

# Alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen

*En studie av barnehagebarns erfaringer med og kunnskaper om alternativ og supplerende kommunikasjon*

Bethina Isabel Enersen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013



# **Alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen**

*En studie av barnehagebarns erfaringer med og kunnskaper om alternativ og supplerende kommunikasjon*

**Bethina Isabel Enersen**

© Bethina Isabel Enersen

2013

Alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen

*En studie av barnehagebarns erfaringer med og kunnskaper om alternativ og supplerende kommunikasjon*

Bethina Isabel Enersen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

**Bakgrunn og formål:** I Norge er det om lag 5400 hørende barn og unge uten funksjonell tale. Blant disse er det barn som har behov for alternative kommunikasjonsformer som erstatter tale, og barn som har behov for et supplement til tale (Tetzchner & Martinsen, 2002). Felles for disse barna er at de i henhold til nasjonale mål skal inkluderes i barnehagen. I dag er det barn med funksjonsnedsettelse i over halvparten av alle norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette vil si at om lag halvparten av alle barnehagebarn har erfaring med å være del av et fellesskap hvor det er barn med spesielle behov. Blant barna med spesielle behov er barna som bruker alternative og supplerende former for kommunikasjon (ASK). I denne oppgaven rettes søkelyst mot barnehagebarns kunnskaper om ASK, samt deres erfaringer med å være talende i møte med kommunikasjonshjelpemidler og barn som bruker de. Formålet med dette har vært å gi innsikt i barneperspektiver på ASK.

**Problemstilling:** Denne oppgavens problemstilling er:

Hvilke kunnskaper og erfaringer har barnehagebarn med alternativ og supplerende kommunikasjon?

**Teori:** Teorien og empirien som blir omtalt og presentert danner det teoretiske bakteppe for oppgavens forståelse. Denne omhandler ASK med særlig fokus på barnehagebarn, samt barneperspektivet og bruk av barn som informanter.

**Metode:** Denne oppgaven har en kvalitativ tilnærming, hvor det er gjennomført fire barneintervjuer med inspirasjon fra Gamst og Langballes (Gamst, 2011) dialogiske samtalem metode. Barna som ble intervjuet var del av en barnegruppe hvor det var et barn som benyttet seg av ASK. Intervjumaterialet er analysert ved hjelp av en Grounded Theory inspirert metode. Funnene er så tolket og drøftet i lys av relevant teori.

**Resultater og drøfting:** Barnas ytringer danner grunnlaget for funnene i denne studien. Studien gir innblikk i fire barns kunnskaper om og erfaringer med et grafisk tegnsystem ved navn Picture Communication Symbols (PCS). Den gir også innsikt i deres opplevelser med å være i kommunikasjon med et barn som benytter seg av ASK. Barnas utsagn kan sorteres i tre ulike hovedkategorier. Den ene omhandler hvilken kompetanse de hadde med et grafisk tegnsystem ved navn Picture Communication Symbols (PCS). En annen om hvordan barna

hadde tilegnet seg kunnskap om PCS. Den tredje handlet om barnas erfaringer med å være i kommunikasjon med barnet som benytter seg av ASK. Funnene viser at alle informantene hadde kjennskap til PCS. Enkelte av barna viste likevel at de evnet å bruke mer komplekse strategier og hadde mer kunnskap om betydningen av symbolene enn andre. Det kan se ut som at nysgjerrighet og interesse for PCS, samt nærhet til barnet som benyttet seg av ASK, var årsaken til dette. På tross av at funnene viser at barnas ferdighetsnivå var ulikt, opplevde alle barna at det var lett å benytte seg av og forstå PCS. Ut i fra barnas ytringer fant jeg tre ulike faktorer som bidro til at barna hadde lært seg dette. En var barnehagepersonalets holdninger og tilrettelegging for bruk av PCS i barnehagehverdagen. De andre var barnas egen interesse for å lære gjennom å spørre om hjelp, samt å lære på egenhånd. Ingen av barna jeg intervjuet gav uttrykk for noen negative holdninger til kommunikasjonshjelpemidler, eller barnet de kjente som brukte det. De fleste av informantene hadde også erfaring med å være i lek med barnet som benyttet seg av ASK. Funnene viser dermed at disse barna hadde erfaring med at kommunikasjonen mellom dem og ASK-brukeren i deres barnegruppe, var tilstrekkelig til at lek kunne oppstå.

# Forord

For om lag sju år siden flyttet jeg fra mitt hjemsted i Lørenskog til Trondheim for å begynne å studere. Jeg stiftet da bekjentskap med visegruppa Vømmøl Spellmannslag. En av deres sanger heter «de e itjnå som kjem tå sæ sjøl». Dette er ord som har fart gjennom mitt hode i den tiden jeg har skrevet masteroppgave. Det er ikke er noe som kommer av seg selv når en skriver masteroppgave. For å kunne skrive denne oppgaven har jeg vært avhengig av blant annet hjelp, tillatelser, motivasjon, veiledning og støtte. Det er derfor på sin plass og takke alle de som har medvirket til at denne oppgaven har kunnet blitt skrevet. Først og fremst vil jeg takke barnehagebarna jeg intervjuet, for at de ville dele sine tanker og erfaringer meg. Takk også til personalet i deres barnehage som hjalp til med å organisere og informere foreldre og barn om prosjektet. Det skal også nevnes at jeg fikk god hjelp av Svein Lillestølen i Staped til å komme i kontakt med denne barnehagen. Takk også til min veileder Kari Gamst for alle nyttige innspill og grundige tilbakemeldinger. Det har titt og ofte vært behov for datakyndig hjelp for at denne oppgaven skulle kunne ferdigstilles. En takk sendes derfor til min samboer Jardar Øverby, som har stilt med døgnåpen datasupport i hele masterperioden. Til slutt vil jeg takke logopedjentene jeg har tilbragt mange og lange dager med på Blindern, for alle gode ord, diskusjoner, oppmuntring og kaffepauser.

Oslo, mai 2013

Bethina Isabel Enersen





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Målsetting og problemstilling.....	2
1.2	Avgrensninger .....	2
1.3	Oppgavens struktur.....	3
2	Teoretisk bakgrunn.....	4
2.1	Kommunikasjon.....	4
2.1.1	Lek.....	6
2.1.2	Hensikten med barn som bruker ASK sin kommunikasjon .....	7
2.1.3	Språk.....	8
2.2	Alternativ og supplerende kommunikasjon .....	9
2.2.1	Alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen .....	12
2.2.2	Språkmiljø i barnehagen.....	12
2.2.3	Alternativ og supplerende kommunikasjon og ICF .....	14
2.3	Barneperspektiv .....	14
2.3.1	Barns medvirkning .....	15
2.3.2	Dialog med barn .....	16
2.4	Barns kognitive utvikling .....	17
3	Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming .....	19
3.1	Vitenskapsteoretisk plassering .....	19
3.1.1	Hermeneutikk .....	19
3.1.2	Fenomenologi.....	20
3.2	Innblikk i barns livsverden .....	21
3.3	Utvalg .....	21
3.3.1	Veien til informantene og utvelgingsmetode .....	21
3.3.2	Informantene .....	24
3.4	Kvalitativ metode .....	24
3.4.1	Kvalitativt intervju .....	24
3.4.2	Barneintervju som forskningsmetode.....	28
3.4.3	Dialogisk samtalem metode .....	30
3.4.4	Grounded Theory .....	32
4	Analyse, funn og drøfting.....	34

4.1	Barnas PCS kompetanse.....	35
4.1.1	“Se her jeg peker jo bare» .....	35
4.1.2	“Den er smile den fordi den har øyne og smilemunn” .....	37
4.1.3	“For meg er det litt for lett” .....	38
4.1.4	“Jeg fant på lyn” .....	39
4.1.5	Tolkning og drøfting av funn .....	39
4.1.6	Barnas strategier .....	40
4.1.7	Barnas forståelse av PCS.....	41
4.1.8	Barnas opplevelse av egen mestring .....	42
4.1.9	Medvirkning .....	42
4.2	Barnas tilegnelse av kunnskap om PCS .....	43
4.2.1	“Jeg hjelper barna mange ganger” .....	43
4.2.2	“Når vi spiser tar voksne med den” .....	45
4.2.3	“Jeg lærte det helt av meg sjøl” .....	46
4.2.4	Tolkning og drøfting av funn .....	47
4.2.5	Barna gir og søker hjelp .....	47
4.2.6	Kommunikasjonsbok brukt i barnehagehverdagen .....	47
4.2.7	Å lære på egenhånd .....	48
4.3	Barnas erfaringer med å være i kommunikasjon med barnet som bruker ASK .....	49
4.3.1	“Jeg sier lissom mente du det eller det?” .....	49
4.3.2	“Vi leker med klosser” .....	51
4.3.3	«Det er ikke lurt og ikke si noen ting» .....	51
4.3.4	Tolkning og drøfting av funn .....	52
4.3.5	Forstå og bli forstått .....	52
4.3.6	Lek.....	53
4.3.7	Barnas råd.....	54
5	Validitet og reliabilitet .....	55
6	Etikk .....	60
7	Konklusjoner og implikasjoner .....	64
7.1	Funnene .....	64
7.2	Implikasjoner på pedagogers arbeid med ASK i barnehagen.....	65
7.2.1	Veien videre .....	66
	Litteraturliste .....	67

Vedlegg .....	71
Figur 1: The Iconicity Continium.....	11
Figur 2: Informanter .....	24
Figur 3: Barnas PCS kompetanse.....	35
Figur 4: Barnas tilegnelse av kunnskap om PCS .....	43
Figur 5; Barnas erfaringer med å være i kommunikasjon med barnet som bruker ASK.....	49



# 1 Innledning

Den mest brukte formen for mellommenneskelig kommunikasjon er tale. Alle kan imidlertid ikke lære seg å bruke tale til å kommunisere med. Dette kan være grunnet ulike medfødte eller ervervede skader (Tetzchner & Martinsen, 2002). Ut i fra studier gjennomført i USA, kan man anslå at det i Norge er om lag 5400 hørende barn og unge uten funksjonell tale. Dette utgjør 0,5 prosent av den norske befolkningen i alderen 1-19 år (ibid). Det er store ulikheter blant barn og unge i denne gruppe, deres behov vil derfor også være ulike. Enkelte kan ha behov for alternative kommunikasjonsformer som erstatter tale, mens andre kan trenge et supplement til tale. Felles for alle er at de har behov for alternative eller supplerende kommunikasjonsformer (ASK), fordi deres taleferdigheter ikke strekker til (ibid).

I Norge er det et nasjonalt mål at alle barn skal være del av et inkluderende fellesskap. Dette blir blant annet belyst i St.meld. nr. 41, hvor det påpekes at alle barn uavhengig av funksjonsnivå eller sosial bakgrunn skal inkluderes i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Dette legger føringer som tilsier at mange av barna i Norge som benytter seg av ASK, er inkludert i ordinære barnehager. I Norges offentlige utredninger (NOU) nr. 18 om rett til læring, viser kunnskapsdepartementet (2009) til at det er barn med funksjonsnedsettelse i over halvparten av alle norske barnehager. Dette vil si at om lag halvparten av alle barnehagebarn har erfaring med det å være del av et fellesskap hvor det er barn med spesielle behov. Blant barna med spesielle behov er barna som bruker ASK.

I denne oppgaven ønsker jeg å rette søkelyset mot barnehagebarns kunnskaper om ASK, samt deres erfaringer med å være talende i møte med kommunikasjonshjelpemidler og barn som bruker disse. Dette fordi barn som bruker ASK er avhengige av kommunikasjonsferdighetene til barna i sine omgivelser, for selv å ha mulighet til å kommunisere (Tetzchner & Martinsen, 2002). Inkludering av barn som benytter seg av ASK i barnehagen er derfor nært knyttet opp mot deres jevnaldrenes kunnskaper og holdninger til ASK (Beukleman & Miranda, 1992). Bakgrunn for mitt valg av tema for denne oppgaven er en interesse for barn som brukere av ASK, samt en nysgjerrighet på barnehagebarns perspektiver på ASK. Jeg fattet interesse for dette da jeg arbeidet med en tidligere elev uten taleevne, som benyttet seg av alternative former for kommunikasjon. Denne erfaringen dannet dermed grunnlag for valg av tema for denne oppgaven.

## 1.1 Målsetting og problemstilling

I gjennom prosjektet som vil bli beskrevet i denne masteroppgaven, ønsker jeg å gi innsikt i barnehagebarns perspektiver på ASK. Tiller (1991b) påpeker at det ingen som er bedre eksperter på det å være barn enn barn selv. For å få innblikk i barneperspektivet henvendte jeg meg derfor til ekspertene på dette, nemlig barna selv. Gjennom intervju med barn som informanter, søkte jeg å belyse følgende problemstilling:

Hvilke kunnskaper og erfaringer har barnehagebarn med alternativ og supplerende kommunikasjon?

Problemstillingen er operasjonalisert i disse forskningsspørsmålene:

- Hvordan benytter barn seg av kommunikasjonshjelpemidler?
- Hvordan lærer barn seg å bruke ASK?
- Hvordan opplever barn det å forstå barnehagebarn som er ASK-brukere?

## 1.2 Avgrensninger

Fokuset i denne oppgaven er å få innblikk i barnehagebarns perspektiver på ASK. Det finnes et høyt antall kommunikasjonssystemer og hjelpemidler som barnehagebarn kan benytte seg av. Jeg har i denne oppgaven valgt å ha fokus på et grafisk tegnsystem ved navn Picture Communication Symbols (PCS) (Glennen & DeCoste, 1997). Denne avgrensingen ble gjort av flere grunner, den ene fordi PCS er det grafiske tegnsystemet som blir mest brukt i Norge (Tetzchner & Martinsen, 2002). Jeg vurderte det derfor som sannsynlig at jeg ville finne informanter med erfaring med dette tegnsystemet. Videre representerer PCS også noe konkret i form av grafiske fremstillinger, som jeg vurderte som hensiktsmessig når jeg skulle intervju barnehagebarn. Valget med å fokusere på PCS var også påvirket av at jeg har kjennskap til dette tegnsystemet. Dette ga meg mulighet til å kunne uttale meg om informantenes kunnskaper.

Min problemstilling tilsier at barna som intervjues må ha erfaring med å være del av en barnegruppe hvor det er barn som bruker ASK. Da denne oppgaven ikke har som målsetting å vurdere eller belyse ferdigheter til barn som bruker ASK, vil ASK-brukeren som informantene har erfaring med omtales i liten grad i denne oppgaven. Betydningen funnene fra studien kan ha for barnet som benytter seg av ASK, vil derimot bli tolket og drøftet i

oppgaven. Barn som bruker ASK vil enkelte steder i oppgaven refereres til som ASK-brukere. Dette blir gjort for å skape språklig flyt og variasjon, og ikke for å betegne barn som benytter seg av ASK som primært brukere av ASK fremfor barn som brukere av dette. Begreper som er relevante for denne oppgaven vil bli presentert og definert underveis i oppgaven.

## **1.3 Oppgavens struktur**

Denne oppgaven er delt inn i sju kapitler. Det første er en innledning hvor oppgavens relevans og bakgrunn blir gjort rede for. Problemstillingen blir her også presentert, samt rammene for oppgaven og dens struktur. Det følger så et teorigapittel hvor det først blir redegjort for teori knyttet til kommunikasjon og barn, før det så vises til teori og empiri knyttet til bruk av ASK i barnehagen. Teorikapittelets siste del viser til teori og forskning som omhandler barneperspektivet og barns forutsetninger som informanter.

Etter teorigapittelet blir oppgavens metode og vitenskapsteoretiske tilnærming beskrevet og drøftet. I dette kapittelet vil oppgavens vitenskapsteoretiske forankring bli presentert, samt beskrivelser og refleksjoner omkring forskningsprosessen. Kvalitativ tilnærming med fokus på barneintervju vil også bli omtalt i denne delen av oppgaven.

I oppgavens fjerde kapittel vises det til arbeidet med analyse av datamaterialet. Funnene fra studien presenteres, for så å bli tolket og drøftet i lys av relevant teori. Oppgavens validitet og reliabilitet blir så drøftet i kapittelet som følger.

Mot slutten av oppgaven vil det bli gitt beskrivelser og reflektert omkring etiske hensyn som er tatt i arbeidet med denne oppgaven. Dette med vektlegging på bruk av barn som informanter i forskning. Avslutningsvis oppsummeres oppgaven og problemstillingen blir besvart, før oppgaven avrundes ved å kaste lys over mulige implikasjoner av funnene.

## 2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet presenterer jeg teoriene som ligger til grunn for drøftingen og analysen av mitt datamateriale. Jeg vil begynne med å skissere kommunikasjonsteori, for så gi en oversikt over alternativ og supplerende kommunikasjonssystemer med barn som brukere, samt deres omgivelser. Avslutningsvis vil jeg belyse teori som omhandler barneperspektivet. Teoriene som vil bli presentert danner bakteppe samt støtte for oppgavens forståelse.

### 2.1 Kommunikasjon

Begrepet kommunikasjon kommer av det latinske ordet *communicare*, som betyr å gjøre felles (Røkenes & Hanssen, 2002). Allerede fra spedbarnsalder begynner mennesker å kommunisere med sine omgivelser (Dodd, 2005). Gjennom denne samhandlingen utvikles grunnlaget for kommunikasjonskompetanse. Det finnes et mangfold av teorier om og definisjoner på begrepet kommunikasjon. Blant disse er de monologiske teoriene, hvor kommunikasjon blir beskrevet som formidling av informasjon fra sender til mottaker. Disse lineære forklaringsmodellene, tar utgangspunkt i at kommunikasjonspartnere er isolerte individer som ikke kan påvirke hverandre (Lorentzen, 2001). Andre teorier viser til kommunikasjon som en meningsskapende prosess. Disse representerer et dialogisk syn på kommunikasjon, og vektlegger at kommunikasjon er en sirkulær aktivitet (ibid). Et slikt dialogisk syn på kommunikasjon, ligger til grunn for mitt valg av teori og forståelse av kommunikasjon gjennom denne oppgaven. I det følgende vil jeg vise til Rommetveit og Batesons dialogiske kommunikasjonsteorier.

Rommetveit (1972), mener at kommunikasjon kjennetegnes ved at et menneske har en intensjon om å dele noe med en mottaker. Dette skjer gjennom at senderen innkoder et budskap i et medium ved å bruke for eksempel språket, før mottakeren deretter tolker dette ut i fra senders premisser. Partene i kommunikasjonen er derfor avhengige av å utfylle hverandre, ved at den ene har en intensjon om å dele noe, mens den andre må gå ut i fra at sender har et budskap (Rommetveit, 1972). Alle budskap blir kodet gjennom valg av tonefall, kroppsspråk, ord og måten budskapet blir formulert. Dette blir gjort i henhold til den meningskonteksten som er kjent for sender. Den som tolker et budskap, forsøker å avdekke mening i andres adferd med bakgrunn i egne erfaringer og meningskontekst. Det er derfor



lettere for mennesker som kjenner hverandre å kommunisere, da de er kjent med hverandres meningskontekster (Røkenes & Hanssen, 2002).

I henhold til Rommetveit (1972) sin teori, må sender ha en intensjon om å dele noe, for at det skal være kommunikasjon. Om ei jente spontant knytter neven fordi hun blir sint, er dette ikke viljestyrt. Det er derfor heller ikke kommunikasjon i henhold til Rommetveit (1972), fordi hun ikke har en intensjon om å gjøre det kjent at hun er sint. Rommetveit (1972) betegner slike ikke-intensjonelle uttrykk som naturlige tegn. Disse naturlige tegnene som formidles i samspill med andre, er med andre ord en overføring av informasjon. Rommetveit (1972) viser til at en i samhandling med andre, ofte stoler mer på disse naturlige tegnene enn det som blir formidlet gjennom språket. Slik jeg tolker Rommetveit (1972) viser dette at han ser på naturlige tegn som viktig for å skape mening i samspill, men han reserverer selve kommunikasjonsbegrepet til å gjelde det mennesker intensjonelt gjør felles.

Bateson (ref. i Ulleberg, 2004) betraktet kommunikasjonsbegrepet i en videre betydning enn Rommetveit (1972). Han mener at kommunikasjon er alt mennesker gjør både intensjonelt og ikke. Dette fordi alt mennesker gjør vil bli forstått og tolket av andre. Det er derfor umulig for mennesker å unngå å være i kommunikasjon med andre mener han. Bateson (ibid) viser til at kommunikasjon aldri er utveksling av entydige beskjeder, men at vi hele tiden kommuniserer på flere nivåer. Dette vil si at mennesker parallelt kommuniserer innhold i en samtale og hvordan vi ser på forholdet med kommunikasjonspartneren. Forholdet mellom kommunikasjonspartnere kan kommuniseres gjennom kroppsspråk, ordvalg eller hvordan de lytter (Ulleberg, 2004). For å forstå kommunikasjon mellom mennesker mener Bateson (ibid) at samspill må forstås sirkulært. Dette innebærer at en ser sammenhengen i samspill mellom to mennesker. En flytter da fokuset fra å finne egenskaper ved et menneske, til å se på hva mennesker viser i ulike relasjoner med andre. For eksempel kan en person oppfatte en annen som passiv. Dette er da en egenskap som kommer frem i akkurat denne relasjonen, og sier noe om relasjonen mellom disse personene og ikke personens egenskaper. Hvordan vi mennesker erfarer hverandre og verden rundt oss, vil alltid være subjektivt. Alle lever i den forstand i sin egen subjektive virkelighet. Dette innebærer at vi aldri kan forstå et annet menneske fullt ut (ibid). Vi tolker med andre ord samspill og finner mening med bakgrunn i hvem vi er og hva vi kan. Bateson bruker begrepet kontekst, for å beskrive den forståelsesrammen vi bruker for å tolke og gi erfaringer, fenomener og situasjoner mening. Teoretikeren mener at uten kontekst, vil ikke handlinger og ord gi mening (ibid).

