan opplever informanten det å være språkmodeller for barn som bruker ASK.

7. Kan du nevne noen eksempler på hvordan din barnehage tilrettelegger for bruk av ASK?
 - ulike former for ASK- hjelpemidler, kompetanse, aktiviteter, holdninger, språkmodeller, tid, ressurser, samarbeid familie/ andre
8. Hvordan kommuniserer du/dere med barn som bruker ASK? Gjerne eksempler.
 - Verbalspråk, bruker ASK, begge deler, ja/nei- spørsmål, åpne spørsmål
9. Har dere noen strategier med tanke på å være språkmodell? Gjerne eksempler
 - Tema, multimodalitet, bruke ASK selv, voksen/barneprat, enkelt/avansert språk, lære nye ord, lære nye språkfunksjoner (ex spørsmål, fortelle noe, be om/ avvise noe), brukes utvidet tale, ligge et skritt foran, gjentakelser, repetisjon, felles oppmerksomhet, barnets interesser
10. Hva oppleves vanskelig med å være en språkmodell for barn med ASK? Gjerne eksempler.
 - Oppleves unaturlig, praktisk tilrettelegging, knapp tid og ressurser, elektroniske el papirløsninger, usikker på hva barnet kan lære, lite respons, tar tid,
11. Hva tenker du er positivt ved at man modellerer/ bruker barnets språk? Gjerne eksempler.
 - Naturlig kommunikasjon, flere kan delta, motivasjon, flere språkmodeller, bedre kjent med kommunikasjonsoppsett, letter forståelse for de med dårlig språkforståelse, letter innlæring av språk for ASK-brukere
12. Er det noen situasjoner/aktiviteter der det oppleves enklere å modellere språk? Noen eksempler.
 - Rutinesituasjoner, overgangssituasjoner, lek, lesing, samling, tur, aktiviteter I gruppe, spontane aktiviteter, planlagte aktiviteter, spesifikk treningssituasjon, små samtaler 2 og 2
13. Hvorfor er disse enklere? Gjerne eksempler.
 - Enklere, lettere å være modell, ro, impuls/planlagt, basert på teori om kommunikasjon, interesse hos bruker/ personale.

Avslutning:

Takke for bidraget. Avklare om det er noe som er uklart.

14. Er det noe du vil utdype eller tilføye?
15. Hvordan synes du intervjuet gikk?
16. Kan jeg ta kontakt om noe er uklart?

Vedlegg 2- Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt med tema alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Dette er en forespørsel om deltagelse i et intervju knyttet til et forskningsprosjekt rundt tema tilrettelegging for bruk av ASK i barnehage. Masteroppgaven utføres ved studiet Erfaringsbasert master i Spesialpedagogikk, ved NTNU, og skal slutføres våren 2023. I skrivet vil prosjektet bli nærmere beskrevet, og gi informasjon om hva en deltagelse innebærer for deg.

Formålet med masteroppgaven er å beskrive faktorer ved et godt språkmiljø for barn som bruker ASK. Hovedfokus er viktige komponenter i et godt språkmiljø, og betydningen av gode språkmodeller. Oppgaven har en kvalitativ tilnærming, og ønsker å se nærmere på barnehageansattes erfaringer og opplevelser i det å skulle tilrettelegge for gode språkmiljø.

Oppgavens problemstilling er: «Hvordan tilrettelegge for et godt språkmiljø for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?»

Det er utarbeidet 2 forskningsspørsmål:

- Hva opplever barnehageansatte er viktige komponenter i godt språkmiljø for barn som bruker ASK?
- Hvordan opplever barnehageansatte muligheter og begrensninger i det å være språkmodell for barn som bruker ASK?

I intervjuguiden vil disse spørsmålene være mer konkretisert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg som masterstudent er ansvarlig for gjennomføringen av prosjektet, sammen med min veileder utnevnt ved NTNU. Intervjuene finner sted høst/vinter 2022, og selve masteroppgaven skal slutføres mai 2023.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming, der jeg vil få frem erfaringer og synspunkt fra de som møter ASK- brukere i det daglige. Det vil derfor være intervju som er foretrukne metode, med et strategisk utvalg. Siden du har erfaring med ASK i barnehage, spør jeg deg om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du takker ja til å delta innebærer det at du setter av 1 times tid til intervju. Dette gjennomføres på tid og sted du foretrekker, og vil foregå en til en. Intervjuet blir tatt opp for å sikre at informasjonen blir riktig oppfattet i den videre analysen. I intervjuet følges en intervjuguide. Alle lydopptak og tekster vil bli behandlet med hensyn til personvern. Etter transkripsjon vil alle lydopptak og data bli slettet. Om det er greit kan det være jeg tar kontakt for eventuelle oppklaringer.

Deltagelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, uten å oppgi noen grunn. Da vil ev opplysninger om deg bli slettet umiddelbart.

Hvordan tar vi vare på personvernet?

Opplysninger som kommer frem i intervjuet skal kun brukes til oppgavens formål. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Etter transkripsjon vil alle lydopptak og notater fra intervju slettes. I masteroppgaven vil ikke navn bli brukt, eller andre opplysninger som kan knyttes direkte til deg eller din barnehage.

Det er ditt samtykke som gir oss rett til å behandle dine personopplysninger. Trekker du ditt samtykke sletter vi all informasjon umiddelbart.

Du har rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger vi behandler om deg.
- Kopi av opplysningene.
- Å få rettet opplysninger som er feil eller misvisende.
- Å få slettet personopplysninger vi har om deg.
- Å sende en klage til Datatilsynet om vår behandling av dine personopplysninger.

Kontakt

Hvis du har noen spørsmål, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du kontakt med oss.

Masterstudent: Karen Berntsen

Mobil: 97 15 45 53

Epost: karenbe@stud.ntnu.no

Veileder: Sobh Chahboun

Epost: sobh.chahboun@ntnu.no

Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knytte til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00 (tast 1)

Med vennlig hilsen

Karen Berntsen
(Masterstudent)

Sobh Chahboun
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilrettelegging for bruk av ASK i barnehagen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

278363

Vurderingstype

Standard

Dato

21.09.2022

Prosjekttittel

«Hvordan tilrettelegge for å fremme språkutvikling for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?»

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Sobh Chahboun

Student

Karen Berntsen

Prosjektperiode

08.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2023.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