Der intensjon står sentralt i betydningen av begrepet kommunikasjon hos Rommetveit (1972), er dette ikke av betydning i Batesons (ref. i Ulleberg, 2004) teori. Batesons definisjon av begrepet er vidt, enkelte spør seg derfor om det i hele tatt er behov for et kommunikasjonsbegrep, om all adferd likevel er kommunikasjon (Nafstad & Blakar, 2009). I faglitteraturen om ASK, er det mange som støtter seg til en vid definisjon av kommunikasjon. Dette blir blant annet begrunnet med at en må være åpen for at alt kan være kommunikasjon, da ASK- brukere kan benytte ukonvensjonelle måter å kommunisere på (Reichle, Beukleman & Light, 2002). Slik jeg ser det kan det likevel være nyttig å supplere en Batesons (ref. i Ulleberg, 2004) vide forståelse av kommunikasjon med Rommetveit (1972) sin teori i denne oppgaven. Dette fordi nytten av kommunikasjonshjelpemidler, må vurderes ut i fra at de intensjonelt blir brukt til å kommunisere med. Samtidig representerer hjelpemidlene kun en del av kommunikasjonen til ASK- brukere. En vet at ASK- brukere kan streve med å skifte kommunikasjonsstrategier om de ikke når frem med det de ønsker (Lorenzen, 2009). Slik jeg ser det vil det derfor også være hensiktsmessig å kunne støtte seg til et vidt syn på kommunikasjon, da dette vil kunne fremme sjansen for at ASK-brukeres kommunikative intensjoner fanges opp.

### **2.1.1 Lek**

Bateson (ref. i Lillemyr, 2001) hevder at lek forutsetter at barn kan kommunisere. Dette fordi evnen til å kunne kommunisere på metaplan, er avgjørende for at barn skal kunne skille mellom hva som er lekens verden og den virkelige verden. I lek formidler og overfører barn meningen eller budskapet med leken til barna som deltar, slik at de kan tolke og forstå den. Dette viser hvordan lek er med på å utvikle kommunikasjonsevnen til barn (Lillemyr, 2001). For barn er lek lystbetont og springer ut av en indre motivasjon. Fra et voksenperspektiv har lek betydning i forhold til barns utvikling og læring. Innenfor samspillsteoriene om lek, ser en på lek som et sosialt samspill, hvor barnet utvikler både selvet og sosialiseres. Dette skjer i samspillprosesser på individnivå, relasjonsnivå og samfunnsnivå (Lillemyr, 2001). I henhold til Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006), utvikles vennskap i lek. Lekfellesskapet blir også vist til som grunnlaget, for at barn skal oppleve trivsel og en meningsfylt barnehagehverdag. Det er likevel slik at barn stiller med ulike forutsetninger i lek. Ytterhus (2002) fant i sin studie av barn med nedsatt funksjonsevne at de ofte var utenfor lek, grunnet manglende evne til å forstå eller mestre reglene. Forskeren fant likevel at få tegn på at barna ble utsatt for avvisning eller negative holdninger fra

barnegruppa. I temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008), vises det til at pedagoger i barnehagen skal fungere som brobygger i lek for denne gruppen med barn. Dette innebærer at pedagoger bruker lek som pedagogisk virkemiddel, gjennom å tilrettelegge og/eller delta i lek (Lillemyr, 2001).

### **2.1.2 Hensikten med barn som bruker ASK sin kommunikasjon**

Kontakt og samspill mellom mennesker er avhengig av kommunikasjon (Rygvold, 2008). Tetzchner og Martinsen (2002) viser til at det å kunne kommunisere og uttrykke seg, er nært knyttet til menneskers egen verd og selvrespekt, samt opplevelsen av å være selvstendig. Studier gjort av ASK brukere, viser at det er fire typer samspill, med ulike mål som oppnås gjennom kommunikasjon (Beukelman & Mirenda, 1992). Disse er; 1) Gi uttrykk for ønsker og behov, 2) oppnå sosial nærhet, 3) utveksle informasjon og 4) følge sosiale normer (Light, 1988, ref i Reichle, Beukelman & Light, 2002). I det følgende vil jeg kort beskrive disse, med fokus på barn som begynnende ASK- brukere.

**Gi uttrykk for ønsker og behov.** Denne typen kommunikasjon kjennetegnes ved at barn gir uttrykk for hvilke gjenstander og handlinger de ønsker og ikke. I en slik kommunikasjon er gjenstanden eller handlingen i fokus og ikke kommunikasjonspartneren. Kommunikasjonen er ofte kortvarig, da den ofte slutter når ønsket gjenstand eller handling er mottatt eller utført. I et slikt samspill er derfor kommunikasjonskravene lave (Reichle, Beukelman & Light, 2002). Slik kommunikasjon er ofte fokus i ASK opplæring av barn (ibid).

**Oppnå sosial nærhet.** I tillegg til å kommunisere for å gi uttrykk for ønsker og behov, kommuniserer barn av sosiale grunner. Allerede fra fødsel kommuniserer barn med sine nærmeste for å utvikle og etablere sosiale bånd (Bruner, 1981, Wetherby & Prizant, 1993, ref. i Reichle, Beukelman & Light, 2002). Denne kommunikasjonen kjennetegnes ved at samspillet opprettholdes gjennom at partene involverer og engasjerer seg i hverandre. Kommunikasjonsformen er avgjørende for at barn skal utvikle følelse av sosial tilhørighet. Trening i en slik dialogisk kommunikasjon, blir ofte ignorert i ASK opplæring av barn (Reichle, Beukelman & Light, 2002).

**Utteksle informasjon.** I samspill hvor informasjon skal utveksles, er det informasjonen det viktigste i kommunikasjonen. En slik form for kommunikasjon, krever at partene har felles oppmerksomhet og visse lingvistiske ferdigheter (ibid). For barn er ervervelse av kunnskap og språk, avhengig av felles oppmerksomhet med mer kompetente kommunikasjonspartnere

(Tetzchner & Martinsen, 2002). I ASK opplæring av barn, har det blitt mer fokus på å finne strategier som øker deres evne til å ha felles oppmerksomhet med andre (Reichle, Beukelman & Light, 2002).

**Følge sosiale normer.** I denne formen for kommunikasjon er barn i et samspill med andre for å gi uttrykk for høflighet. Kommunikasjonen er ofte kort og med fremmede, og motivasjonen for å skape et bånd er ikke tilstede. Begrensede kommunikasjonsferdigheter er nødvendig fra barnets side. Trening på disse ferdighetene bør i henhold til Reichle, Beukelman og Light (2002) ikke komme i første rekke blant små barn, da de ofte omgås få og nære personer. Blant barn som er eldre og beveger seg i ulike miljøer og omgås flere mennesker, vil trening på kommunikasjon som følger sosiale normer være av større betydning (ibid).

### 2.1.3 Språk

Språket er det mest brukte middelet for kommunikasjon mellom mennesker (Rygvdold, 2008). Denne språklige kommunikasjonen skjer ved hjelp av ulike tegn. Peirces (1931, ref. i Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg, 2008) deler disse tegnene i tre typer. Disse er *indeks*, som er ufrivillige eller automatiske tegn. *ikon* som beskriver de tegn som bygger på isomorfi og *symbol* som er arbitrære tegn. Språk uttrykkes ofte ved hjelp av tale, men kan også uttrykkes ved hjelp av manuelle tegn. Dette viser at tale kun er en motorisk aktivitet, mens språk er et mentalt fenomen (Rygvdold, 2008). Rommetveit (1972) viser til at all språklig kommunikasjon, skjer innenfor en sosial, historisk og psykologisk ramme. Meningsinnholdet i språket blir derfor gitt ut i fra disse rammene. I henhold til Vygotsky (1962) er språket redskapet mennesker bruker for å forstå og tolke sine omgivelser. Tilegnelsen av språket kommer gjennom samspill med mer kompetente individer i samfunnet. Vygotsky (ref. i Lillemyr, 2001) skiller mellom det eksisterende og potensielle utviklingsnivået til barn. Det eksisterende er den utviklingen som er fullført, mens det potensielle utviklingsnivået er det barn kan oppnå ved hjelp av mer kompetente individer i samfunnet.

For de fleste barn, utvikles språket enormt raskt de første fem årene. Studier viser at barn som ikke har tilgang på et språk før fylte fem, har økt risiko for å få språkvansker videre i livet (Reichle, Beukelman & Light, 2002). Tidlige tiltak og tilrettelegging er derfor nødvendig for å sikre at barn har tilgang på et språk, og bør helst skje i barnehagealder. Flere studier viser at det er god effekt av tidlig intervensjon, for barn som har behov for å bruke ASK (Glennen & DeCoste, 1997). Tetzchner og Martinsen (2002) viser til at barn som bruker ASK, tar mindre

del i situasjoner hvor språktilegnelse kommer naturlig enn andre barn. Dette kommer frem i en studie om sosialt samvær i barnehagen, hvor en fant at barn med funksjonsnedsettelse som oftest blir inkludert i lek, men at de kun deltar i korte perioder og får mer sanksjoner fra jevnaldrende enn andre barn (Ytterhus, 2002). Tiltak i barnehagen som kan øke barnegruppas samt barnet som bruker ASK sin lek og kommunikasjonskompetanse. Vil derfor kunne påvirke mulighetene barn som bruker ASK har, til å delta mer i situasjoner hvor språktilegnelse kommer naturlig.

## 2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Barn som ikke tilfredsstillende kan bruke tale til å kommunisere med, har behov for alternative og supplerende former for kommunikasjon. I norsk litteratur forkortes ofte alternativ og supplerende kommunikasjon til ASK. Tetzchner og Martinsen (2002), viser til ASK, som de ulike kommunikasjonssystemene som finnes. I henhold til Hartelius, Nettelbladt og Hammarberg (2008), er ASK en sekkebetegnelse som både beskriver de ulike kommunikasjonssystemene, samt brukeren av disse og personens omgivelser. Denne oppgaven støtter seg til denne forståelsen av ASK. Jeg vil nå belyse dette ved å ta for meg ulike kommunikasjonssystemer, barn som brukere av disse, samt deres omgivelser.

Barn som bruker ASK er en meget heterogen gruppe, og deres funksjonsevne vil derfor variere. Felles for denne gruppen med barn, er at deres taleferdigheter ikke strekker til i kommunikasjon. Dette kan være grunnet ervervede eller utviklingsmessige skader i sentralnervesystemet, autisme, motoriske vansker, språkvansker eller lærevansker. Ut i fra studier gjennomført i USA, kan man anslå at det i Norge er om lag 5400 hørende barn og unge uten funksjonell tale. Dette utgjør 0,5 prosent av den norske befolkningen i alderen 1-19 år (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Barn som ikke lærer seg å tale kan ha behov for ASK for å erstatte tale. Andre kan trenge ASK for å fremme og støtte tale (ibid). Tetzchner og Martinsen (2002), deler brukere av ASK inn i tre grupper. Den ene gruppen er *uttrykksmiddelgruppen*. I denne gruppen er de som vil ha behov for alternative kommunikasjonsformer gjennom hele livet. Blant barna i denne gruppen er det et gap i mellom deres ekspressive evner og forståelse av talespråk. Den andre gruppen er *støttespråkgruppen*. Barna i denne gruppen har behov for å bruke ASK på grunn av nedsatt evne til å bruke tale samt forstå språk. ASK er ikke her ment som erstatning, men

som et supplement til tale. Behovet for ASK vil blant barn i denne gruppen kunne være situasjonsbetinget og forbigående. Den siste gruppen er *språkalternativgruppen*. Her blir barna som vil ha behov for ASK livet ut plassert. ASK vil her ofte være barnas morsmål og deres kommunikasjonspartnere vil også benytte seg av ASK.

Glennen og DeCoste (1997), viser til at grafiske, manuelle eller materielle tegn kan benyttes i ASK. Barna som er med i mitt forskningsprosjekt, går i barnehage med et barn som kan plasseres i det Tetzchner og Martinsen (2002) definerer som *støttespråkgruppen*. Disse barna har erfaring med å kommunisere med et barn som benytter seg av de manuelle tegnene, tegn-til-tale og grafiske tegn av typen Picture Communication Symbols (PCS), som støtte til tale. Jeg vil i det følgende beskrive det manuelle og grafiske tegnsystemet barna i mitt forskningsprosjekt har erfaring med;

**Tegn-til-tale** er når hele setninger blir talt, samtidig som det blir satt tegn til nøkkelordene (Glennen & DeCoste, 1997) I Norge har vi håndtegnene tegnspråk og manuelle tegn.

Tegnspråk blir brukt av døve og har sin egen syntaks som skiller seg fra talespråket. Tegnene brukt i tegn-til-tale er hentet fra det manuelle tegnsystemet. Dette representerer talespråket og kan snakkes parallelt med talt norsk. For hørende barn med kommunikasjonshemning er det vanlig å benytte seg av manuelle tegn, da det er lettere å lære seg siden det følger talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2002). Glennen og DeCoste (1997), viser til at det i tegn-til-tale kun blir gjort tegn til enkelte talte ord, fordi det kan forstyrre kommunikasjonen å tegnsatte alt som blir sakt.

**Picture Communication Symbols** er et grafisk tegnsystem, bestående av om lag 3000 to-dimensjonale strektegninger. Symbolene er delt inn i kategoriene mennesker, verb, substantiv, mat, fritid, samfunn og annet. Under de ulike symbolene står det med bokstaver hva symbolet representerer. Hvilke symboler de ulike kategoriene inneholder tilpasses den enkelte bruker. PCS kan brukes på pekeplater, i bøker samt i kommunikasjonsprogrammer på data (Glennen & DeCoste, 1997). Hvordan brukeren av PCS systemet styrer hjelpemidlet er avhengig av personens motorikk. Valg av symbol kan skje gjennom direkte valg, som vil si at personen berører eller peker på ønsket symbol. For personer med nedsatt bevegelsesevne, styres hjelpemidlet ved hjelp av skanning. Dette vil si at brukeren systematisk får presentert ulike symboler på for eksempel en dataskjerm eller på en tavle. Bruker velger så ønsket symbol ved å aktivere en bryter, når pilen på dataskjermen lyser på rett symbol eller samtalepartnere peker på symbolet (ibid, Tetzchner & Martinsen, 2002). PCS er det systemet som blir mest



## **2.2.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen**

Ved utgangen av 2011, gikk om lag 90 prosent av alle ett-femåringer i Norge i barnehage ([www.ssb.no](http://www.ssb.no)). Barnehagens samfunnsmandat er å gi barn omsorg, samt være en pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette tilbudet skal tilrettelegges og være for alle barn, uavhengig av deres funksjonsnivå eller sosiale bakgrunn (St. meld. nr 41, kvalitet i barnehagen, Kunnskapsdepartementet, 2008- 2009). Det at det er et nasjonalt mål at alle barn skal være del av et inkluderende fellesskap, innebærer at mange av barna som bruker ASK går i ordinære barnehager. I Norges offentlige utredninger (NOU) nr. 18, om rett til læring, viser Kunnskapsdepartementet (2009), til at det er barn med funksjonsnedsettelse i over halvparten av alle norske barnehager. Dette vil si at om lag halvparten av alle barnehagebarn i Norge, har erfaring med det å være del av et fellesskap hvor det er barn med funksjonsnedsettelse.

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006), står det at personalet i barnehagen skal legge til rette for at barn i fellesskap med andre barn og voksne opplever et meningsfylt liv. I henhold til Reichle, Beukleman og Light (2002), er mennesker avhengig av kommunikasjon for å være i samspill med og utvikle nærhet til andre. For barn som bruker ASK i barnehagen, vil derfor muligheten til å kommunisere kunne være avgjørende for om de kan oppleve å være del av et fellesskap. Barn som har behov for å bruke ASK, hadde for kort tid siden ingen rettigheter som sikret de opplæring slik at de kunne kommunisere. Høsten 2012 ble det dog gjort endringer i opplæringsloven, som lovfester barns rett til å uttrykke seg med og få opplæring i ASK (Kunnskapsdepartementet 1998, [www.ask-loftet.no](http://www.ask-loftet.no)). Opplæring i ASK skal derfor i dag finne sted i barnehagen. Tetzchner og Martinsen (2002), viser til at selv om ASK er blitt mer vanlig de siste årene, er det få pedagoger som har erfaring med og kunnskap om de ulike kommunikasjonssystemene. Tetzchner og Martinsen (2002) understreker derfor at grundig opplæring og personalets holdninger til ASK, er avgjørende for at tiltak skal bli vellykket.

## **2.2.2 Språkmiljø i barnehagen**

Barns nytte av å tilegne seg ASK- ferdigheter, er avhengig av om personene i barnets omgivelsene forstår de (Tetzchner & Martinsen, 2002). Beukleman og Miranda (1992) viser til at det er avgjørende at både ASK-brukeren og de i deres miljø, må lære strategier som øker deres evne til å kommunisere. Glennen og DeCoste (1997) skriver at ASK opplæringen må skje i barnets naturlige miljø, for at den skal ha noen hensikt. Dette fordi studier viser at barn



har vansker med å generalisere det de har lært, om de lærer i unaturlige settinger. I henhold til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006), skal det i barnehagen legges til rette for et godt språkmiljø, som er tilpasset det enkelte barn. Det bør derfor falle naturlig at det arbeides med å lære å bruke kommunikasjonshjelpemidler og strategier i barnehagen. Dette arbeidet vil være betydningsfullt for barn som bruker ASK, da de er avhengig kommunikasjonsferdighetene til personene i deres omgivelser, for selv å bli gitt muligheten til å kommunisere (Tetzchner & Martinsen, 2002). Tetzchner og Martinsen (2002) viser til at personer som bruker ASK ofte blir møtt med avvisning, redsel eller likegyldighet. Dette er meget uheldig da det er viktig for menneskers livskvalitet å kunne kommuniserer med menneskene i sine omgivelser (ibid). Forfatterne mener derfor det er viktig at alle i barnehagepersonalet får opplæring i de ulike kommunikasjonssystemene. Personalet må så anvende det de har lært i hverdagssituasjoner og tilrettelagte situasjoner, så de kan være modeller både for hverandre og barna. Når barnehagepersonalet har kunnskap om og bruker kommunikasjonssystemene, signaliserer de en positiv holdning til barnet som er avhengig av det, samt måten og kommunisere på, mener forfatterne (ibid). Bae (1996) viser også til at voksnes holdninger, dagligdagse handlinger samt den relasjonelle atmosfæren i barnehagen er av stor betydning for medlæring i barnehagen.

Tetzchner og Martinsen (2002) mener at inkludering av barn som bruker ASK i barnehagen også innebærer at jevnaldrende har kunnskap om kommunikasjonsformen. For at barn i barnehagen skal kunne ha en felles kommunikasjonsform, bør personalet i barnehagen inkludere grafiske og manuelle tegn i samlingsstund og i hverdagssituasjoner (ibid). Arbeidet med dette vil kunne falle naturlig under fagområdet beskrevet i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som kommunikasjon, språk og tekst (Kunnskapsdepartementet, 2009). Barna bør også få trening i å bruke ASK, i direkte kommunikasjon med barnet som bruker det (Tetzchner & Martinsen, 2002). Opplæring av barn er viktig fordi betydning av de manuelle og grafiske tegnene kan misoppfattes. Tetzchner og Martinsen (2002), viser til at spesielt de grafiske tegnene kan være utfordrende for barn som ikke kan lese. De belyser at dette likevel kan være positivt, da barn kan vise interesse når de forstår at bildene må læres for at de skal forstå de. Flere studier viser også, at opplæring av jevnaldrende resulterer i mer balanserte dialoger og økt kommunikasjon (Ronski & Sevick, 1996, ref. i Tetzchner & Martinsen, 2002).

Målet med opplæring av personene i miljøet rundt barn som bruker ASK, er for å gjøre de til bedre kommunikasjonspartnere. Mangel på opplæring, kan medføre at barn som bruker ASK ikke får mulighet til å kommunisere. Dette kan gjør de til *kommunikative underytere*, som betyr at de ikke får vist deres evne til å kommunisere (Tetzchner & Martinsen, 2002). De siste årene har det blitt mer fokus på tilrettelegging av miljøet rundt ASK brukere. Dette betyr at ASK systemet i større grad enn før, utformes i samspill med brukerens omgivelser (Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg , 2008).

### **2.2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon og ICF**

Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemning og helse (ICF), er et klassifikasjonssystem som er utgitt av verdens helseorganisasjon (WHO). Systemet brukes til å beskrive menneskers funksjonsevne i samspill med deres omgivelser ([www.kith.no](http://www.kith.no)). Det finnes definisjoner av ASK, hvor begrepet omfatter både de ulike kommunikasjonssystemene samt brukerne og deres omgivelser. Kartleggingen og arbeidsmåtene en slik definisjon medfører, er forenelig med grunntanken i ICF (Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg , 2008). Et barn som bruker ASK sin funksjonstilstand, er med andre ord avhengig av spillet mellom barnet og miljøet. I henhold til ICF er målet med å beskrive barns funksjonsevne og deres omgivelser, å finne ut hva som hemmer og fremmer aktiv deltagelse (ibid). Tetzchner og Martinsen (2002) viser til at ved å gi barn mulighet til å kommunisere, får de mer selvspekt, kontroll over eget liv og mulighet til å bli likeverdige samfunnsborgere. I fra et ICF synspunkt, vil derfor ASK kunne fremme aktiv deltagelse og et barns funksjonstilstand.

## **2.3 Barneperspektiv**

Tradisjonelt har innholdet i barnehagen samt hvordan den blir beskrevet og vurdert, vært preget av et voksenperspektiv (Løkken & Søbstad, 2006). Dette har endret seg. En kan i dag finne syn i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006), som viser til at barneperspektivet både skal fremmes og ha innflytelse på barnehagen. Den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag (NESH, 2006) viser også til at barn har unike bidrag å komme med, som gir voksne viktig kunnskap om barndom. Tiller (1991b) understreker at det er barna selv, som er eksperter på det å være barn. Å få kunnskap om barneperspektivet, innebærer at voksne må forsøke å se verden med barnas øyne. Tiller (1991a) peker på at likestilling, symmetri og gjensidighet mellom voksen og barn,

er en forutsetning for å få dette til. Kjørholt (1991) skriver at det er både viktig og utfordrende for forskere å leve seg inn i barns verden. Hun peker så på at voksne må kunne ta i bruk både sanser, fantasi og intellekt i forsøket på å gjøre dette. Dette er i tråd med Taguchi (2006) tanker, om at voksne må ned i knehøyde for å kunne se hvordan verden ser ut fra barnas perspektiv. Taguchi (2006) bruker begrepet lyttende pedagogikk, for å beskrive hvordan en kan forsøke å forstå og innlemme barneperspektivet i pedagogisk virksomhet, gjennom observasjon og dokumentasjon. Løkken og Søbstad (2006) understreker at det er alvorlig og feil å ignorere barneperspektivet i pedagogisk arbeid.

Taguchi (2006) trekker frem at alle barn i barnehagen har rett til å bli hørt. I dette legger hun at det ikke finnes kun et barneperspektiv, men flere. Kjørholt (1991) hevder at en ved å snakke om kun et barneperspektiv, står i fare for å generalisere barn. Barneperspektivet kan derfor ikke beskrives som et universelt fenomen løsrevet fra tid og sted. Gullestad (1991) trekker frem at barneperspektivet alltid må drøftes i lys av både hva barnet sier og gjør, samt dets sosiokulturelle system. Åm (1991) på en annen side støtter seg til filosofen Buytendijk, som hevder å ha funnet en universell forskjell mellom voksnes og barns forhold til omverden. Åm (1991) mener derfor at en kan bruke begrepet barneperspektiv for å beskrive et universelt fenomen på et fenomenologisk plan. Hun viser dog til at det ikke finnes ett barneperspektiv, men at det alltid vil finnes et barneperspektiv. Kjørholt (1991) belyser at barn ikke kan gripe dette barneperspektivet, da de er i det selv. Barneperspektiv er med andre ord en voksen konstruksjon, og er noe som vil oppfattes ulikt etter hvem som ser (ibid).

### **2.3.1 Barns medvirkning**

I henhold til Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) skal barnehagebarn få mulighet til delta i planlegging og vurdering av barnehagens innhold. Løkken og Søbstad (2006) viser til at dette innebærer at pedagoger må bruke ulike metoder for å innhente informasjon om og fra barna. Pedagoger må så tolke og benytte seg av informasjonen i pedagogisk arbeid på en bevisst, kreativ og kritisk måte. Taguchi (2006) påpeker at dette kun er mulig om pedagoger er oppriktig nysgjerrig på barnas tanker og hva de gjør. Hun viser også til at pedagoger i barnehager må vise god *hørestyrke* overfor barna, for å skape en barnehage som bygger på demokratisk tenkning. I en barnehagehverdag som er preget av demokrati, vil barn og voksne kunne ta i bruk hverandres kunnskap og kompetanse. Dette

innebærer at voksne må reflektere med og lytte til barna, fremfor kun å formidle egen kunnskap (ibid).

### **2.3.2 Dialog med barn**

Hvis en lurer på hva barn tenker om noe, er det naturlig å spørre barna. Da min problemstilling for denne oppgaven tilsa at jeg ønsket å få innsikt i barns tanker, valgte jeg å samtale med barn. I det følgende vil jeg kort beskrive dialektisk metode som jeg støttet meg til i møte med barna, samt vise til monologisk kommunikasjonsteori. Røkenes og Hanssen (2002) viser til at en dialog kjennetegnes ved at de som deltar i den, uttrykker seg og er til stede i hverandres psykologiske tilstander. I henhold til dialektisk tenkning, innebærer en dialog at partene deler opplevelser fra sitt ståsted og psykologiske tilstand (Schibby ref. i Røkenes & Hanssen, 2002). Schibby (ref. i Røkenes & Hanssen, 2002) viser til at partene i en dialog, skaper forutsetning for og må forstås i relasjon til hverandre. Gamst (2011) skriver at det er nyttig i samtaler med barn å vurdere barnets kompetanse ut i fra hva som skjer i samtalsituasjonen. Dette innebærer at den voksne må se på relasjonen mellom seg selv og barnet.

Dette står i kontrast til monologiske kommunikasjonsteorier, som støtter seg til at partenes interaksjon ikke er av betydning i kommunikasjon (Lorentzen, 2001). Gamst (2011) viser til at en monologisk holdning til kommunikasjon i møte med barn, gjør at barn har lite innflytelse på innhold og gjennomføringen av samtalen. Barnet blir også regnet som autoritet over sitt eget bidrag til samtalen. I henhold til en lineær forklaringsmodell som den monologiske, er den voksnes rolle og kommunikasjonsstil uten betydning for hva barnet bidrar med. Dette strider sterkt i mot Baes (1996) holdninger, om at voksnes kommunikasjonsstil skaper forutsetning for barn. Inspirert av dialektisk teori trekker Bae (1996) frem væremåter, som skaper det hun betegner som anerkjennende kommunikasjon. Disse vil nå kort beskrives: Forståelse og innlevelse er en væremåte. Det handler om å vise empati og forsøke å forstå barnet ut i fra deres erfaringsbakgrunn. Dette forutsetter lytting og åpenhet for barnets ulike måter å formidle seg på. Åpenhet og lytting ligger også til grunn for en bekreftende kommunikasjon. Ved å bekrefte barn gir en kraft til deres opplevelser. Dette innebærer ikke at en nødvendigvis er enig med barnet, men at en gir uttrykk for at en forstår det. For å forstå barn, viser Bae (1996) til at voksne må oppgi kontroll og tåle og ikke vite hva barnet kommer til å kommunisere. Hun skriver så at i samspill hvor den voksne har kontroll,

er det begrenset hva barnet bidrar med. Bae (1996) viser også til at for å forstå barns opplevelsesverden, må en kunne reflektere over egen. Desto mer selvreflektert en er, jo lettere er det å skille mellom egne og barnets opplevelser (ibid).

## 2.4 Barns kognitive utvikling

Barna som ble intervjuet i forbindelse med mitt forskningsopplegg, var alle fem år. For å gi et innblikk i deres forutsetninger som informanter, vil jeg i det følgende kort vise til teori som beskriver generelle trekk ved femåringers kognitive utvikling, med fokus på hukommelse, begrepsutvikling, kommunikasjons og språk. Jeg viser likevel til Evenshaug og Hallen (2001) som understreker at barn kan ha avvikende utviklingsforløp, samt at store individuelle forskjeller forekommer. Det var individuelle forskjeller mellom femåringene som deltok i min forskning, dette vil også kort beskrives.

Erfaringer som lagres i hukommelsen stiller ulike krav til bearbeiding når det skal anvendes. I teorien skiller det ofte mellom arbeidshukommelse (begrenset bearbeiding og lagrings tid) og langtidshukommelse (stor lagringskapasitet i mulig ubegrenset varighet). Barn utvikler minnekapasiteten i arbeidshukommelsen gjennom modning (Tetzchner, 2001). Fungeringen av arbeidshukommelsen er også avhengig av erfaring og barnets kunnskap om emne (Evenshaug & Hallen, 2001). Langtidshukommelsen til en femåring skiller seg fra yngre barns, ved at de har evne til å huske hendelser som er viktige for dem over lang tid. De har også kapasitet til å se likhetstrekk og sammenligne ulike situasjoner. Tetzchner (2001) viser til at alle mennesker har kognitive rammer som hendelser forsåes og huskes ut ifra og at disse har betydning for hva vi husker. Hvor mye barn husker, er avhengige av om de opplevde en hendelse som meningsfull og viktig (ibid). I intervju med barn vil derfor barnets alder samt kunnskap om og deres opplevelse av temas betydning, ha sammenheng med hvor mye de husker og kan svare på spørsmål. Det varierte hvor mye barna jeg intervjuet svarte på spørsmålene. Da de alle er like gamle og har mange av de samme erfaringene som barn i samme barnegruppe, vil dette kunne tilsi at barna oppfattet betydningen av tema for intervjuet ulikt.

Hukommelsen virker også inn på annen kognitiv fungering, som begrepsdannelsen. Begrepsdannelse er prosessen hvor begreper blir kategorisert i mentale representasjoner. Forståelse av begreper som har med mengde og tall er utfordrende for femåring (ibid).

Spørsmål som omhandler for eksempel *hvor mange* eller *hvor mye*, kan derfor være utfordrende for de i et intervju. Forståelse av begreper som omhandler tid er heller ikke på plass hos barn i denne alderen. I samtale er det vanlig at femåringer gjør en hel del feil, når de markerer tidsaspekter i form av bøyninger eller tidsord (ibid). Språket til femåringer for øvrig er preget av at hovedtrekkene i språkutviklingen er på plass (Rygvoid, 2008). I denne alderen er økning i barnas språklige kompleksitet stor. De begynner også å utvikle metaspråklig bevissthet (Evenshaug & Hallen, 2001). Blant barna jeg intervjuet var det et spenn mellom deres ferdigheter til å uttrykke seg gjennom språket. Mitt inntrykk var at språket til to av barna var preget av normalutviklingen som beskrevet over. Mens språket til de to andre informantene, var mer likt yngre barns.

Barn bruker språket og tilpasser sine samtaleferdigheter fra ung alder. Samtaleferdighetene til femåringer er på et plan som gjør at de kan oppklare misforståelser i en dialog, stille og svare på spørsmål, og komme med kommentarer. De er også mindre avhengig av situasjonsforståelse for å forstå hva som blir sagt enn yngre barn (Rygvoid, 2008). Barna kan dog ha vansker med å gi uttrykk for at de ikke forstår samtalepartneren, eller oppfatte at samtalepartneren ikke forstår dem. Studier viser at deres evne til å holde fokus på et samtaletema over tid, også kan være meget utfordrende (Tetzchner, 2001). I samtale med mine informanter forsøkte jeg å ta høyde for og tilpasse intervjuet etter deres forutsetninger og språkferdigheter. Da barnas språkferdigheter og evne til å holde fokus varierte, ble ingen av intervjuene helt like. Hvordan og hvorfor jeg gjennomførte intervjuene som jeg gjorde, vil bli beskrevet i neste del av oppgaven.

# 3 Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil det redegjøres for den vitenskapsteoretiske og metodisk tilnærmingen jeg har benyttet meg av. Innledningsvis vil oppgaven plasseres i en vitenskapsteoretisk ramme, jeg vil så ta for meg begrepet livsverden. Deretter vil jeg beskrive og gjøre rede for vurderinger jeg gjorde i forhold til utvalget. Jeg vil så omtale kvalitativ metode, knyttet opp mot min egen forskning.

## 3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Hermeneutikk og fenomenologi er to vitenskapsteoretiske tilnærminger til analyse av kvalitative data (Dalen, 2004). Min forskning kan plasseres innenfor rammen av disse vitenskapsteoriene. Disse vil derfor kort omtales i det følgende.

### 3.1.1 Hermeneutikk

I gresk mytologi var Hermes en budbringer og mellommann. Av dette kommer begrepet hermeneutikk som betyr fortolkningslære (Løkken & Søbstad, 2006). Hermeneutikken er en metode som benyttes for å komme frem til en velbegrunnet tolkning og forståelse av innsamlet data (Wormnæs, 2005). Det sentrale innen denne retningen, er å fortolke for å finne en mening fremfor en forklaring. I henhold til Gadamer er mening noe som kommer frem i samspill mellom en tekst og de som forsøker å tolke den (Fay, 1996). Mening et datamateriale blir gitt, vil derfor i henhold til hermeneutikken være påvirket av hvem som tolker og konteksten denne personen befinner seg i (ibid). I hermeneutisk retning vil analyse av intervjuer innebære å se ut over her og nå i intervjusituasjonen, samt rette oppmerksomhet mot konteksten intervjuet skjer i (Kvale & Brinkmann, 2009). Et sentralt prinsipp i hermeneutikken er å finne et dypere meningsinnholdet enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2004). Den hermeneutiske sirkel beskriver hvordan mening dannes gjennom tolkning. Ved å veksle mellom å fortolke en tekst i sin helhet, og dens forskjellige deler, settes helteten i relasjon til delene og vice versa. Dette åpner for dypere forståelse av mening (ibid).

I arbeid med denne oppgaven intervjuer jeg barn for å utvide min forståelse av deres kunnskap om og erfaringer med ASK. I møte med barna og innsamlet datamateriale, påvirker

mine erfaringer og hvem jeg er forståelsen av mening. Kvale og Brinkmann (2009) visert til at tolkning av en tekst ikke er forutsetningsløs. Ingen kan løsrive seg fra tiden de lever i og egen før-forståelse. Jeg forsøkte å være meg bevisst dette under intervjuene, ved å møte barna med åpenhet og nysgjerrighet. Slik ville mitt voksenperspektiv og tidligere erfaring med ASK påvirke barnas svar i minst mulig grad. I arbeidet med å tolke data, var jeg også bevisst på at de kan tillegges andre meninger enn de jeg gav dem. Dette perspektivet er sentralt i hermeneutikken fordi meningen data blir gitt er avhengig av hvem som tolker, og tiden de lever i (Fay, 1996). Jeg har også i tråd med den hermeneutiske sirkel, tolket barnas utsagn ved å se på både helheten og enkelutsagn i relasjon til hverandre.

### **3.1.2 Fenomenologi**

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som beskriver en interesse for å forstå og beskrive sosiale fenomener sett i fra informantens perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Merleau- Ponty har hatt sterk innflytelse på den fenomenologiske vitenskapen. Han mente at forskere må søke så nøyaktige og fullstendige beskrivelser som mulig. Dette må gjøres gjennom beskrivelse av fenomener fra et førstepersonsperspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I fenomenologien er den virkelige virkeligheten den informantene opplever. Det å beskrive er derfor her viktigere enn å finne forklaringer og analysere (Kvale & Brinkmann, 2009). Merleau- Ponty viser til at vitenskapelige forklaringer og teorier alltid må sees på som sekundære uttrykk for menneskers opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Ved å intervjuer får en tilgang til menneskers opplevelser av egen livsverden. Dalen (2004) viser til at forskere må sette seg inn informantens verden og situasjon for å forstå og «se det samme» som informanten. Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem at det i fenomenologien slik sett er viktig med rike og nyanserte beskrivelser i informantens dagligspråk.

Jeg søker i denne oppgaven et barneperspektiv på erfaringer, tanker og kunnskaper om ASK. For å forstå barna, forsøker jeg å sette meg inn i deres verden og situasjon gjennom å beskrive deres opplevelser så nøye så mulig. Da jeg i min forskning ønsker å beskrive barns perspektiver på et fenomen, kan den plasseres i en fenomenologisk ramme.



## **3.2 Innblikk i barns livsverden**

I denne oppgaven har jeg valgt å innta et barneperspektiv ved å forsøke å gå ned i knehøyde og se verden med barnas øyne. Dette innebærer at jeg forsøker å forstå barns livsverden. I henhold til Dalen (2004) beskriver begrepet livsverden, et individs opplevelse av egen livssituasjon. Dette er i tråd med Brinkmann og Tanggaards (2012) beskrivelse. De beskriver livsverden som den verden som framtrer for oss i en direkte og umiddelbar opplevelse, før vi teoretiserer eller reflekterer over verden. I kvalitativ forskning er det et mål og nettopp utvikle forståelse og få dypere innsikt i menneskers livsverden (Dalen, 2004). I henhold til Dalen (2004) egner en kvalitativ forskning seg godt til å få innblikk i menneskers livsverden. Dette fordi den fokuserer på opplevelsedimensjonen, og ikke kun beskrivelser. Intervju er den mest brukte metoden i kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dalen (2004) skriver at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet til å få innsikt i menneskers følelser, erfaringer og tanker. Jeg har i min oppgave valgt å benytte meg av kvalitativt intervju med barn som informanter. Formålet med dette er å få innsikt i hvilke kunnskaper og erfaringer barn har med å bruke ASK, samt deres tanker omkring dette. Med andre ord ønsker jeg å utforske barns livsverden.

## **3.3 Utvalg**

I denne delen av oppgaven vil jeg først redegjøre for veien jeg har gått for å få informanter, samt mine utvelgingsmetoder. Jeg vil så beskrive det endelige utvalget.

### **3.3.1 Veien til informantene og utvelgingsmetode**

Dalen (2004) skriver at for mange studenter er bakgrunnen for deres forskning grunnet i en interesse for feltet. Dette er i tråd med mine erfaringer. Jeg har erfaring med å arbeide med barn som bruker ASK, og hadde i forkant av arbeidet med denne oppgaven mange tanker om hvordan jeg skulle gå frem for å finne informanter. Før jeg startet dette arbeidet laget jeg kriterier informantene måtte fylle. Disse var som følgende:

1. Antall informanter: 6
2. Alder: 5-6 år

3. Barna må gå i en ordinær barnehage på avdeling med barn som bruker grafiske tegn i kommunikasjon (dette kan være i tillegg til andre kommunikasjonssystemer).
4. Informantene må gå i to ulike barnehager.
5. Barnehagene må befinne seg på Østlandet.
6. Det må gis informert samtykke fra informantene, deres foreldre og barnet som bruker ASK sine foreldre.

Gall, Gall og Borg (2007) beskriver dette som et kriterieutvalg fordi det ligger viktige kriterier til grunn for utvelgingen av informanter. Jeg vil nå kort beskrive bakgrunnen for valget av de 6 kriteriene:

1. Antallet informanter ble valgt grunnet oppgavens omfang. Da utvalget er lite er formålet med oppgaven er å få innsikt i disse barnas livsverden, og ikke generalisere funn til populasjonen.
2. Jeg valgte de eldste barna i barnehagen som informanter. Disse har best forutsetning for å gi fylldige beskrivelser i et intervju.
3. Jeg ønsket primært at informantene skulle ha erfaring med grafisk tegn. Dette er konkret å samtale med en 5-6 åring om, samt at det er enkelt å vurdere deres kompetanse med hjelpemidlene.
4. For å få barn med ulik erfaringsbakgrunn med ASK, ønsket jeg å intervju barn i to ulike barnehager.
5. Begrensinger i forhold sted ble valgt fordi jeg bor på Østlandet. Dette er i tillegg et folkerikt område så sannsynligheten for å finne informanter i dette området var høy.
6. Det var en forutsetning at foreldre til barnet som brukte ASK samtykket til forskningen. Dette gjaldt også for informantene og deres foreldre. Dette er grunnet i etiske retningslinjer forskere må følge i henhold til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006).

Valgte kriterier belyser at jeg ønsket at min forskning skulle finne sted i barnehagen. Jeg tok derfor kontakt med pedagogiske fagsentra i alle 15 bydeler i Oslo. Disse fagsentra bistår barnehager med kompetanse når det er barn som har behov for et styrket barnehage tilbud ([www.oslo.kommune.no](http://www.oslo.kommune.no)). Jeg fikk respons av 11 av disse, hvorav 10 responderte at de ikke arbeidet med barnehagebarn som brukte ASK for øyeblikket. I en bydel hadde de kjennskap til en barnehage hvor det var barn som brukte tegn til tale. Da jeg hadde som kriterium at informantene skulle ha erfaring med grafiske tegn, fortsatte jeg jakten. Jeg tok da kontakt med privatpraktiserende logopeder som jeg visste arbeider med barn som bruker ASK. Disse uttrykte skepsis omkring barneintervjuer om tema som berører en sårbar gruppe. Videre kontakten jeg Haug ressurscenter, logopedene i Skedsmo kommune, Statped samt en leverandør av kommunikasjonshjelpemidler. Blant disse instansene hadde Statped kjennskap til en barnehage med barn som fylte mine kriterier.

En ansatt ved Statped hjalp meg med å opprette kontakt med pedagogisk leder i denne barnehagen. Det var fire barn i alderen 5-6 år i denne barnehagen, som alle gikk på avdeling med barnet som brukte ASK. Kriteriet om seks informanter ble derfor justert ned til fire. Da dette viste seg å være den eneste barnehagen jeg klarte å finne aktuelle informanter i, måtte jeg også se bort ifra å intervju to grupper barn i to forskjellige barnehager. Mitt utvalg ble derfor valg ut ifra tilgjengelighet. Gall, Gall og Borg (2007) viser til at dette er en utvalgsstrategi som bør unngås da den er lite hensiktsfull sammenlignet med andre utvalgsstrategier. Dette vil jeg drøfte nærmere i kapitlet validitet og reliabilitet.

I forbindelse med denne oppgaven, var et utvalg valgt ut fra tilgjengelighet den muligheten jeg satt igjen med. Da barn som har behov for det bør begynne å bruke ASK i barnehagealder, og det er ca. 5400 hørende barn og unge uten funksjonell tale i Norge (Tetzchner & Martinsen, 2002), hadde jeg ikke forestilt meg at arbeidet med å finne aktuelle informanter ville være så utfordrende som det viste seg og bli. Jeg var avhengig av at fagfolk i ASK-miljøet hjalp meg å komme i kontakt med informanter. På veien møtte jeg det Gall, Gall og Borg (2007) beskriver som portvoktere. Forfatterne bruker dette begrepet for å beskrive de instanser eller personer som sitter med makten til å tillate eller hindre forskere inngang i miljøer. Det vil derfor si at det finnes barn som kunne være aktuelle kandidater for min forskning, men som jeg ikke fikk kontakt med.

### 3.3.2 Informantene

Det endelige utvalget fylte fire av de seks kriteriene jeg hadde satt. Disse var alder, erfaring med grafiske tegn i ordinær barnehage, geografisk plassering og informert samtykke. Barna hadde erfaring med et jevnaldrende barn som kan plasseres i det Tetzchner og Martinsen (2002) kaller støttespråkgruppen. Dette barnet blir i oppgaven referert til som X. Barnet hadde brukt tegn til tale i to år og PCS i et og et halvt år. PCS systemet var i en bok med 396 ulike tegn, samt på tavler omkring i barnehagen. Barnet som var bruker av PCS benyttet seg av dette ved hjelp av direkte valg. Utvalgets antall, kjønn og alder er fordelt som vist i tabellen under:

Kjønn	Gutter		Jenter	
	Alder	5,1	5,9	5,0

Figur 2: Informanter

## 3.4 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved en helhetsorientert tilnærming til det som studeres (Løkken & Søbstad). Forskeren er da interessert i å finne både en beskrivelse og forståelse av det som studeres (Dalen, 2004). Min problemstilling tilsier at en kvalitativ metode egner seg, da jeg ønsker å få forståelse for barns erfaringer med og kunnskaper om ASK. Kvalitativt intervju er metoden jeg har benyttet meg av for å få innsikt i dette. Dalen (2004) viser til at kvalitativt intervju egner seg i forskning hvor en ønsker å få innsikt i menneskers tanker og erfaringer. Det finnes ulike tilnærminger til hvordan data kan analyseres i kvalitativ metode. Felles for de er at de er fortolkende (ibid). Avslutningsvis i denne delen av oppgaven, vil jeg beskrive tilnærmingen Grounded Theory, som analysen av mine data er inspirert av. I det følgende vil jeg ta for meg mitt prosjekt med kvalitativt intervju, med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) syv stadier. Deretter omtales barneintervju som metode.

### 3.4.1 Kvalitativt intervju

Intervju er en verbal interaksjon mellom mennesker som skaper kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) skisserer lineært hvordan utviklingen av en intervjuundersøkelse skjer gjennom syv stadier. Forfatterne skriver at dette er et idealisert

forløp som er laget som en hjelp til uerfarne forskere. Jeg vil nå vise til disse syv fasene og beskrive mitt eget arbeid sett i lys av de ulike stadiene:

**Tematisering.** I denne første fasen skal forsker beskrive formål og egen oppfattelse av tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Da jeg skulle finne tema for min oppgave, valgte jeg et som jeg hadde interesse for og erfaring med. I arbeid med barn som bruker ASK, gjorde jeg meg erfaringer med betydningen av kommunikasjonskompetansen til jevnaldrende i miljøet rundt de. Miljøet rundt et barn som bruker ASK er avgjørende i forhold til deres mulighet til samspill, kommunikasjon og deltakelse (Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg, 2008). Jeg ønsket derfor å få innsikt i barns kunnskap om og erfaring med ASK. Slik jeg ser det vil det være nyttig for de som tilrettelegger for barn som bruker ASK i barnehagen, å ha kunnskap om ASK fra et barneperspektiv, samt jevnaldernes kompetanse. Dette fordi barn kan erfare og oppleve ting annerledes enn voksne tror de gjør det. Formålet med min studie ønsket jeg derfor at skulle være å få innsikt i barns erfaringer, kunnskaper og opplevelser omkring å bruke ASK. Dette for å kunne bidra til bedre tilrettelegging for barn som bruker ASK.

**Planlegging.** Dette er fase to i en intervjuundersøkelse og her skal forsker finne egnet metode for å innhente data, samt planlegge intervju (ibid). Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju for å innhente data. Dette er en intervjuform, hvor forsker har nedfelt spørsmål eller tema for samtalen i en intervjuguide, i forkant av intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Forsker står dog fritt til å endre rekkefølge på spørsmål eller komme med oppfølgingsspørsmål (Dalen, 2004). Dalen (2004) viser til at semistrukturert intervju ofte blir benyttet av uerfarne forskere siden det kan være krevende å fastholde tema i mer åpne intervjuformer. Da jeg har lite erfaring med å intervjuer, valgte jeg et semistrukturert intervju i forsøk på å forhindre at temaene i intervjuene ville sprike i for mange retninger. Intervjuguiden jeg utviklet var inspirert av Gamst og Langballes dialogiske samtalem metode (DMC) (Gamst, 2011). Denne metoden vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Intervju spørsmålene bør uttrykkes i informantens dagligspråk, og har som formål og gi svar på forskningsspørsmålene (ibid). Jeg utarbeidet først en intervjuguide med intervju spørsmål som ville svare på problemstillingen, samt temaene for min forskning. Jeg forsøkte så å tilpasse formuleringene til førskolebarns dagligspråk samt DMC. Jeg ser i etterkant at arbeidet med intervjuguiden ville ha vært mer systematisk, om jeg hadde fulgt Kvale og Brinkmann (2009) sin modell. Ved å først utarbeide forskningsspørsmålene, og deretter intervju spørsmål

tilpasset barna og DMC. Ved siden av å tilpasse intervjuguiden til DMC, var jeg oppmerksom på å utrykke spørsmålene på en slik måte at forskningen ikke ville få negative konsekvenser for barnet som bruker ASK. Jeg vinklet derfor ingen spørsmål slik at det ble relevant å samtale om informantenes synspunkter om barnet som bruker ASK, eller barnets kommunikasjonskompetanse. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at en forsker både må forholde seg til fordeler og mulig skade forskning kan ha for deltakerne. Forfatterne viser så til at all forskning bør støtte seg til det etiske prinsippet velgjørenhet. Dette vil si at risikoen for å skade deltakere bør være så lav som mulig. De etiske hensynene jeg tok i mitt prosjekt, vil jeg drøfte grundigere i kapitlet etiske refleksjoner.

For å teste intervjuguiden og meg selv som intervjuer, burde jeg ha foretatt prøveintervju som del av forberedelsene. Dalen (2004) viser til at prøveintervju er viktig i kvalitative studier da disse belyser om intervjuguide bør redigeres, eller om forsker bør endre sin måte å møte informanten på. Da jeg kun hadde fire informanter, var jeg i samtale med pedagogisk leder på barnas avdeling om å intervju et barn som var året yngre enn mitt alderskriterium tilsa. På denne måten kunne jeg gjennomføre et prøveintervju uten å miste noen av informantene. Dette lot seg ikke gjennomføre da barnet og dets foresatte ikke ønsket at barnet skulle delta. Da spørsmålene i undersøkelsen var av en slik art at det kun er barn med erfaring med ASK som kunne delta, ble det derfor ikke aktuelt å forsøke å gjennomføre et prøveintervju med andre barn. Spørsmålene i intervjuguiden jeg utarbeidet lærte jeg meg utenat i forkant av intervjuene. I henhold til Brinkmann og Tange (2012) er dette hensiktsmessig, gjør intervjuet mer fleksibelt og gjør det lettere å fokusere på informanten.

Da min forskning ville innebære å innhente data fra barn, søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om tillatelse til å gjennomføre prosjektet. Dalen (2004) viser til at NSD kan være en sterk portvakt i forbindelse med forskning. I mitt tilfelle gikk saksgangen raskt og jeg fikk med en gang tillatelse til å utføre mitt prosjekt. Da denne godkjenningen kom, utarbeidet jeg et samtykkeskjema til informantenes foreldre og barnet som bruker ASK sine foreldre. Her ga jeg informasjon om hvem jeg er, prosjektets formål og hvordan det ville bli gjennomført. Det ble også opplyst om prosedyrer i forhold til taushetsplikt, anonymisering og deltagerens rett til å trekke seg når de måtte ønske. Samtykkeskjemaene ble sendt til pedagogisk leder ved barnas avdeling, av min kontakt ved Statped. Pedagogisk leder delte så ut samtykkeskjema og samtalte med foreldrene om prosjektet. Da samtykke fra foreldrene var innhentet, informerte hun de aktuelle informantene

og innhentet muntlig samtykke fra disse. Dalen (2004) viser til at det kan være nyttig å bruke det hun betegner som sponsorer når en skal få tillatelse til å gjennomføre forskning. Sponsorer kan være personer som er viktige i miljøet en ønsker å bedrive forskning. Bruken av sponsorer i form av en ansatt i Statped, samt pedagogisk leder, gjorde jeg meg god erfaring med i arbeid med dette prosjektet.

**Intervjuing.** Intervjuene jeg gjennomførte fant sted på et grupperom i informantenes barnehage. Løkken og Søbstad (2006) viser til at det er nødvendig for barn å oppleve rammene for et intervju som trygt for at de skal åpne seg. Dette var bakgrunnen for at jeg valgte å gjennomføre intervjuene i barnas barnehage. Pedagogisk leder ved barnas avdeling var også til stede i rommet under alle intervjuene. Grunnen til dette var at informantens foreldre og pedagogisk leder ønsket dette. Alle informantene ble først samlet i grupperommet. Vi brukte da tid på å bli kjent, og de ble informert om hvorfor jeg var der og hvordan intervjuene ville bli gjennomført. Vi samtalte så omkring begrepet språk, og så klipp fra en informasjonsfilm om et barn som bruker ASK. Barna delte ulike erfaringer og tanker da vi samtalte om språk. Denne sekvensen ble en form for gruppeintervju. Gruppeintervju som i dag ofte blir kalt fokusgruppeintervju, har er en intervjustil som er åpen hvor det viktige er å få frem ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) viser til at den kollektive ordvekslingen som finner sted i et fokusgruppeintervju, kan frembringe mer refleksjon og flere spontane uttalelser enn ved individuelle intervjuer. Jeg valgte å gjennomføre et fokusgruppeintervju, samt se en informasjonsfilm, for å skape en felles forståelse for hva vi skulle samtale om. Barna ble så intervjuet individuelt. Disse intervjuene hadde varighet fra 11-21 minutter. Nærmere beskrivelse samt refleksjon omkring intervjuene vil bli presentert i neste del av oppgaven.

Det ble tatt lydopptak av alle samtalene. Det er naturlig nok enklere å få med seg informantens utsagn på denne måten enn ved å skrive de ned underveis. Løkken og Søbstad (2006) visert til at det også er enklere å holde blikkontakt, samt få med seg den non-verbale kommunikasjonen når en benytte seg av lydopptak. Dalen (2004) understreker at det bør tas lydopptak av intervju. Underveis i intervjuene observerte og noterte jeg også ned hva informantene gjorde og gav uttrykk for non-verbalt. Dette er i tråd med Løkken og Søbstads (2006) holdninger om at det under intervju med barn er viktig å være oppmerksom både på hva barnet sier og gjør. I første del av intervjuet, ble barna bedt om å vise hvordan de bruker

en kommunikasjonsbok. Underveis i denne delen observerte og skrev jeg ned barnas fremgangsmåter. Rett etter intervjuet med hvert enkelt barn, noterte jeg mer detaljrikt.

Da jeg valgte å ikke gjennomføre et prøveintervju, tok jeg en lengre pause mellom første og andre intervju enn de andre. Denne tiden brukte jeg til å se på mine notater og høre igjennom intervjuet, for å vurdere om jeg ønsket å foreta endringer. Jeg ble da oppmerksom på at jeg ga barnet for kort tid til å svare før jeg fulgte opp med spørsmål. Dette forbedret jeg til de neste intervjuene.

**Transkribering.** Dette er den fjerde fasen i et intervjustudie. Jeg transkriberte informantenes verbale utsagn kort tid etter intervjuene. Brinkmann og Tanggard (2012) skriver at dette lurt da forsker fortsatt vil ha samtalen friskt i minne. Jeg valgte en transkripsjonsstrategi hvor meningsinnholdet i det som ble sakt var det sentrale. Brinkmann og Tanggard (2012) beskriver denne formen for transkripsjon som velegnet for en nybegynner. Mer detaljrike former for transkripsjon, hvor toneleie, stemmevolum, tonefall og så videre blir transkribert, kan også benyttes. Siden jeg vurderte meningsinnholdet som det sentrale, så jeg det ikke som nødvendig å gjøre dette i forbindelse med denne oppgaven.

**Analysering.** Analysemetoden jeg valgte for denne oppgaven vil bli beskrevet senere i dette kapitlet.

**Verifisering.** Funnene fra intervjuene sin reliabilitet, generaliserbarhet og validitet, vil bli drøftet i kapitlet validitet og reliabilitet.

**Rapportering** er for min forskning, i form av denne masteroppgaven.

### 3.4.2 Barneintervju som forskningsmetode

Barneintervju kan være med på å korrigere voksnes antakelser om hva som rører seg i barn (Løkken & Søbstad 2006). Bae (1996) viser likevel til at barn i samtale med voksne kan tilpasse svarene sine etter hva de tror den voksne forventer. Dette illustrer det skjeve maktforholdet mellom barn og voksne i en intervjusituasjon. I henhold til Solberg (1991) er det avgjørende at forsker forholder seg som intervjuere overfor informanter, fremfor som voksen overfor barn i en intervjusituasjon. Gamst (2011) viser til at voksne som intervjuer barn må være seg bevisst maktrelasjonen som finnes mellom voksen og barn, samt etterstrebe en holdning av likeverd i intervju med barn. Forskere bør også være oppmerksom på



maktforholdet slik at barn ikke opplever intervjusituasjonen som en lærer-elev situasjon, hvor det finnes rette og gale svar på spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

I henhold til Solberg (1991) er det lite som skiller det å intervju voksne og barn rent metodologisk. Solberg (1991) trekker samtidig frem at refleksjon omkring den sosiale relasjonen mellom voksne og barn er viktig i forskning med barn som informanter. Løkken og Søbstad (2006) påpeker at det også er nødvendig at forsker har kunnskap om barns forutsetninger som informanter. Dette fordi barns alder og utviklingsmessige forutsetninger bør tas hensyn til i planlegging og gjennomføring av barneintervju. Barns språkferdigheter er av betydning når en bruker intervju som metode. I følge Løkken og Søbstad (2006) kan en erfaren intervjuer innhente viktig informasjon fra barn helt ned i to-års alder. Andel barn som nekter å la seg intervju, er dog meget høy under fire år (ibid). Barns svar kan være motstridene eller ulogiske ut i fra hva voksne forventer (ibid). Bae (1996) viser til at en i samtale med barn må både lytte og observere for å fange opp det mangesidige i barnas adferd. Bae (1996) betegner dette som samtalehandling.

Flere forskere viser til at det ikke er store forskjeller mellom å intervju barn og voksne (Solberg 1991, Andenæs 1991, Kvale og Brinkmann 2009). Som belyst over er det likevel visse hensyn som må tas i intervju med barn. Andenæs (1991) beskriver hvordan motivasjon, felles fokus og kontrakt er viktige elementer i intervju med 4-5 åringer. Uten barnets ønske om å samarbeide vil det være umulig for forsker å gjennomføre et intervju. Det er derfor avgjørende at forsker motiverer barn både i forkant og underveis i intervjuet (ibid). Løkken og Søbstad (2006) viser også til at forholdet barn har til den som intervjuer er utslagsgivende. Opplever barn den voksne som styrende, kan det resultere i uønskede reaksjoner fra barnet. Barn kan også oppleve nærhet til forsker som gjør at de strekker seg langt for å gi forsker svarene de tror forsker er ute etter (ibid). Et felles fokus er avgjørende i barneintervju. Andenæs (1991) bruker en strategi hvor hun snakker om det barna er ekspert på for å få dette til. Bruk av hjelpemidler er også vist å øke svartilbøyeligheten, og hjelpe til med å skape felles fokus (Løkken & Søbstad, 2006). Andenæs (1991) påpeker at det likevel er intervjuerens oppgave å styre samtalen og holde tema. For at barnet skal forstå hva tema for intervjuet er, samt dets formål og rammer, må forsker opplyse barnet. Dette beskriver Andenæs (1991) som kontrakt.

### 3.4.3 Dialogisk samtalem metode

Den dialogiske samtalem metoden ble utviklet av Gamst og Langballe etter studier av norske dommeravhør med barn. Metoden har navnet The Dialogical Communication Method (DMC) da den er tilpasset asyLintervju i EU landene (Gamst, 2011). Metoden egner seg til å bruke når en ønsker å få innblikk i barns livsverden. DMC bygger på følgende fem perspektiver: At den voksne forsøker å innta et barneperspektiv, en dialogisk forståelse av kommunikasjon, en kommunikasjonsprosess som er målrettet, tematisert og åpen, samt hensyn til barnet og formelle krav. Et mål i DMC er at barn skal få mulighet til å fortelle fritt ut i fra sin egen subjektive virkelighet. Metodikken benyttet i DMC støtter seg til bruk av en kommunikasjonsstil som er åpen og dialogisk for å oppnå dette. Spørsmålsformuleringene i barnesamtalen skal i henhold til DMC følge en traktstruktur. Denne går fra beskrivende og åpne spørsmålsformuleringer, til mer oppklarende og spesifikke (Gamst, 2011). Jeg forsøkte å følge dette prinsippet da jeg utarbeidet min intervjuguide. Dette ved at jeg innledet hvert tema med å be barna fortelle. Et av spørsmålene lød for eksempel slik: «Fortell meg hvordan du bruker bildeboka når du snakker med X». Videre ble barnet gitt anledning til å fortelle inntil jeg fulgte med mer spesifikke spørsmål om deres synspunkter og erfaringer omkring bruk av bildeboka. Slik fulgte jeg traktstrukturen under intervjuene. Jeg forsøkte også å utforme åpne spørsmål tilpasset femåringers språk. Dette i tråd med prinsippene i DMC.

Forløpet i en barnesamtale følger i DMC ulike faser. Disse viser til hva som skjer før, under og etter barnesamtalen (ibid). Min fremgangsmåte i intervjuene var inspirert av disse fasene. Jeg vil nå kort beskrive fasene, samt vise til erfaring med disse fra eget forskningsprosjekt. Før en barnesamtale skal det i henhold til DMC være en *forberedende fase*. I denne fasen skal det blant annet innhentes bakgrunnsinformasjon om barnet, samtalen skal planlegges, barnet skal informeres og praktiske ting som bruk av lydopptak skal forberedes (ibid). I denne forberedende fase fikk jeg informasjon fra informantenes pedagogiske leder om deres alder og kjønn. I forbindelse med dette prosjektet opplevde jeg at denne informasjonen var tilstrekkelig for å forberede intervjuene. Dersom temaet for prosjektet tilsa at samtalerne var med sårbare eller utsatte barn, ville det ha vært nødvendig å bruke mer tid på å innhente informasjon om barna. Gamst (2011) viser til at barn bør forberedes før en samtale slik at de kan bli trygge og forstå hva de skal være med på. Barna som ble intervjuet i forbindelse med mitt prosjekt, ble informert av pedagogisk leder ved deres avdeling flere ganger før min

ankomst. Da jeg kom til barnehagen for å gjennomføre intervjuene, gav barna med en gang uttrykk for at de visste hvem jeg var og hva som var i vente.

Jeg traff barna først inne på deres avdeling, og tok da kontakt med barna. Vi samtale da om deres barnehage og aktiviteten de bedrev. Jeg oppfordret barna så til å vise vei til grupperommet intervjuene skulle finne sted. Barna hadde mye de ønsket å dele om seg selv og sin barnehagehverdag. Dette var innledningen på samtalen på grupperommet. I DMC betegnes dette som fasen *kontaktetablering*. Gamst (2011) påpeker at det er viktig å skape en god kontakt og relasjon før intervju med barn, da det er avgjørende for intervjuets forløp. Neste fase før samtalsfokus introduseres er en *innledende prosedyre*. Her skal barna få informasjon som gir de en forståelsesramme for hva de er med på (ibid). Dette gjorde jeg ved å fortelle barna litt om meg selv og hvorfor jeg ønsket å snakke med akkurat dem. Jeg informerte de også om formålet med intervjuet og hvordan det ville bli gjennomført. Jeg la her vekt på barnas betydning som informant, samt understekte at det kun var de som visste hvordan det var å være barn og benytte seg av ASK i kommunikasjon med andre barn. Av den grunn var det ikke noen riktige eller feil svar på spørsmålene de kom til å få. Gamst (2011) viser til at intervjuere gir uttrykk for et likeverdig forhold mellom seg og barn ved å gi barn ekspertstatus. Dette motiverer barn til å dele egne opplevelser (ibid). I vedlegget intervjuguide, finnes en mer detaljert beskrivelse av informasjonen gitt i den innledende prosedyren.

I DMCs faseforløp kommer det etter innledende prosedyre en *introduksjonsfase*. Barna skal da bli introdusert for temaene for samtalen på en tydelig og ikke ledende måte (ibid). Dette ble gjort med barna først i gruppe, så igjen da de ble intervjuet en og en. Etter dette gikk samtalen over i en *fri fortellingsfase* hvor barna ble bedt om å fortelle om et tema. I den frie fortellingsfasen er det et mål at barn skal få utrykke seg fritt, mens intervjuer skal være aktiv lyttende (ibid). Det var meget varierende hvor lange utsagnene til barna var, da de ble bedt om å fortelle. Løkken og Søbstad (2006) viser til at tema for et intervju er av betydning i forhold til svar en får av barn. Selv om alle mine informanter hadde erfaring med ASK, kom det frem at dette ikke var tema alle hadde like stor interesse av å samtale om. Noen av svarene fra enkelte av barna var derfor korte. I forsøk på å få barnet til å fortelle mer, brukte jeg ofte formuleringen «fortell meg mer om det, så jeg skjønner hva du mener». Etter at barn har fortalt fritt, kommer en *sondrende fase* hvor målet er å oppnå en kan få en utdyping og

opklaring av barnets fortelling (Gamst, 2011). Jeg forsøkte da å fremskaffe flere detaljer ved å stille spørsmål om temaet barnet hadde fortalt om.

I henhold til DMC innebærer barnesamtalens *avsluttende fase* avrundning av dialogen på en positiv måte (ibid). Jeg avsluttet intervjuene med en kort oppsummering av hva vi hadde samtalt om, for så å snakke om hva de skulle gjøre videre i barnehagen den dagen. Jeg gav så uttrykk for at det var nyttig for meg at de hadde snakket med meg, og takket for at de hadde deltatt.

Oppsummert ligger kunnskap om teknikker, holdninger og strukturer til grunn for DMC (ibid). Min erfaring er at jeg hadde lite utfordringer rundt kontaktetablering, samt det å benytte meg av et hverdagspråk barna forsto. Holdningene med å ta barnet på alvor som ligger til grunn for DMC er også i samsvar med egne holdninger. Jeg fant det likevel utfordrende og spontant benytte meg av alle teknikker i kommunikasjon som er i tråd med DMC. Det var for eksempel tilfeller under intervjuene hvor jeg formulerte meg «kan du fortelle» som er en lukket spørsmål, fremfor «fortell» som er av en deskriptiv form (ibid). Mer erfaring ville derfor vært nødvendig om jeg skulle mestret å gjennomføre intervjuene helt i tråd med DMC.

#### **3.4.4 Grounded Theory**

Etter gjennomføringen av intervjuene, hadde jeg data i form av lydopptak av verbale utsagn og notater om barnas handlinger og egne refleksjoner. Dette la grunnlaget for videre arbeid med organisering og analysering. Corbin og Strauss (2008) viser til at analyse er en prosess hvor en undersøker noe for å finne ut hva det er, og hvordan det fungerer. For å gi mine data betydning, benyttet jeg meg av en metode inspirert av Grounded Theory (GT). GT ble utviklet av Glaser og Strauss på 1960- tallet, og er en metode med hensikt å utlede teori av et innsamlet datamateriale (Corbin & Strauss, 2008). Teorier skal med andre ord være «grounded» i det innsamlede datamaterialet, og ikke i tidligere forskning eller teorier (Gall, Gall & Borg, 2007). Jeg valgte en GT inspirert tilnærming til arbeidet med mitt kvalitative datamateriale, da jeg betraktet den som systematisk og hensiktsmessig. Dalen (2004) viser til at målet i en analyseprosess er å komme frem til en overordnet forståelse av et datamateriell. For å oppnå dette benyttet jeg meg, i tråd med GT av en analyseprosess hvor jeg kodet mine data gjennom flere nivåer. Først leste jeg og kodet alle ytringene til barna. Jeg delte så opp datamaterialet for å indentifisere begreper som dannet kategorier (Dalen, 2004). I GT

betegnes dette som åpen koding (Corbin & Strauss, 2008). Barnas ytringer dannet på den måten, i tråd med GT, grunnlaget for kategoriene.

Corbin og Strauss (2008) viser til at det sammen med prosessen åpen koding, skjer en aksial koding. Aksial koding er «the act of relating concepts/categories to each other» (ibid, s. 198). Data blir med andre ord tatt fra hverandre, samtidig som de ses på i en helhet ved å sette de i forbindelse med hverandre (ibid). Gjennom åpen og aksial koding trådte det frem ulike kategorier. For å få en overordnet forståelse av innsamlet data, samlet jeg så trådene og dannet tre overordnede kategorier (Dalen, 2004). Dette kalles selektiv koding (ibid).

## 4 Analyse, funn og drøfting

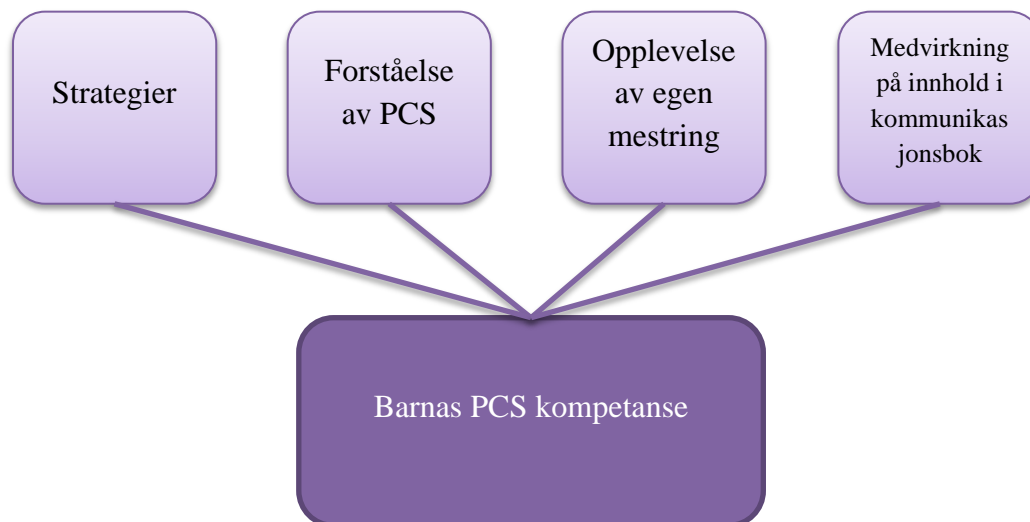
I denne delen av oppgaven vil jeg begynne med kort å omtale og gjøre rede for valgene jeg har tatt i analyseprosessen. Jeg vil så presentere samt drøfte og analysere funnene fra mine rådata.

I arbeidet med å analysere mitt datamateriale valgte jeg som nevnt i forrige avsnitt, å følge en GT inspirert struktur. Dette innebar at jeg kodet alle informantenes utsagn. Da jeg kun hadde fire informanter, opplevde jeg det som oversiktlig å arbeide med kodeprosessen i ulike word dokument. I løpet av denne kodingsprosessen kom det frem at barnas utsagn kunne sorteres i ti ulike kategorier. Disse kategoriene ble valgt da de var sentrale for å finne svar på oppgavens problemstilling som lyder: Hvilke kunnskaper og erfaringer har barnehagebarn med alternativ og supplerende kommunikasjon? Informantenes ytringer som omhandlet temaer utenfor fokusområdet for denne oppgaven, var derfor ikke blant disse ti kategoriene. Det var ulikt hvor lange og detaljerte utsagnene til barna var. Barna hadde også ulike evner i forhold til det å formulere seg. Dette gjorde at enkelte av kategoriene utkrystalliserte seg mer tydelig enn andre. Dette krevde også at jeg måtte være åpen for hva barna hadde ytret, og betydningen av dette, for å forsikre meg at datamaterialet la grunnlaget for kategoriene, fremfor teori eller min forutinntatthet. Taguchi (2006) viser til at voksne må ha god *hørestyrke* for å få innblikk i barns perspektiver. Av den grunn opplevde det som viktig at jeg viste god hørestyrke i arbeidet med å analysere mitt datamateriale. Da mine informanter med sine fem år ble intervjuet, stilte de naturlig nok med andre forutsetninger enn eldre barn og voksne i forhold til å kunne beskrive, forklare og reflektere. I analyseprosessen arbeidet jeg derfor med å lytte til hva barna faktisk hadde fortalt meg om deres kunnskaper om, og erfaringer med ASK. Selv om barnas ytringer kunne være korte, eller svar på oppfølgingsspørsmål kunne oppleves ulogiske fra et voksenperspektiv, gav de meg likevel innblikk i deres barneperspektiv ut i fra deres forutsetninger. Under arbeidet med å sortere barnas ytringer i kategorier, dannet jeg meg tanker om hva kategoriene faktisk sa noe om i forhold til min problemstilling. Barnas ytringer ble på bakgrunn av det samlet i mer overordnede kategorier. De tre følgende kategoriene utkrystalliserte seg, samt viste seg å være dekkende for oppgavens fokus: Barnas PCS kompetanse, barnas tilegnelse av kunnskap om PCS og barnas erfaringer med å være i kommunikasjon med barnet som bruker ASK.

I det følgende vil de tre kategoriene som er referert over og deres underkategorier, danne utgangspunkt for presentasjonen samt analysen og drøftingen av mine rådata. Jeg har valgt å benytte meg av sitater fra intervjuene for å illustrere mine funn. Forkortelsen B vil da bli brukt for barn og I for intervjuer. Det vil ikke bli vist til sitater fra samtlige informanter i kategorier hvor de gav likelydende svar.

## 4.1 Barnas PCS kompetanse

Kategoriene jeg finner som hører inn under den overordnede kategorien som omhandler barnas PCS kompetanse, vil presenteres i det følgende. Innledningsvis vil jeg presentere en grafisk fremstilling av de ulike temaene som utgjør denne kategorien:



Figur 3: Barnas PCS kompetanse

### 4.1.1 «Se her jeg peker jo bare»

Alle barna forklarer og viser meg hvordan de bruker X sin kommunikasjonsbok med PCS. Felles for barna er at de velger en strategi hvor de peker på symbolene og verbaliserer hva de mener de betyr:

«Jeg peker sånn (peker på symbolet for banan) og da betyr det at jeg vil ha banan og X gjør sånn også. Så betyr det at henne vil ha banan. Og den plastern (peker på symbolet for plaster) da blør henne»

Jente 5

«Se her jeg peker jo bare for det betyr lissom det og det betyr det. (Peker på symbolet for rydde) Og den er rydde og (peker på symbolet for ferdig) den er ferdig, sånn lissom»

Gutt 5,1

Det er barn som også beskriver at de benytter alfabetet, som er avbildet i boka, som støtte til det verbale når de i kommunikasjon med X ønsker å si noe som det ikke finnes symboler for i boka. Barnet i det følgende beskriver hva han gjør når han hjelper X og en som ikke er kjent med ASK til å kommunisere:

**B:** «Egentlig hvis jeg kjenner dem og X ikke kjenner dem så peker jeg i boka bortover sånn (drar fingeren langs bildene av alfabetet)»

**I:** «Mmm. Fortell meg mer om hvordan du gjør det»

**B:** «Bare sånn (peker på bokstaven b) b! også fortsetter jeg med de bildene bortover så navnet kommer sånn (peker på bokstavene og verbaliserer fonemene som danner hans navn) så kan X skjønne hva han eller henne heter.»

Gutt 5,1

Et av barna bruker også symbolene i boka til å danne flerordsytringer med subjekt, verbal og objekt:

**B:** «Jeg peker sånn her vel (blar i boka, peker på symbolet for jeg) jeeeg (peker på symbolet ser) seeer en (peker på symbolet for krokodille) krokodille!»

**I:** «Ja, du peker på bildene i boka»

**B:** «Mmm. X skal også peke sånn her, og jeg og voksne å. Jeg skal vise deg en ting til med den (blar i boka, peker på symbolet for jeg) jeeeg (peker på symbolet for ser) ser. Ser (peker på symbolet for hest) hest. (Latter) se nå sa jeg det»

Jente 5,3

Alle informantene hadde kunnskap om hvordan en kommunikasjonsbok med PCS brukes. Sitatene over viser likevel at enkelte av barna benyttet seg av mer komplekse strategier enn andre, ved at de danner flerordsytringer og støtter seg til alfabetet.



## 4.1.2 “Den er smile den fordi den har øyne og smilemunn”

Kommunikasjonsboka barna jeg intervjuet hadde erfaring med, besto av om lag 400 ulike symboler. I det følgende vil jeg vise til funn fra mine data som beskriver hvordan barna tolker og tillegger disse PSC-symbolene mening:

«(Peker på symbolet for ja) Den er smile den fordi den har øyne og smilemunn, og der (peker på symbolet for seigmenn) er pepperkake fordi den har non stop»

Gutt 5,9

Denne gutten viser at han tillegger symbolene mening uti fra hva som er avbildet. Det gjør også denne jenta:

«(Peker på symbolet for nei) Se sint! Bilde ser jeg at det er sint»

Jente 5

To av informantene benevner hver om lag 30 symboler under intervjuet. Alle med rett betydningen. Dette kan tyde på at de har lært seg betydningen, og ikke kun støtter seg til symbolenes grafikk for å gi de mening:

**B:** «Den der (peker på symbol for nei) er nei fordi sånn kryss med sur. Og det er sånn i sandkassa når voksne sier nei til barna så gjør de sånn med kryss (danner et kryss med pekefingerne). Og den er sur også fordi den er NEI! Og den (peker på symbolet for ja) er ja, (peker på symbolet for hjelp) hjelp (peker på symbolet for alle) alle (peker på symbolet for rydde) rydde (peker på symbolet for hund) hund (peker på symbolet hvor) hvooor (ler).»

**I:** (Ler) «Ja du veit hva mange av bildene betyr du. Men hvordan veit du hva de betyr da?»

**B:** «Fordi jeg vet det siden det er på bilde hva det betyr og hvis jeg sier ikke riktig, da, da sier voksne nei det er ikke sånn det er. Eller det er ikke sånn, sånn er det! Etterpå det så veit jeg hva det betyr»

Gutt 5,1

Etter å ha pekt på og benevnt rett betydning av et titalls symboler, spør jeg barnet som vil bli sitert i det følgende, hvordan hun har kjennskap til symbolenes betydning:

«(Peker på teksten under symbolet for hjelp) Fordi det står der og jeg kan ikke lese men, men det er noe man ser her for det. Sånn (peker på symbolet for jeg) jeg (peker på symbolet for ser) ser (peker på symbolet for du) du (ler). Uansett bare veit jeg at det er det»

Jente 5,3

Det kan se ut som om noen av informantene gjetter betydningen av de ulike PCS. Dette fordi de benevner feil betydning av symbolene, samt at de forklarer symbolenes mening ut ifra hva som er avbildet. Det er også informanter som gjennom og rett benevne et høyt antall symboler, viser at de kjenner symbolenes mening fremfor at de gjetter.

### 4.1.3 “For meg er det litt for lett”

Alle barna jeg intervjuet hadde erfaring med å bruke en kommunikasjonsbok med PCS. Men hvordan opplevde de selv at de mestret å bruke dette kommunikasjonshjelpemiddelet?

**B:** «Først så sa jeg oi, så visste jeg ikke hva det betyr for det var litt vanskelig. For betyr det kanskje ikke genser. Men så betydde det stor»

**I:** «Mmm. Forstår jeg riktig at du syntes det var litt vanskelig å forstå hva bildene betydde i starten?»

**B:** Ja også visste jeg det for voksne sa (barnets navn) det betyr det og det betyr det. Den er våt lissom og den er jeg, så nå er det mest at jeg veit alle»

**I:** Mmm.

**B:** Nå veit jeg boka fordi det er lett.

Gutt 5,1

Foruten barnet over som opplevde at kommunikasjonsboka var utfordrende å forstå i starten, gav alle barna utrykk for at de opplevde det som lett å forstå kommunikasjonshjelpemiddelet:

«Jeg har lært meg nesten alle tinga i boka så for meg er det litt for lett»

Gutt 5,9

«Boka ække noe vanskelig for meg for det er bare lett å peke (peker ut i lufta) sånn sånn sånn»

Jente 5

Selv om alle informantene gir nokså likt gir uttrykk for sin egen opplevelse av å forstå en kommunikasjonsbok med PCS, viser mine data at nivået på ferdighetene deres var mer ulikt. Dette da det varierte hvor mange symboler barna kunne betydningen av, samt hvor komplekse deres strategier i å bruke kommunikasjonsboka var.

#### 4.1.4 “Jeg fant på lyn”

Under fokusgruppeintervjuet kom det frem at flere av barna hadde vært med å påvirke innholdet i kommunikasjonsboka til X:

**I:** «Vi har fått lov til å låne den boka her (holder opp kommunikasjonsbok) av ehh.

**B 5.3:** «X»

**I:** «(Latter) ja X. Så jeg skal ta med den når vi skal snakke sammen etter at dere har spist»

**B 5.1:** «Jeg fant på lyn inni den boka jeg. For det vakke der. Og regn og sol og sånn å så hvis X ville si det så kan henne peke så vi veit»

**I:** «Mmm så du fant på at voksne skulle putte lyn og sol i boka?»

**B 5:** «Ja, ja jeg har også gjort det»

**B 5.3:** «Uansett hjelper jeg voksne med å finne på mange bilder»

**I:** «Ja, du hjelper de voksne å. Men fortell meg om bildene du har funnet på da»

**B 5.3:** «Ja det er mange det (pause). Det er litt lenge siden så husker ikke akkurat nå»

Et av barna husker og kan vise til konkrete symboler som han har medvirket til at er med i kommunikasjonsboka. De andre barna sitert over har også tydelig erfaring med at de har påvirket innholdet i boka, selv om de der og da ikke kunne erindre noe konkret.

#### 4.1.5 Tolkning og drøfting av funn

Det kommer frem av funnene over at PCS fremstilt i en kommunikasjonsbok ikke var fremmed for noen av barna jeg intervjuet. Alle viste de til at de hadde erfaring med å bruke dette kommunikasjonsboken, samt at de opplevde dette som lite utfordrende. Min tolkning er likevel at de viste varierende kompetanse både i forhold til å bruke en kommunikasjonsbok, samt å forstå PCS. I det følgende vil jeg drøfte og analysere funnene som faller under kategorien barnas PCS-kompetanse.

#### 4.1.6 Barnas strategier

Hvordan ønsket tegn blir valgt når PCS benyttes, er avhengig av brukerens motorikk (Tetzchner & Martinsen, 2002). Barna jeg intervjuet har erfaring med et barn som benytter seg av det Tetzchner og Martinsen (2002) kaller direkte valg. Da informantene under intervjuet beskrev og viste hvordan de brukte en kommunikasjonsbok med PCS systemet, valgte også de å benytte seg av direkte valg ved å peke samtidig som de verbaliserte symbolet. Dette er en strategi som kan fremme forståelsen til barnet som bruker ASK, da barnet får informasjon om hva kommunikasjonspartneren formidler både visuelt og verbalt (ibid). Det at samtlige informanter valgte en strategi med å peke og verbaliserer, viser også at de har en grunnleggende forståelse av hensikten med en kommunikasjonsbok. Boken er med andre ord ikke en bildebok som leses fra begynnelse til slutt, men et verktøy som brukes for å formidle noe spesifikt. Et av barna sier for eksempel at hun peker på symbolet banan for å signalisere at hun vil ha denne frukten. I tillegg til å kunne formidle ettordsytringer som dette barnet, viste også enkelte av barna at de hadde ferdigheter som gjorde at de kunne benytte mer komplekse strategier. Et av barna viste at hun kjente godt til innholdet i boka og symbolenes betydning ved å sette sammen setninger med subjekt, verbal og objekt. Et annet barn viste en lignende kjennskap til bokas innhold, ved å beskrive hvordan han benyttet seg av alfabetet i boka når han skulle formidle ting som det ikke var symbol for. Barnet viste da både at han kjente bokas innhold så godt at han visste hva det er symboler for og ikke, samtidig som at han hadde funnet seg en strategi for å løse dette. Dette selv om det er usikkert om X har nødvendig bokstavkunnskap til at en slik strategi er hensiktsmessig, viser barnet som beskrev denne strategien at han vil bruke sin kompetanse for å støtte mest mulig opp om det verbale for å gjøre seg forstått. Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker at ASK-brukere er helt avhengig av kommunikasjonsferdighetene til barna i deres miljø, for at de selv skal få mulighet til å kommunisere. Det at mine informanter viser at de bruker sin kompetanse for å skape forståelse, samt at de forstår hensikten med en kommunikasjonsbok, vil derfor kunne fremme ASK-brukeren i deres barnegruppe sin mulighet til å kommunisere. Mine informanter er i det Tetzchner og Martinsen (2002) betegner som *avhengig kommunikasjon* når de kommuniserer med barnet som bruker ASK. Det er derfor helt avgjørende at de har en forståelse av kommunikasjonshjelpemidler for at de skal kunne tolke og sette sammen det X ønsker å formidle. Barna jeg intervjuet sin kompetanse med en kommunikasjonsbok, har dermed betydning i forhold til deres forutsetning som kommunikasjonspartner for barnet som bruker ASK.

#### 4.1.7 Barnas forståelse av PCS

For at barn som bruker ASK skal ha noe nytte av å lære seg dette, må barna i deres omgivelser kunne forstå de (ibid). For mine informanter innebærer dette blant annet at de forstår betydningen av PCS. Mine funn viser at kompetansen til barna er nokså ulik når det kommer til forståelse av PCS. Det kan se ut som enkelte av barna gjetter hva betydningen av symbolene er, mens andre har lært seg deres betydning. Symboler med høy grad av det Tetzchner og Martinsen (2002) beskriver som gjennomskiktighet, er lett å gjette seg til. Alle barna viste at de kunne slike symboler. Eksempel på dette er symbolene for substantiv, hvor egennavn og fellesnavn er avbildet. Det er likevel eksempler på at slike gjennomskiktige tegn ble tolket feil av barna. Et av barna pekte på ikonet av en seigmann for så å beskrive hvorfor han mener dette er en pepperkake. Rommetveit (1972) viser til at hvilke erfaringer en person har, og tiden de lever i, påvirker meningsinnholdet språk blir gitt. For dette barnet tilsa dermed hans erfaringer at det var meningsfullt at ikonet som var ment å utrykke seigmann, var en pepperkake. På tegnene som var av en gjennomskinnelig og ugjennomskinnelig art, ble det tydelig at enkelte av barna tilga de mening etter deres erfaringer, fremfor at de hadde lært seg betydningen. Symbolene som representerte verb og interjeksjoner er eksempler på dette. Symbolet for nei i PCS er et kryss med øyne og en sur munn. Et av barna begrunnet at dette symbolet betydde sint fordi hun tolket uttrykket til krysset som sint. Barna som tilsynelatende gjettet seg frem til betydningen av symbolene, gjettet feil på alle symboler de valgte å peke på unntatt de fleste substantivene. Det var på en annen side flere barn som også viste at de hadde kjennskap til betydningen av mange tegn som hadde lav grad av ikonitet. Med andre ord symboler som hadde grad av gjennomskinnelighet og ugjennomskinnelighet. Disse barna sa selv de visste betydningen av symbolet ved å se på det. Et barn trekker også frem at han hadde lært det av barnehagepersonalet. Ut i fra antall symboler med lav ikonitet disse barna kunne, kan det vise at de kan ha tilegnet seg kunnskap om dette, og ikke kun gjettet. Tetzchner og Martinsen (2002) viser til at det kan være utfordrende for barn som ikke kan lese å forstå PCS-systemet, men at barn kan vise interesse når de forstår at symbolene er noe de må lære for at de skal forstå. Et av barna trekker frem at hun kan symbolene på tross av at hun ikke kan lese. Dette kan tyde på at hun og det andre barnet som kunne betydningen av samtlige av PCS-tegnene de pekte på, har en interesse som har gjort at de har tilegnet seg mer kunnskap enn de andre informantene. Da alle informantene går i barnehage på samme avdeling, vil nødvendigvis dette innebære at de har mange sammenfallende erfaringer.

Interesse kan derfor være årsaken til at enkelte av barna viste at de hadde mer kunnskap om PCS-systemet enn andre.

#### **4.1.8 Barnas opplevelse av egen mestring**

Tetzchner og Martinsen (2002) viser til at ASK-brukere ofte kan bli møtt med redsel og avvisning. Dette kan være fordi det er fremmed for mange å være i kommunikasjon med en ASK-bruker, og kanskje frykter enkelte at de ikke vil mestre eller forstå kommunikasjonshjelpemidlene. Alle mine informanter gav i løpet av intervjuene uttrykk for at de opplevde det å bruke en kommunikasjonsbok som lite utfordrende. De viste også tro på egne evner ved å si ting som at det var lett og at de hadde lært seg alt. Språket til 5-åringer er preget av stor økning i språklig kompleksitet (Evenshaug & Hallen, 2001). Deres samtaleferdigheter er også vanligvis på et plan som gjør de i stand å stille og svare på spørsmål, samt oppklare misforståelser i en dialog (Rygvoid, 2008). Dette vil ligge til grunn for informantenes forutsetning for å forstå en kommunikasjonsbok. Det kan derfor hende at barnas alder er av betydning i forhold til at de opplevde det å bruke en kommunikasjonsbok som lett. Et barn husket tilbake til da han først ble introdusert for en kommunikasjonsbok og uttrykker at han da opplevde det som vanskelig. En får likevel inntrykk av at han ikke avviste eller fryktet å lære seg å bruke en kommunikasjonsbok av den grunn. Dette siden han var blant de som viste best forståelse av kommunikasjonshjelpemiddelet. Det er avgjørende for ASK-brukeren på informantenes avdeling, at hun ikke blir møtt med redsel og avvisning av barnegruppa. Dette vil hindre hennes mulighet til å kunne kommunisere (ibid). Tetzchner og Martinsen (2002) trekker frem viktigheten av at barnehagepersonalet signaliserer en positiv holdning til å bruke ASK, samt at de er modeller for barna. Det kan være at barnehagepersonalet i informantens barnehage har skapt en slik positiv atmosfære, og at denne har påvirket barna til å forsøke samt ha tro på egne ferdigheter i møte med kommunikasjonshjelpemidler, og barnet som bruker det.

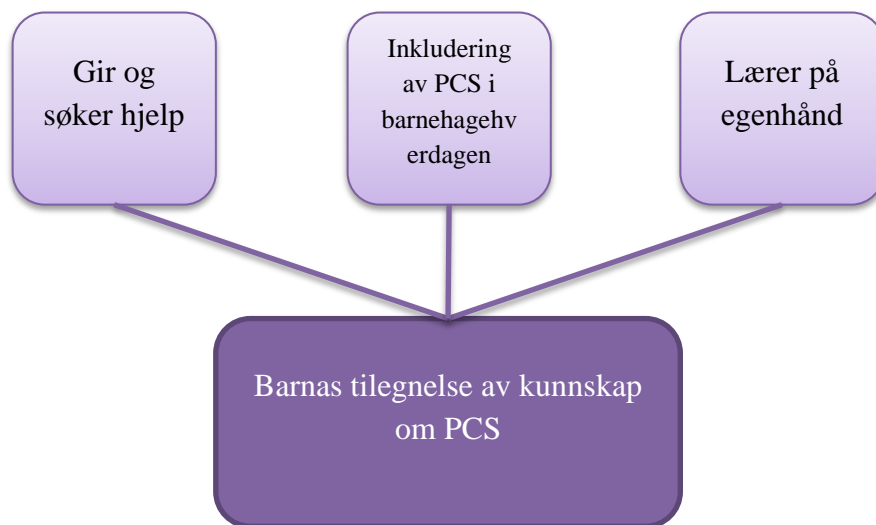
#### **4.1.9 Medvirkning**

Når barn får opplæring i ASK blir dette ofte tilrettelagt og gitt av voksne. Dette vil derfor nødvendigvis bli gjort ut fra et voksenperspektiv. Mine funn viser at barnehagepersonalet i mine informanters barnehage, også har tatt barneperspektivet i betraktning når de har utformet kommunikasjonsboka til X. Dette innebærer i henhold til Tiller (1991a) at det er en

likestilling, symmetri og gjensidighet mellom barnehagepersonalet og barna. Det var tydelig i samtale med barna, at de hadde erfaring med at voksne tok deres innspill på alvor og brukte de i tilretteleggingen for ASK-brukeren på avdelingen. Dette kan en se ved at det var plassert symboler i kommunikasjonsboka som følge av at barna hadde påpekt at de manglet. Tiller (1991b) påpeker at det er barn som er eksperter på å være barn. Det kan derfor være nyttig for barnet som bruker ASK på informantenes avdeling, at barnegruppa får medvirke til innholdet i hennes kommunikasjonsbok. Dette fordi det er barna som er ekspert på hva som opptar de og hva de ønsker å formidle.

## 4.2 Barnas tilegnelse av kunnskap om PCS

Det kom frem under intervjuene at alle informantene hadde noe erfaring med og forståelse av PCS-systemet. I denne delen av oppgaven vil jeg vise til funnene som sier noe om hvordan de har tilegnet seg denne kunnskapen. Ut i fra mitt datamateriale fant jeg tre ulike faktorer, som det kan virke som ligger til grunn for at barna har kunnskap om PCS:



Figur 4: Barnas tilegnelse av kunnskap om PCS

### 4.2.1 “Jeg hjelper barna mange ganger”

Det kom frem under intervjuene at alle barna opplevde at de kunne spørre barnehagepersonalet om hjelp til å bruke kommunikasjonsboka i kommunikasjon med X. Alle foruten en gav også uttrykk for at de hadde gjort dette:

«Jeg spør voksne mange ganger men uansett vet ikke jeg hvem jeg spurte da, eller jo, jo det er jo (navn på en i barnehagepersonalet) og alle voksne det da»

Jente 5,3

«Da vet jeg ikke det, da spør jeg hva betyr egentlig det (navn på barnehagepersonalet) hva betyr egentlig det (navn på barnehagepersonalet), da kan jeg si det til dem. Så sier dem bare sånn, ja (barnets navn) det betyr det, det og det »

Gutt 5,1

«Kanskje jeg kan spørre (navn på barnehagepersonalet). Men jeg gjør uansett ikke det»

En kan her se at barna trekker frem navn på enkelte i barnehagepersonalet som de opplever de kan henvende seg til, om de har behov for hjelp. Det var to navn som gikk igjen hos alle barna. Informantene ble også spurt om de hadde erfaring med at de kunne få hjelp av andre barn med å bruke kommunikasjonsboka:

«Av barna! Jo, nei nei jeg spør ikke barna jeg sier til voksne»

Gutt5,1

«Jeg spør mange ganger (navnet på gutt 5,1) mest»

Jente 5

«Bare (navnet på gutt 5,1) og litt (navn på barn på informantens avdeling) noen ganger å»

Gutt 5,9

«Vet ikke. For hakke gjort det før»

Jente 5,3

Flere av barna trekker frem en av informantene som en de kan henvende seg til om de har behov for hjelp med kommunikasjonsboka. Jeg spurte flere av barna om de kunne fortelle meg hvorfor de søkte hjelp hos akkurat barnet de nevnte. Svarene var da at de ikke visste. Flere av barna viser også til at de selv kan være en ressurs i forhold til å hjelpe andre barn:



«Jeg hjelper barna mange ganger, uansett bare sånn når jeg bare viser jeg sånn her og sånn her er det. Bare sånn at de kan det til slutt»

Jente 5,3

«Mange ganger så X hjelper jeg, og noen av de andre barna å, så sier jeg sånn (navn på barna på informantens avdeling) nå skal jeg lære deg. Så viser jeg henne det så hun lærer seg»

Gutt 5,1

«Jeg bare hjelper alle når de spør»

Jente 5

Funnene over viser at alle barna vet hvem de kan spørre om hjelp om de har behov for dette. De fleste opplever også at de selv kan bidra med å hjelpe andre med å bruke en kommunikasjonsbok.

#### 4.2.2 “Når vi spiser tar voksne med den”

Under intervjuene ba jeg barna fortelle hvordan de øver på å bruke kommunikasjonsboka i barnehagen. Flere av barna beskriver da hvordan barnehagepersonalet inkluderte kommunikasjonsboka i hverdagssituasjoner:

**B:** «Når vi spiser tar voksne med den og da er det mange som liker å leke med den.

**I:** «Så dere leker med den når dere spiser?»

**B:** «Ja»

**I:** «Mmm. Fortell meg mer om det»

**B:** «Vi ser på dem dyrene sammen med X. Så sier vi dem og peker noen ganger å sammen henne»

Jente 5

«De voksne gjør det alltid med barna. Uansett når jeg har spist en gang da var det sånn at (navn på en i barnehagepersonalet) viste oss den, også peker hun også si hva det betyr»

Jente 5,3

**B:** «(Navn på barnehagepersonalet) sier mange ganger, nå bruker vi boka der når vi spiser. Kan du hjelpe meg å finne lissom det eller det og hva betyr lissom det og sånn»

**I:** Mmm. Så dere øver mange ganger sammen (navn på barnehagepersonalet) på å bruke boka mens dere spiser»

**B:** Jaaa det er enkelt vi sier det betyr eller (navn på barnehagepersonalet) sier det betydde egentlig ikke jeg leier, det betydde egentlig jeg vil. Jeg vil!

Gutt 5,1

Det kan ut i fra sitatene over se ut som at barnehagepersonalet i informantenes barnehage blant annet benytter seg av stunden rundt måltid, til å gi opplæring i PCS systemet.

### **4.2.3 “Jeg lærte det helt av meg sjøl”**

Barna viser til situasjoner hvor barnehagepersonalet lærer barna å forstå kommunikasjonsboka. Likevel svarer tre av barna, på spørsmål om hvordan de har lært seg å bruke boka, at de har lært seg dette på egenhånd. Den siste informanten viser til at barnehagepersonalet har lært henne det:

**B:** «Av meg sjøl vel»

**I:** «Mmm. Ja, fortell meg hvordan du lærte deg det sjøl»

**B:** «Bare sett på bildene i boka og sånn»

Barn 5,9

«Jeg lærte det helt av meg sjøl for egentlig kan man bare se så kan man det»

Barn 5,1

«Har lært meg det selv»

Barn 5

Flere av barna her gir uttrykk for at de lærte seg å forstå kommunikasjonsboka ved å titte i den på egen hånd.

#### **4.2.4 Tolkning og drøfting av funn**

I det videre vil jeg knytte funnene som omhandler hvordan informantene har tilegnet seg kunnskap om PCS, opp mot relevant teori. Jeg vil også se på betydningen det kan ha for barnet som benytter seg av ASK.

#### **4.2.5 Barna gir og søker hjelp**

I henhold til ICF, påvirker samspillet mellom miljøet rundt og ASK-brukeren på informantenes avdeling, barnets mulighet til en aktiv deltakelse i egen barnehagehverdag (Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg, 2008). Det kommer frem av mine data at førskolebarna i barnehagen jeg gjennomførte intervjuer, har kunnskaper og ferdigheter med bruk av en kommunikasjonsbok som kan være med å fremme ASK-brukeren sin mulighet til å kommunisere. Slik jeg tolker det har de fleste av informantene blant annet fått disse kunnskapene og ferdighetene gjennom å spørre om hjelp fra de i deres miljø som de anser som mer kompetente enn de selv. Dette er i tråd med Vygotskys (ref, i Lillemyr, 2001) teori, som viser til at barn når sitt potensielle utviklingsnivå ved å være i samspill med mer kompetente individer av samfunnet. Informantene trekker frem at de kan søke hjelp med kommunikasjonsboka både hos voksne og barn. Det er også enkelte navn som går igjen. Selv om barna ikke kan svare på hvorfor de spør akkurat disse personene, kan det være naturlig at dette er fordi barna anser de som mer kompetente enn de selv. De fleste barna gir også uttrykk for at de kan hjelpe andre med kommunikasjonsboka, samt at de har gjort dette. Dette kan vise at de opplever at de selv kan være en ressurs for de som har mindre kunnskap enn de selv. Taguchi (2006) viser til at en barnehage som er preget av at alle tar i bruk hverandres kunnskap og kompetanse, er en barnehage preget av demokratisk tenkning. Ut i fra mine funn, hvor det kommer frem at de fleste av informantene har erfaring med at de både kan søke hjelp hos voksne og barn, samt at de selv kan være en ressurs, kan det derfor tyde på at informantens barnehagehverdag er preget av gjensidighet og demokratisk tenkning.

#### **4.2.6 Kommunikasjonsbok brukt i barnehagehverdagen**

Tetzchner og Martinsen (2002) viser til at for å inkludere barn som benytter seg av ASK i barnehagen, må barnehagepersonalet gi barnehagebarna rundt ASK-brukeren opplæring. Det kan ut i fra mine funn se ut som at barnehagepersonalet i mine informanternes barnehage, arbeider med å gi opplæring i kommunikasjonshjelpemidler. De fleste barna jeg intervjuet

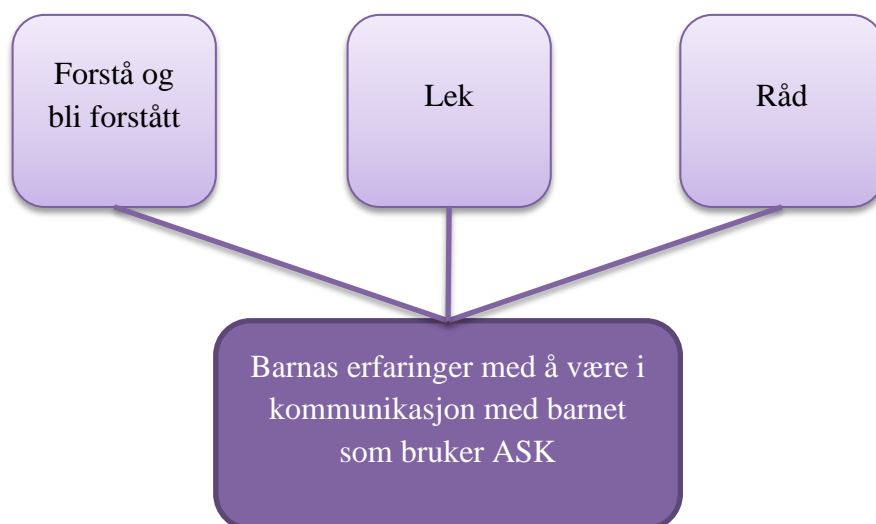
trekker frem hverdagssituasjonen måltid som en tid hvor barnehagepersonalet gir opplæring. Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker at barnehagepersonalet bør benytte seg av hverdagssituasjoner som dette i opplæringen. Informantene beskriver at barnehagepersonalet inkluderer bruk av kommunikasjonsboka i måltid, samt at de lærer barna betydningen av tegnene. Det barna beskriver, er at de får opplæring av betydning av PCS-systemet. Det kommer ikke frem om boka blir brukt i direkte kommunikasjon under måltidene, eller om det øves på dette. Informantenes utsagn viser likevel at de har erfaring med at kommunikasjonshjelpemidler er en del av deres barnehagehverdag. Dette viser tegn på at barnehagepersonalet tilrettelegger for et tilpasset språkmiljø på barnas avdeling. Barnehagepersonalets holdninger og handlinger, er i henhold til Bae (1996) av stor betydning i forhold til medlæring. Det kan derfor se ut som at barnehagepersonalets tilrettelegging av opplæring i hverdagssituasjoner, har medvirket til at informantene har tilegnet seg kunnskap om PCS.

#### **4.2.7 Å lære på egenhånd**

De fleste barna viser til at de har lært seg hvordan de skal bruke en kommunikasjonsbok på egenhånd. Enkelte trekker frem at de har lært seg dette gjennom å gjøre seg kjent med innholdet i den, ved å se på symbolene. Dette vil nødvendigvis innebære at barnehagepersonalet har gjort kommunikasjonsboka tilgjengelig i deres barnehagehverdag. Det at barnehagepersonalet tilrettelegger for at barn selv kan gjøre seg kjent med et kommunikasjonshjelpemiddel, er derfor av betydning i forhold til læring, i henhold til mine funn. Mange av informantene beskriver situasjoner hvor det er barnehagepersonalet som lærer de å forstå kommunikasjonsboka. Likevel gir de fleste informantene uttrykk for at de opplever at de har lært seg å forstå kommunikasjonsboka på egenhånd. Løkken og Søbstad (2006) viser til at barns svar kan være motstridene. Ser en på helheten av hva barna forteller gjennom intervjuene, finner en likevel at deres utsagn ikke nødvendigvis trenger å være motstridene. Dette da informantene viser til flere forhold som har gjort at de har tilegnet seg kunnskap om PCS.

## 4.3 Barnas erfaringer med å være i kommunikasjon med barnet som bruker ASK

Barna jeg intervjuet er del av en barnegruppe hvor det er et barn som benytter seg av ASK. En kan derfor anta de har erfaring med å være i kommunikasjon med dette barnet. I det følgende vil jeg presentere funn som viser til barnas erfaringer og tanker om det å være i kommunikasjon med barnet som bruker ASK. Gjennom åpen og aksial koding trådte kategoriene: forstå og bli forstått, lek og råd frem. Disse ble så samlet under den overordnede kategorien: barnas erfaringer med å være i kommunikasjon med barnet som bruker ASK.



Figur 5; Barnas erfaringer med å være i kommunikasjon med barnet som bruker ASK

### 4.3.1 “Jeg sier lissom mente du det eller det?”

Tre av barna forteller under intervjuene hva de gjør når de ikke forstår barnet som bruker ASK. Den siste informant gav ikke uttrykk for noe jeg tolket inn under kategorien: forstå og bli forstått.

**I:** «Hva gjør du hvis X sier noe du ikke skjønner da?»

**B:** «Spørre voksne. Eller si til henne at hun må si i boka. Sånn at henne peker for uansett skjønner jeg det da»

**I:** «Mmm»

**B:** «Eller jeg skal gjøre en ting med den (går og henter kommunikasjonsboka som er plassert på en stol på andre siden av bordet). Se, hvis henne peker sånn

(peker på et symbol) og ikke jeg veit det så bare tar jeg et annet. Eller nei setter den pååå, hylla (latter)»

Jente 5,3

Dette barnet gir uttrykk for at hun vil søke støtte hos voksne, samt et kommunikasjonsverktøy, om hun ikke forstår barnet. Barnet viser så, at om hun ikke forstår hva X forsøker å formidle ved hjelp av kommunikasjonsverktøyet, møter hun initiativet med å velge et symbol hun kjenner betydningen av. Hun sier så, på noe jeg tolket som en spøkefull måte, at hun gir opp kommunikasjonen. En av de andre informantene trekker også frem at han søker støtte i kommunikasjonsboka om han ikke forstår X:

**B:** «Henne får bare gjort (lager sh lignende lyder) og det betydde egentlig ikke det jeg trodde, så jeg vet egentlig ikke hva du vil jeg. Og da peker jeg i boka lissom og jeg sier jaaa du vil leke med klosser og ikke gå ut»

**I:** «Skjønner jeg riktig at du peker i boka sammen X når dere leker hvis du ikke skjønner hva hu mener?»

**B:** «Ehh, ja for jeg sier det til X. Jeg forstår ikke det du sier. Også sier henne (lager sh lignende lyder). Så sier jeg mente du lissom det eller det også viser X i boka»

Gutt 5,1

Sitatet over viser at barnet gir uttrykk for at han vil forsøke å forstå X, selv om han ikke forstår hennes verbale utsagn. Et av barna trekker ikke frem bruk av kommunikasjonshjelpemiddel:

«Bare spør henne en gang til»

Jente 5

Dette sier barna om hva de selv gjør om noen ikke forstår dem:

«Da sier jeg bare på nytt sånn at dem skjønner»

Jente 5

«Det er litt vanskelig å vite for egentlig, sier jeg jo bare en gang til»

Jente 5,3

«De sier (barnets navn) hva betyr egentlig det. Også sier jeg, det betyr at man ikke må kjøre der. Sånn lissom forklarer jeg sånn»

Gutt5,1

Det kommer frem at barna gjentar seg selv, eller forsøker å forklare, om de ikke blir forstått.

### 4.3.2 “Vi leker med klosser”

En av informantene sier under intervjuet at han ikke leker med barnet som bruker ASK. De resterende informantene forteller om leken de har med barnet:

«Bare leke, vi leker med klosser og alt. De er laga av tre også er den hard så vi bygger og mmm alt. Også sier jeg leke til X så sier X bare ja. Eller i boka»

Jente 5,3

«Henne sier litt med munnen så er det noen som blir pappa eller mamma. Så leker henne med meg med det. Så har vi noen ganger dukker og mat å»

Jente 5

«Egentlig så vi. Henne peker på boka, så lissom, oi det er det du vil ja. Så oi, du vil leke med ring. Ok da har jeg lissom en ring så henter jeg ringen. Det er lissom sånn for henne kan ikke si det»

Gutt5,1

Barna beskriver her at de er i konstruksjonslek og rollelek med barnet som bruker ASK. To av barna trekker også frem at kommunikasjonsboka blir benyttet i lek.

### 4.3.3 «Det er ikke lurt og ikke si noen ting»

Barna ble spurt om de hadde noen råd til de som skal snakke med barnet, på deres avdeling, som bruker ASK. Alle trakk frem at det er nyttig at en bruker kommunikasjonsbok i kombinasjon med tale:

**B:** «Det, så peker du på boka og si det å så skjønner X hva du mener»

**I:** «Så jeg bør peke på det jeg vil si og si det med munnen så skjønner X hva jeg vil?»

**B:** «Ja. Egentlig så kan jeg hjelpe deg å siden jeg kjenner henne lissom litt mer»

**I:** «Ja det var lurt (barnets navn) for det kan jo hende jeg hadde trengt litt hjelp. Men hva er det ikke så lurt å gjøre da?»

**B:** «Det er ikke lurt og ikke si noen ting og ikke peke i boka. Det er ikke lurt å gjøre for da skjønner ikke X det, hva man mener»

Gutt 5,1

Et av barna legger også til lek:

«Snakke med henne og bare peke. Også bare leke»

Jente 5

#### **4.3.4 Tolkning og drøfting av funn**

Det kan ut i fra mine data se ut som at en av informantene har lite kontakt med barnet som bruker ASK. Dette fordi barnet blant annet gir uttrykk for at han ikke leker med ASK-brukeren. Da jeg ikke hadde som kriterium at informantene skulle være barn som sto ASK-brukeren nær, opplever jeg det som naturlig at ikke alle informantene har et like nært forhold til barnet ved deres avdeling, som bruker ASK. Det kommer likevel frem at de fleste informantene har erfaring med å være i kommunikasjon med barnet som bruker ASK. I det følgende vil jeg tolke og drøfte funnene som omhandler informantenes erfaringer med å være i kommunikasjon med X.

#### **4.3.5 Forstå og bli forstått**

I henhold til Rommetveit (1972), er to mennesker som kommuniserer avhengige av å utfylle hverandre ved at den ene parten formidler seg på en slik måte at hun blir forstått, mens den andre parten må tolke og forsøke å forstå. Mine informanter gav meg et lite innblikk i hva de gjør, når de forsøker å forstå barnet som bruker ASK, samt hva de selv gjør for å bli forstått. Et av barna trekker frem at hun henvender seg til voksne om hun ikke forstår. Dette vil si at barnehagepersonalets tilgjengelighet er av betydning i forhold til X sin mulighet til å kommunisere, og barnas mulighet til å forstå henne. Flere av barna trekker også frem at de vil benytte seg av et kommunikasjonshjelpemiddel, i forsøk på å forstå barnet som bruker ASK. Dette understreker funnene jeg presenterte tidligere, om at barna har en forståelse av hva en



kommunikasjonsbok skal benyttes til. Studier viser at hensikten med ASK-brukere sin kommunikasjon, er å gi uttrykk for ønsker og behov, oppnå sosial nærhet, utveksle informasjon og følge sosiale normer (Beukelman & Mirenda, 1992). For at dette skal være mulig er det nødvendig at ASK-brukere sine jevnaldrende, forstår de samt prøver å gjøre seg selv forstått. Barnet som benytter seg av ASK, er i det Tetzchner og Martinsen (2002) betegner som støttespråkgruppen. Barnet er derfor avhengig av kommunikasjonshjelpemidler som kan supplere tale, for å gjøre seg forstått. Det er derfor avgjørende for dette barnet at de i hennes omgivelser forstår at de kan benytte seg av kommunikasjonshjelpemidler for å forstå X, samt gjøre seg selv forstått. Dette for at X ikke skal bli en kommunikativ undertryt (ibid). Det kommer frem, at når barna selv ikke blir forstått av andre, gjentar de seg selv. Et barn trekker også frem at han prøver å forklare hva han mener. Det kommer ikke frem om barna har erfaring med å gjøre dette i kommunikasjon med barnet som bruker ASK. Barnas strategier for å gjøre seg forstått, kan likevel vise at de forsøker å gjøre noe for å få frem sitt budskap, fremfor å avbryte kommunikasjonen.

#### **4.3.6 Lek**

I henhold til Bateson (ref. i Lillemyr, 2001) forutsetter lek at barn kan kommunisere med hverandre. Ut i fra mine funn kan det se ut som at tre av informantene har erfaring med å være i lek med barnet som bruker ASK. Informantene beskriver at de leker konstruksjonslek og rollelek med X. I sine beskrivelser av leken trekker ikke barna frem utfordringer knyttet til kommunikasjon. Informantene viser heller til hvordan de skaper mening i leken gjennom å kommunisere med barnet som bruker ASK, ved hjelp av tale eller et kommunikasjonshjelpemiddel. Dette kan vise at barna har erfaring med at de selv og X forstår hverandre tilstrekkelig til at lek kan oppstå. Ytterhus (2002) trekker frem manglende evne til å forstå, som en årsak til at barn med nedsatt funksjonsevne ofte blir holdt utenfor lek. Dette kan støtte opp om at det nettopp er opplevelsen av å forstå hverandre, som gjør at informantene har erfaring med å være i lek med X. Bateson (ref. i Ulleberg, 2004) viser til at alt mennesker gjør vil tolkes av andre. Det kan være at informantenes erfaring med å forstå X, er grunnet i at de forsøker å tolke X sine handlinger for å skape mening når de er i samspill. Lillemyr (2001) viser til at lek er lystbetont, og at dette er naturlig for barn å gjøre. En av informantene begynner med å si «bare leke», når hun blir spurt om å fortelle om hennes lek med X. Sitatene fra de andre barna viser også beskrivelser av lek uten problematisering. Dette

kan tyde på at barna har erfaring med at lek med X ikke skiller seg stort fra lek med andre barn.

#### **4.3.7 Barnas råd**

Alle informantene trekker frem at det i kommunikasjon med X er lurt å benytte seg av tale, samt et kommunikasjonshjelpemiddel. Det vil være naturlig å anta at barna gir råd ut ifra deres egne erfaringer. Med andre har barna erfaring med at det i kommunikasjon med X, er nyttig å kombinere tale og et kommunikasjonshjelpemiddel. Et barn viser også til at han kan hjelpe til i kommunikasjon med X, og en som ikke kjenner henne, på bakgrunn av at han kjenner henne. Røkenes og Hanssen (2002) viser til at det er lettere for mennesker som kjenner hverandre å forstå hverandre, fordi de har kjennskap til hverandres meningskontekst. Det vil derfor være nyttig for fremmede som skal kommunisere med X, å ta i mot rådene barna gir dem. Dette fordi informantene har kjennskap til X sin meningskontekst på bakgrunn av at de er del av samme barnegruppe.

## 5 Validitet og reliabilitet

I henhold til Corbin og Strauss (2008), er særtrekket ved kvalitativ forskning forskers ønske om å tre utenfor det som er kjent, og søke inn i livsverdenen til informantene. Ved å ta dette steget, er forskers mål å innsikt i menneskers tanker og erfaringer. I arbeid med denne oppgaven har jeg forøkt å tre inn i barns verden for å få innsikt i deres erfaringer og kunnskaper om ASK. Hvordan jeg har gått frem i forsøket på å oppnå dette, blir beskrevet gjennom denne oppgaven. I det følgende vil jeg med bakgrunn i hele min intervjuundersøkelse, se på dens reliabilitet og validitet.

Begrepet reliabilitet blir i forskning knyttet til resultatets troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2004) viser til at spørsmål om reliabilitet i kvalitative undersøkelser, må defineres ulikt enn ved kvantitative undersøkelser. Dette fordi reliabilitet i kvantitative studier forutsetter at undersøkelsen nøyaktig kan reproduseres av andre forskere. Dette er utfordrende i kvalitative studier. Dalen (2004) trekker derfor frem at spørsmål om reliabilitet i kvalitative studier, heller må omhandle detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen. Det gjør at andre forskere kan bære de samme *forskerbrillene*, om studien skal gjennomføres på ny (ibid). Tiller (1991b) påpeker at bruk av barn som informanter, byr på spennende overraskelser og møter med det umiddelbare. Dette innebærer at forsker bør kunne være kreativ og improvisere underveis. Ingen av intervjuene med mine informanter var identiske. For å gi denne studien reliabilitet har jeg derfor gjennom denne oppgaven, forsøkt å gi nøyaktige beskrivelser av studiens teoretisk bakgrunn, metode og funn.

Tiller (1991b) påpeker at det må være samsvar mellom hva forskere ønsker å finne ut noe om, og hvordan de går fram for å få svar på dette. Informantene som var deltakere i prosjektet som beskrevet i denne oppgaven, var barnehagebarn. For å få svar på min problemstilling, måtte jeg derfor velge en metode som både egnet seg til å få innsikt i barnas perspektiver, samtidig som den ivaretok de som informanter. Jeg støttet meg blant annet til den dialogiske samtalemotoden utviklet av Gamst og Langballe (Gamst, 2011), i forsøket på å få dette til. I hvilken grad metoden jeg benyttet meg av reflekterer barns perspektiver på ASK, har å gjøre med undersøkelsens validitet. Dette vil gjøres rede for i det videre.

I samfunnsvitenskapene brukes begrepet validitet for å beskrive om en metode kan benyttes til å undersøke det som det sies at den skal gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). Maxwell

(1992) viser til at datamaterialet som blir innhentet i undersøkelser, ikke kan være valide i seg selv, da spørsmålet om validitet omhandler de slutninger som blir tatt ut fra datamaterialet. Kvalitative studier, som det jeg har gjennomført, er derfor avhengig av en forsker som beskriver, forklarer og tolker det som studeres (Maxwell, 1992). Det finnes ulike tilnæringer til drøfting av validitet i forbindelse med dette arbeidet. I drøftingen om validitet av egen studie, vil jeg støtte meg til de fem kategoriene: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generalisering og evalueringsvaliditet. Disse er definert av Maxwell (1992).

**Deskriptiv validitet:** Maxwell (1992) viser til at deskriptiv validitet, omhandler nøyaktigheten til forsker i sine gjengivelser av egne observasjoner og informantene sine ytringer. Da beskrivelser er selve fundamentet i kvalitative undersøkelser, faller det naturlig at presisjon i arbeidet med å beskrive data, er av betydning i forhold studiens validitet (ibid). Maxwell (1992) viser derfor til at alle hans validitetskategorier er avhengige av deskriptiv validitet. Det en forsker beskriver som selvopplevd, betegner Maxwell (1992) som primærdeskriptiv validitet. Han viser så til sekundær deskriptiv validitet som en beskrivelse, som i prinsippet kunne blitt observert, men som blir gitt på bakgrunn av sekundær data. I forbindelse med mitt forskningsprosjekt, er ikke en slik sekundær deskriptiv validitet relevant. Dette fordi det ikke ble innhentet informasjon om barna, ut over deres alder og kjønn, i forkant av intervjuene. Jeg ønsket gjennom samtale med barn, å få innsikt i deres perspektiver. Det har derfor vært av betydning å ivareta studiens primære deskriptive validitet. Dette har jeg gjort ved å transkribere alle informantenes utsagn så detaljert som mulig, kort tid etter intervjuene. Jeg har også støttet meg til det Bae (1996) betegner som samtalehandling ved å observere og notere under alle intervjuene, for å fange opp barnas non-verbale kommunikasjon. Dette ble gjort for å få en helhetlig forståelse av datamaterialet. I arbeidet med å bearbeide mine data, valgte jeg å benytte meg av ulike word-dokumenter. Dette ble valgt fremfor dataprogrammer tilpasset et slikt arbeid, da jeg opplevde at jeg ikke i tilstrekkelig grad mestret å benytte meg av disse. Dalen (2004) påpeker at det er av betydning, i forhold til en studies validitet, at forsker har nødvendige ferdigheter om dataprogrammer som skal benyttes til å bearbeide data.

Bosk (1979, ref. i Maxwell, 1992) spør hvorfor en skal tro på feltundersøkelser som er utført av en forsker. Studien beskrevet i denne oppgaven, er utført av en person. I dette ligger det at gjengivelser av informantenes ytringer og observasjoner, kun blir gitt ut i fra en forskers

perspektiv. Studiens deskriptive validitet ville derfor blitt bedre ivaretatt om det ble gjennomført av flere forskere.

**Tolkningsvaliditet:** I kvalitative undersøkelser, står som nevnt beskrivelser av det som undersøkes, sentralt. Maxwell (1992) viser til at fortolkning av datamateriell, for å finne sammenhenger og mening, er et annet sentralt trekk. Denne tolkningsprosessen, som finner sted i kvalitative studier, representerer i henhold til Maxwell (1992) en trussel mot tolkningsvaliditeten. Utgangspunktet for tolkning i prosjektet jeg har gjennomført, er barnas ytringer og non- verbale kommunikasjon under intervjuene. Dalen (2004) understreker at en forutsetning for å kunne tolke, er at det foreligger rike, fyldige og valide beskrivelser fra informantene. I forsøket på å sikre meg dette, benyttet jeg meg av en samtalem metode inspirert av Gamst og Langballe (Gamst, 2011) sin dialogiske samtalem metode. I forbindelse med mitt prosjekt, er det likevel relevant å stille spørsmål om hva som kan regnes som rike, fyldige og valide beskrivelser, for femåringer. Som beskrevet tidligere i oppgaven, stiller femåringer med sitt utviklingsnivå og forutsetninger i forhold til hukommelse, begrepsutvikling, kommunikasjon og språk. Hva som regnes, som det Dalen (2004) betegner som tykke beskrivelser, må derfor vurderes ut i fra femåringers forutsetninger til å kommunisere med fyldige og detaljerte beskrivelser. Hovedtrekkene i språkutviklingen bør være på plass hos en femåring, men bøyninger samt begreper som beskriver tid, mengde og tall kan være utfordrende (Tetzchner, 2001, Rygvold, 2008). Det kan også være utfordrende for femåringers å holde fokus på et samtaletema over tid (Tetzchner, 2001). Under intervjuene, forsøkte jeg gjennom oppfølgingsspørsmål å få oppklart, samt utdypet barnas utsagn. Dette i tråd med traktstrukturen i den dialogiske samtalem metoden. Hvor spørsmålsformuleringene går fra åpne og beskrivende til oppklarende og spesifikke (Gamst, 2011). Dette for å få en bedre forståelse av datamaterialet som var grunnlaget for tolkningen. Mange av informantene gav svar som kunne oppleves ulogiske fra et voksenperspektiv, på oppfølgingsspørsmålene. Dette representerer dermed en trussel mot tolkningsvaliditeten, da grunnlaget for tolkning var tynnere enn det i prinsippet kunne ha vært.

Maxwell (1992) viser til at forskere aldri har direkte adgang til forskningsdeltakeres meninger, men at disse blir konstruert ut i fra intervjuuttalelsene. For å ivareta at meninger og tolkninger jeg tiller mine data skulle konstrueres ut i fra datamaterialet, benyttet jeg meg av en analysetilnærming inspirert av GT. Jeg var da åpen og lyttende i mitt møte med datamaterialet, og dannet i tråd med GT sammenhenger i materialet på bakgrunn av

intervjuene. Barnas ytringer som omhandlet tema for oppgaven, ble sortert i ti ulike kategorier. Disse ble så samlet i tre mer overordnede kategorier. Dette for å styrke studiens tolkningsvaliditet.

**Teoretisk validitet:** Den teoretiske forståelsen i en studie er mer abstrakt enn beskrivelser og tolkninger, og har som funksjon å forklare sammenhenger (Maxwell, 1992). I henhold til Dalen (2004), handler teoretisk validitet om hvordan de mønstre, begreper og modeller forsker bruker for å gi en teoretisk forståelse av det som studeres. Graden av en studies teoretiske validitet, vil derfor vurderes ut i fra sammenhengen mellom det som avdekkes og forklares, sett opp i mot hvordan det er dokumentert i datamaterialet og tolket av forsker (Dalen, 2004). For å ivareta teoretisk validitet i studien beskrevet i denne oppgaven, har jeg forsøkt å gi detaljerte beskrivelser av hele studien. Dette for at det skal kunne vurderes av lesere, om mønstre, begreper og modeller jeg benytter meg av, gir en teoretisk forståelse av barns perspektiver på ASK. Jeg har også benyttet meg av en GT inspirert tilnærming, hvor datamaterialet la grunnlaget for valg av teori (Dalen, 2004). Maxwell (1992) understreker at studiers teoretiske rammeverk alltid vil være påvirket av forsker. Graden av teoretisk validitet i min studie vil derfor naturlig nok påvirkes av meg som forsker, da det er jeg som har teoretisert mitt intervjumateriale.

**Generaliserbarhet** vil si «at resultater i en situasjon kan overføres til andre situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 323). Maxwell (1992) viser til at kvalitativ forskning sjeldent har design som gjør at funnene kan generaliseres til populasjonen. Eller med andre ord, at forskningens funn kan overføres til andre situasjoner, personer, tid eller steder (Maxwell, 1992). Maxwell (1992) skiller mellom to aspekter ved generalisering i kvalitativ forskning. Det ene er indre generaliserbarhet, som omhandler generalisering innenfor lignende settinger. Den andre er ytre generaliserbarhet, som dreier seg om generalisering til andre settinger en de som ble studert. I forbindelse med min studie var ikke målet å oppnå høy grad av ytre generaliserbarhet. Dette ville heller ikke vært mulig da jeg ikke hadde et representativt utvalg. Utvalget som jeg fikk tilgang til for å oppnå innsikt i barns perspektiver på ASK, var begrenset og valgt ut i fra tilgjengelighet. I denne studien fikk jeg som forsker innblikk i fire barns ulike perspektiver. Det er naturlig å slutte seg til at barna hadde mange sammenfallende erfaringer, da de var del av samme barnegruppe. Dette kommer også frem i datamaterialet, da det inneholdt flere fellestrekk. I en undersøkelse hvor utvalget besto av barn fra ulike barnehager, kan det tenkes at barnas erfaringer ville vært mer ulike. Dette kunne vært fordi

barnehagepersonalets holdninger og arbeidet med tilrettelegging for ASK-brukere, ville vært ulik i de forskjellige barnehagene. I en barnehage hvor personalet inkluderer ASK i barnehagehverdagen som beskrevet av mine informanter, kan det være en ville funnet sammenfallende funn med min studie. Dette viser at studien kan ha en indre generaliserbarhet. Maxwell (1992) belyser likevel at det kan være problemer knyttet til indre generaliserbarhet i kvalitative intervju. Dette fordi forsker ofte kun ser informanten i korte perioder og må dra slutninger på bakgrunn av disse korte møtene. Jeg har dratt slutninger på bakgrunn av mine korte møter med barna. Dette vil derfor medføre at det kan være perspektiver eller ferdigheter barna ikke gav uttrykk for under intervjuene, som ville påvirket slutningene i en annen retning.

**Evalueringsvaliditet:** Maxwell (1992) visert til at evalueringsvaliditet skiller seg fra de fire andre validitetskategoriene. Dette fordi den omhandler forskers evaluerende rammeverk på det som studeres, fremfor beskrivelser, tolkninger eller forklaringer. Da spørsmålet om evalueringsvaliditet ikke er relevant i forbindelse med denne oppgaven, vil dette ikke omtales ytterligere.

## 6 Etikk

Etikk er en gren av filosofien som tar for seg de spørsmål som omhandler menneskers moral (Gall, Gall & Borg, 2007). I kvalitativ intervjuforskning er det etiske vurderinger som må tas. I arbeidet med denne oppgaven har spørsmål som omhandler hvordan jeg kan få kunnskap fra barn samtidig som jeg viser de respekt, stått sentralt. De etiske vurderingene jeg har foretatt underveis, har blitt gjort med bakgrunn i de forskningsetiske retningslinjene som er nedfelt av NESH (2006). Det blir i NESH (2006) påpekt at barns deltakelse i forskning er viktig. Samtidig vises det til at barn representerer en gruppe som har behov for særlig beskyttelse ved deltakelse i forskning. I det følgende vil jeg se til NESH (2006) og omtale temaene samtykke, avveining av nytte og skade samt konfidensialitet, sett opp mot egen oppgave. Disse områdene er valgt ut da de er særlig relevant i forskning med barn.

**Samtykke:** Ved forskning på mennesker er det et krav om at det må bli gitt informert samtykke (ibid). Dette vil si at forskningsdeltakere må bli informert om studiens formål og design, samt mulige fordeler og risikoer ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2009). Barn har ikke juridisk rett til å samtykke til å være med i forskning før de er myndige. I forskning med barn må derfor barnas foresatte samtykke, før barna kan velge å delta eller motsette seg dette (NESH, 2006). For og kunne gjennomføre mitt prosjekt var jeg derfor avhengig av å få både samtykke fra barna som skulle intervjues og deres foresatte. Jeg valgte å informere foreldrene via et informasjonsskriv, hvor jeg forsøkte å få frem studiens formål, hvordan den ville bli gjennomført samt hvilke rettigheter informantene som deltok ville ha. Barna ble informert om prosjektet muntlig av pedagogisk leder ved sin avdeling. Det var et barn som ikke ønsket å være med i studien. Dette hadde kommet frem i samtale med barnets foreldre, foreldrene gav da heller ikke samtykke på vegne av sitt barn. I NESH (2006) vises det til at foresatte bør lytte til sine barn som disse foreldrene gjorde, da dette er et uttrykk for fokuset som er på barns medvirkning. Selv om det hadde vært hensiktsmessig for studien å ha flere informanter, måtte det tas hensyn til barnets ønske om å ikke delta.

Tema for denne oppgaven er barns perspektiver på ASK. Dette innebærer at barna som ble intervjuet måtte ha erfaring med jevnaldrende som benyttet seg av ASK. Selv om studien ikke skulle omhandle barnet som brukte ASK, vurderte jeg det som særdeles viktig at foreldrene til dette barnet samtykket til prosjektets gjennomføring. Uten dette samtykke ville jeg ikke ha gjennomført prosjektet. Dette fordi det var naturlig at barnet som benyttet seg av ASK ville



bli omtalt under intervjuene, da informantens erfaringer med ASK var gjennom relasjonen til dette barnet. Det var også viktig for meg at foreldrene til barnet som benytter seg av ASK ønsket å samtykke, da dette kunne være tegn på at de så en hensikt med prosjektet. Foreldrene ble informert via et skriv samt gjennom pedagogisk leder ved avdelingen. Da prosjektet omhandlet barn som har erfaring med ASK og ikke ASK brukere, ble det ikke innhentet samtykke av barnet som brukte ASK. Med andre ord ble dette ikke gjort da barnet ikke var med i prosjektet. I det videre vil jeg komme nærmere inn på avveiningene jeg gjorde i forhold til prosjektets nytte og skade, både for barnet som bruker ASK, barnehagepersonalet og informantene.

**Prosjektets nytte og skade:** Formålet med forskningsprosjektet beskrevet i denne oppgaven, er å få innsikt i barns forståelse og erfaring med ASK. Det ville glede meg om mine informanternes perspektiver så blir lyttet til av voksne og benyttet i tilretteleggingen for barn som bruker ASK. At dette skjer kan være en positiv konsekvens av prosjektet. Innenfor konsekvensetikken rettes søkelyset mot konsekvensene en handling får. Handlinger som gir best resultater regnes da her som gode (Befring, 2002). Hvordan jeg har handlet gjennom arbeidet med prosjektet vil påvirke konsekvensene for informantene, barnet som bruker ASK samt barnehagepersonalet. Jeg har derfor gjennom hele forskningsprosessen forsøkt å handle på en slik måte at konsekvensene ble gode for partene involvert i mitt prosjekt. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at det er en del av forskerrollen å reflektere over konsekvenser for både de som deltar i forskningen og gruppen de representerer. I NESH (2006) vises det til at det sjeldent er skadelig for barn å delta i forskning. Min vurdering var at det var få mulige uheldige konsekvenser for barna som var mine informanter. På en annen side kunne deres ytringer påvirke til at konsekvensene av prosjektet ble uheldig for barnehagepersonalet og barnet som bruker ASK. Dette fordi informantene kunne trukket frem og ytret negative holdninger til personalet og barnet som benytter seg av ASK. Da formålet med denne oppgaven ikke er å få innsikt i informantenes synspunkter om barnet som bruker ASK eller hennes kommunikasjonsferdigheter, vurderte jeg det som viktig at utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen ikke fremmet slike svar.

Slik jeg tolker det som ble uttrykt fra stemmer i ASK miljøet om mitt forskningsprosjekt, er at det kunne være uheldig for barn som bruker ASK. Dette fordi det kunne bidra til å fremme ulikheter mellom barn. I henhold til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) skal det i barnehagen legges til rette for et miljø hvor barn

og voksne møtes i respekt for det som er forskjellig. Jeg ønsket ikke å bidra til å fremme ulikheter mellom barn på en negativ måte gjennom dette prosjektet. Jeg støtter meg likevel til at barnehagebarn må få erfaring med at mennesker kan være både like og ulike, for at de kan møte dette med respekt. Ytterhus (2002) fant i sin studie få tegn på at barnehagebarn med nedsatt funksjonsevne ble utsatt for negative holdninger fra jevnaldrende. Dette er i tråd med mine erfaringer fra dette prosjektet. Informantene ytret gjennom intervjuene ingen negative holdninger til barnet som benytter seg av ASK. Dette gjaldt både barna jeg fikk inntrykk av sto barnet nært og den ene informanten som ikke gjorde det i samme grad. I forhold til barnehagepersonalet, kunne informantene gitt informasjon som tilsa at deres barnehagehverdag ikke var preget av inkludering og tilrettelegging for barn med spesielle behov. Dette ville da fått konsekvenser for barnehagepersonalet ved at barnas opplevelse av deres manglende arbeid med noe de er pålagt å gjøre, ville blitt belyst i en masteroppgave. Sett i fra et nytteperspektiv hvor summen av mulige fordeler må veie tyngre enn risikoene, vurderte jeg det dit hen at det var forsvarlig å gjennomføre mitt prosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009).

**Konfidensialitet:** I forskning innebærer konfidensialitet at data som kan identifisere deltakerne ikke blir avslørt (ibid). Det er en forpliktelse for forsker å sikre deltakere denne rettigheten (NESH, 2006). I arbeid med denne oppgaven har jeg anonymisert deltakerne, barnehagen de går i, barnehagepersonalet samt barnet som benytter seg av ASK. Dette for at ingen skal bli gjenkjent, da denne oppgaven vil være tilgjengelig for offentligheten. Lydopptakene som ble tatt under intervjuene ble lagret på en data med passord frem til de ble transkribert, og så ble de slettet. Dette for å sikre at lydopptakene ikke skulle komme på avveie. Gjennom hele transkripsjonsprosessen benyttet jeg meg av koder med barnas kjønn og alder for å skille deltakerne, og for å sikre at transskripsjonene ikke ville inneholde navn som kunne avsløre deres identitet. I denne oppgaven blir barnas utsagn sitert. I NESH (2006) vises det til at hensynet til barnet som informant skal veie tungt. Jeg informerte derfor mine informanter i forkant av intervjuet at deres svar ville bli presentert i en oppgave om de samtykket til dette. Med andre ord har jeg fått samtykke fra mine informanter til å sitere de i denne oppgaven. Kvale og Brinkmann (2009) belyser at det å bli anonymisert er et etisk krav, samtidig som det gjør det utfordrende for deltakerne å motsi tolkningene forsker gir utsagnene. Slik jeg ser det er dette høyst relevant i forskning med barn, da det er voksne som tolker barnas ytringer og perspektiver fra et voksenperspektiv og med et voksent språk. I

arbeid med denne oppgaven håper jeg at jeg har klart å bruke min *hørestyrke*, slik at barna kjenner seg igjen i mine tolkninger.

# 7 Konklusjoner og implikasjoner

Formålet med studien beskrevet i denne oppgaven, har vært å få innsikt i barnehagebarns erfaringer med og kunnskaper om ASK. Ved hjelp av en kvalitativ tilnærming hvor jeg har benyttet meg av barneintervju, har jeg forsøkt å utvikle empirisk kunnskap om dette. Funnenes generaliserbarhet må vurderes og forstås ut i fra en kvalitativ forskningstradisjon (Dalen, 2004). Corbin og Strauss (2008) benytter seg av begrepet troverdighet for å beskrive kvalitativ forskning som troverdig reflekterer deltakernes, forskers og leseres opplevelse av fenomenet som er studert. Dette parallelt med at forklaringer av data forsåes som en av mange mulige tolkninger. Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å dokumentere og reflektere omkring egen forskning for at studien skal bli troverdig. Mine funn, forklaringer og tolkninger representerer likevel kun en av flere måte å tolke datamaterialet på.

## 7.1 Funnene

Corbin og Strauss (2008) understreker at kunnskap en får igjennom kvalitativ forskning ikke speiler verden, men er med på å hjelpe oss å forstå den. Mine funn om barns erfaringer med og kunnskaper om ASK, representerer dermed ikke en direkte avspeiling av barnas erfaringer og kunnskaper. Funnene gir en likevel innsikt i barnas perspektiver. I denne studien er det barnas stemmer som danner datamaterialet, og dermed er det også deres barneperspektiv som ligger til grunn for funnene. Dette i tråd med denne studiens formål om å gi innsikt i barnehagebarns perspektiver på ASK. Min problemstilling var: Hvilke kunnskaper og erfaringer har barnehagebarn om alternativ og supplerende kommunikasjon?

Gjennom denne studien har jeg fått innblikk i fire barns kunnskaper og erfaringer med tegnsystem PCS. Jeg har også fått innsikt i deres opplevelser med å være i lek og kommunikasjon med et barn som benytter seg av ASK. Funnene viser at alle informantene hadde kjennskap til PCS. Barna gav uttrykk for dette gjennom å beskrive og vise hvordan de benyttet PCS fremstilt i en kommunikasjonsbok. Alle informantene valgte like strategier i bruk av kommunikasjonshjelpemidlet, ved at de pekte på symbolene og verbaliserte det de opplevde var dets mening. Enkelte av barna viste også at de evnet å bruke mer komplekse strategier, gjennom å danne flere ords ytringer og stave ord som det manglet symboler for.

Informantenes kunnskap om betydningen av symbolene varierte. Dette kom frem ved at noen av barna benevnte et høyt antall symboler med rett mening, mens andre kunne få av symbolene de pekte på. En kan derfor anta at noen av barna hadde lært deg symbolenes betydning, mens andre av barna gjettet betydningen ut i fra symbolenes utforming. Det kan se ut som at nysgjerrighet og interesse for PCS samt nærhet til barnet som benyttet seg av ASK var årsaken til at enkelte av barna hadde mer kunnskap om symbolene enn andre. På tross av at funnene viser at barnas ferdighetsnivå var ulikt, opplevde alle barna at det var lett å benytte seg av og forstå PCS. Ut i fra barnas ytringer fant jeg tre ulike faktorer som påvirket hvordan barna hadde lært seg å bruke PCS. Barnehagepersonalet holdninger og tilrettelegging i barnehagehverdagen så ut til å være av stor betydning for barnas tilegnelse av PCS. Barna gav uttrykk for at barnehagepersonalet inkluderte ASK i hverdagssituasjoner. De gav også uttrykk for at kommunikasjonshjelpemidler ble gjort tilgjengelig på avdelingen, samt at personalet var tilgjengelig for å hjelpe de med å bruke de. Barnas egen interesse for å lære gjennom å spørre om hjelp og lære på egenhånd, så også ut til å være av avgjørende betydning for at barna hadde lært seg å bruke PCS. Ingen av barna jeg samtale med gav uttrykk for noen negative holdninger til kommunikasjonshjelpemidler eller barnet de kjente som brukte det. De fleste av informantene hadde også erfaring med å være i lek med barnet som benyttet seg av ASK. Funnene viser dermed at disse barna hadde erfaring med at kommunikasjonen mellom de og ASK-brukeren i deres barnegruppe, var tilstrekkelig til at lek kunne oppstå. Dette ved at de benyttet seg av både tale og kommunikasjonshjelpemidler for å skape mening i samspillet. I samspill med ASK-brukeren hadde flere av informantene erfart at det var symboler som manglet i kommunikasjonsboka. Barna viste til at barnehagepersonalet hadde plasserte symboler de hadde foreslått på bakgrunn av dette, i kommunikasjonsboka.

## **7.2 Implikasjoner på pedagogers arbeid med ASK i barnehagen**

Studien beskrevet i denne oppgaven er av en kvalitativ art. Funnenes generaliserbarhet bygger derfor i henhold til Maxwell (1992) på om de kan være nyttig i forsøket på å forstå lignende situasjoner eller personer. I studien jeg gjennomførte vil dette innebære om barna jeg samtalte med sine kunnskaper om og erfaringer med ASK, kan være nyttig i forsøket på å si noe om kunnskapene og erfaringen til andre barnehagebarn med lignende erfaringer. I det videre vil jeg med bakgrunn i mine funn, kort omtale mulige implikasjoner studien kan ha på

pedagogers arbeid med ASK i barnehagen. Ved å gjøre dette ønsker jeg å kaste lys over nytten studien kan ha for både pedagoger i informantenes barnehage, samt i andre barnehager hvor det er barn som benytter seg av ASK.

Det er lovfestet at barnehagebarn ved behov skal få opplæring i ASK (Kunnskapsdepartementet, 1998). Fra funnene i denne studien ønsker jeg å trekke frem tre ting som jeg ser av betydning for pedagoger å reflektere over og innlemme i ASK opplæringen i barnehagen. Den første er barnehagepersonalets tilrettelegging for opplæring og bruk av ASK i barnehagehverdagen. Den andre er inkludering av barnegruppa i arbeidet med å tilpasse kommunikasjonshjelpemidler. Den tredje er varsomhet omkring å anta hva barn mener og tenker på bakgrunn av egne voksenperspektiver. Tiller og Martinsen (2002) påpeker at brukere av ASK ofte blir møtt med avvisning, redsel eller likegyldighet. Det var ingen funn i denne studien som kan tolkes å være i tråd med dette. Dette kan være da Tiller og Martinsen (2002) beskriver voksnes reaksjoner på å møte mennesker som bruker ASK. Innblikk i barns perspektiver er derfor nødvendig for å sikre seg at ASK opplæring i barnehagen ikke bygger på antakelser, kanskje gjør innblikket at voksen også lærer noe av barna.

### **7.2.1 Veien videre**

I henhold til Tiller (1991b) skylder forskere barn som har åpnet døra til sin verden i forbindelse med forskning, å formilde deres tanker videre. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom denne oppgaven. Døra inn til barnas verden har dog bare blitt åpnet på gløtt og derfor kun kastet noe lys over barneperspektiver på ASK. Min opplevelse etter å ha arbeidet med denne oppgaven er at det er lite fokus på barn som bruker ASK sine jevnaldrende i litteratur og forskning. Dette setter jeg spørsmål ved da jevnaldrenes kommunikasjonsferdigheter er av stor betydning i forhold til ASK- brukeres nytte av å lære seg å bruke ASK. De er også av avgjørende betydning i forhold til barn som benytter seg av ASK sin mulighet til å inkluderes i barnehagen (Tetzchner & Martinsen, 2002). Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått erfaring med at det kan være utfordrende å forsøke å åpne en dør som få, om noen har åpnet før. Det ville derfor glede meg om denne oppgaven inspirer andre til å forsøke å kaste mer lys over barneperspektiver på ASK ved å åpne døra ytterligere.

# Litteraturliste

- Andenæs, A (1991). Livsformsintervju med 4-5 åringer: Motivasjon, kontrakt og felles fokus. *Barn*, nr. 4, Norsk senter for barneforskning, s. 20-30.
- ASK-loftet. Rettigheter. Hentet 27 mars 2012, fra ASK-loftet <http://www.ask-loftet.no/>
- Bae, B (1996). *Det interessante i det alminnelige*. En artikkel samling. Oslo: Pedagogisk forum.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. Hentet 25 mars 2013, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html>
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Beukelmann, D. & Mirenda, P. (1992). *Augmentative and Alternative Communication*. Management og Severe Communication Disorder in Child and Adults. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Empiri og teoriutvikling. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. USA: Sage Publications, Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. En kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dodd, B (2005). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. London: Whurr Publisher.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barne og ungdomspsykologi*. Otta: Gyldendal Akademisk.
- Fay, B (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.
- Gall, M., Gall, M. & Borg, W. (2007). *The Nature of Educational Research, An Introduction*. Boston: Pearsons.
- Gamst, K. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Glennen, S. & DeCoste, D. (1997). *Handbook of Argumentative and Alternative Communication*. London: Singular Publishing Group.
- Gullestad, M. (1991). Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv? *Barn*, nr. 1, Norsk senter for barneforskning, s. 63-65.
- Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (2008). *Logopedi*. Hungary: Studentlitteratur.
- Helsedirektoratet. *ICF introduksjon*. Hentet 27 mars 2013, fra kith [http://www.kith.no/templates/kith\\_WebPage\\_\\_\\_\\_\\_1897.aspx](http://www.kith.no/templates/kith_WebPage_____1897.aspx)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. St. meld. nr. 41. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjørholt, A. (1991). Barneperspektivet: romantiske frihetslengsler og nostalgisk søken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelsesdimensjoner? *Barn*, nr. 1, Norsk senter for barneforskning, s. 66-70.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. (2001). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorenzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorenzen, P. (2001). *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Maxwell, J.A. Understanding and Validity in Qualitative Research. I: *Harvard Educational Review*, Vol. 32, Nr. 3, 1992. Side 279-300.
- Nafstad, H. & Blakar, R. (2009). Fellesskap og individualisme. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet 25 mars 2013, fra Etikkom <http://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonalforskningsetisk-komite-for-humaniora-og-samfunnsfag/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov og grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 25 mars 2013, fra Lovdata <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Oslo kommune. *Barnehagenes pedagogiske fagsenter*. Hentet 27 mars 2013, fra Oslo kommune [http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/barn\\_ungdom\\_og\\_familie/pedagogisk\\_fagsenter/](http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/barn_ungdom_og_familie/pedagogisk_fagsenter/)
- Reichle, J., Beukelman, D. & Light, J. (2002). *Exemplary Practices for Beginning Communicators*. Implications for AAC. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. En innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvoid, A. & Oden. T. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. 4 utg. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Røkenes, O. & Hanssen, P. (2002). *Bære eller bryte*. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solberg, A. (1991). Er det annerledes å intervju barn enn voksne? *Barn*, nr. 4, Norsk senter for barneforskning, s. 31-37.
- Statistisk sentralbyrå (2011, 15 juni). Barnehager, 2011, endelige tall. Hentet 27 mars 2013, fra ssb <http://www.ssb.no/barnehager>
- Taguchi, H. & Åberg, A. (2006). *Lyttende pedagogikk*. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid. Oslo: Universitetsforlaget.

- Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi*. Barne og ungdomsalderen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tiller, P. (1991a). Barneperspektivet: om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn- eller omvendt? *Barn*, nr 1, Norsk senter for barneforskning, s. 72-77.
- Tiller, P. (1991b). Forskningens gjenstand som objekt. Om etikk validitet og verdivalg. *Barn*, nr 4, Norsk senter for barneforskning, s. 7-20.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. USA: First M.I.T Press.
- Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samværmellom barn*. Inklusjon og eksklusjon i barnehagen. Oslo: Abstrakt forlag.
- Åm, E. (1991). På jakt etter barneperspektivet. *Barn*, nr 1, Norsk senter for barneforskning, s. 81-83.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervju

Vedlegg 4: NSD

Til foreldre/ foresatte ved ..... barnehage

Oslo, desember 2012

### **Barns opplevelse, forståelse og erfaring med alternativ og supplerende kommunikasjon**

Jeg er masterstudent i logopedi ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å intervju barn i barnehager. Tema vil være hvilke opplevelser, forståelse og erfaring de har i møte med barn som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon. Dette kan for eksempel være symbolspråk, hvor barn som av ulike grunner ikke kan snakke med munnen, peker på bilder i en kommunikasjonsbok. Jeg vil intervju fire barn som går i en barnehage hvor det er barn som benytter en form for alternativ kommunikasjon.

I denne forbindelse ber jeg om tillatelse til å intervju ditt barn. Intervjuet vil bli gjennomført i trygge omgivelser i barnehagen i perioden januar- februar 2013. Barn som får tillatelse til å bli intervjuet, vil kun bli dette om de også selv ønsker det. Foreldre/foresatte og barn kan også trekke seg når de måtte ønske.

Før intervjuene blir gjennomført, vil prosjektet være godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatilsyn (NSD). Jeg har taushetsplikt og vil anonymiserer alle barnehagene, barna og intervjuene. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som så transkriberes. Lydopptaket vil kun lyttes på av meg og vil bli slettet senest i mai 2013.

Hvis du/dere gir tillatelse til at ditt/deres barn kan intervjues, vær vennlig og skriv under svarslippen og returner den til barnehagen. Om du/dere har spørsmål er dere velkommen til å ringe eller sende meg en e-post.

Jeg vil på forhånd takke for deres hjelp.

Med vennlig hilsen  
Bethina Enersen

E-post: bethinae@student.uv.uio.no

Tlf: 40889368

### **SVARSLIPP**

Jeg/vi gir tillatelse til at mitt/vårt barn kan intervjues i prosjektet som beskrevet over.

Barnets navn .....

Foreldre/ foresattes underskrift .....

Oslo, desember 2012

### **Til foreldre/foresatte til barn som bruker alternativ og/eller supplerende kommunikasjon**

Jeg er masterstudent i logopedi ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å intervju barnehagebarn, om deres opplevelse, forståelse og erfaring med alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Fokuset vil være på hvordan de bruker og forstår de ulike hjelpemidlene, samt hvordan de opplever sin egen rolle i kommunikasjon med barn som bruker ASK. Med andre ord vil dette prosjektet omhandle barna rundt barn som bruker ASK, og ikke om barn som bruker det. Jeg ønsker med dette å få innsikt i barnas perspektiv, slik at dette kan brukes for å tilrettelegge miljøet rundt barn som bruker ASK best mulig.

I denne forbindelse ber jeg om tillatelse til å intervju barn i barnehagen til ditt/deres barn. Dette fordi disse barna vil ha noe erfaring med alternativ og supplerende kommunikasjon. Intervjuet vil bli gjennomført i barnehagen i perioden januar- februar 2013. Før intervjuene blir gjennomført, vil prosjektet være godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatilsyn (NSD). Jeg har taushetsplikt og vil anonymiserer alle barnehagene, barna og intervjuene. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som så transkriberes. Lydopptaket vil kun lyttes på av meg og vil bli slettet senest i mai 2013.

Om du/dere har spørsmål er dere velkommen til å ringe eller sende meg en e-post.

Jeg vil på forhånd takke for deres hjelp.

Med vennlig hilsen

Bethina Enersen

E-post: bethinae@student.uv.uio.no

Tlf: 40889368

### **SVARSLIPP**

Jeg/vi gir tillatelse til at barn i mitt/vårt barns barnehage kan intervjues om alternativ og supplerende kommunikasjon.

Foreldre/ foresattes underskrift .....

## Intervju

### I forkant av intervju

- Informere foreldre/foresatte og barnehagepersonell om prosjektet skriftlig og muntlig.
- Kontaktetablering i gruppe, gjennom samtale om det som opptar barna. Eks: Fortell hva har dere gjort i barnehagen i dag.
- Informere barna i gruppe om følgende:

#### Hvem jeg er.

Eks: Jeg har jobbet i barnehage før, nå går jeg på skole, skal skrive oppgave/liten bok.

#### Hvorfor og hva jeg ønsker å snakke med de om.

Eks: Jeg vil snakke med dere fordi dere kjenner X som bruker både munnen, tegn med hendene og bok med bilder til å snakke med. Dere vet best hvordan det er å snakke med henne, derfor jeg trenger hjelp av dere. Det er ingen riktig eller feil svar, jeg lurer på hva dere tenker og mener.

#### Hvordan intervjuene vil bli gjennomført

Eks: Jeg vil snakke med dere en og en. Jeg skal ta opp det vi sier slik at jeg ikke glemmer det.

- Samtale/refleksjon med barna i gruppe om hva de forbinder med begrepet språk.  
Eks: Vi snakker sammen for å forstå hva hverandre mener. Man kan snakke og si ord med munnen. Noen kan ikke dette, de kan feks snakke med hendene eller ved å peke på bilder. Vet dere om en måte å si ha det på uten å snakke med munnen?
- Se og samtale om informasjonsfilmen «Hanne snakker med øynene»  
Eks: Hva syntes dere om måten Hanne i filmen snakker på.

## Intervjuguide

Barna intervjues individuelt. Kommunikasjonshjelpemidlene barna har erfaring med er tilgjengelig under første del av intervjuet.

- Fortelle meg hvordan du bruker tegn/bildebok/dataprogram når du snakker med X
  - Hvordan vet du at det er slik du skal gjøre det?
  - Hvordan vet du hva de ulike tegnene/symbolene betyr?
  - Hva skjer hvis du gjør feil?
  - Hva gjør du hvis det er et tegn/symbol du ikke forstår?
  - Hvem av de voksne kan spørre om du trenger hjelp/ gjør du det?
  - Hvem av barna kan du spørre om hjelp/gjør du det?
  - Kan du hjelpe barn/voksne om de trenger hjelp/er det noen som spør deg om hjelp?
  
- Fortelle meg hvordan du lærte å bruke tegn/bildebok/dataprogram?
  - Hvem har lært deg det?
  - Øver dere på det i barnehagen, hvordan?
  - Hvordan var det for deg første gang du prøvde (var det lett/vanskelig)?
  - Hvordan syntes du voksne i barnehagen bør gjøre det når de lærer barn å bruke tegn/bildebok/dataprogram?
  
- Hvordan leker du og X sammen når du snakker med munnen og hun snakker med tegn/bildebok/dataprogram?
  - Fortell hva leker dere
  - Fortell om lekene deres
  - Hva gjør dere?
  - Hva tenker du at du kan gjøre om du ikke forstår hva X mener?
  - Hva pleier du å gjøre når barn du leker med ikke forstår hva du mener?
  
- Hvilke råd/tips har du til barn og voksne i barnehagen som skal snakke med X?
  - Hva er bra/lurt å gjøre?
  - Hva er ikke så bra/lurt å gjøre?



For å bli tilføyet på listen  
31-5007 Bergen  
NORWAY  
Tel: +47 95 58 21 17  
Fax: +47 95 58 50 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr: 985 871 884

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 20.12.2012

Vår ref: 32416 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32416	<i>Barnobegrebarns erfaring med og tanker om alternativt og supplerende kommunikasjon</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Peer Møller Sørensen
Student	Bebhina Isabel Enersen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namsvædt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Behbhina Isabel Enersen, Kjelberggata 25, 0653 OSLO





## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32416

Personvernombudet finner fremgangsmåte og prosjektopplegget tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. I informasjonsskrivet til foreldrene, må imidlertid kontaktopplysninger også om veileder, tas med.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. barnehage, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

*[Faint signature]*