

«Det kan på en måte ikke være et  
språk *vi to* har sammen»

*Støttepedagogers erfaringer med bruk av  
tegn til tale i arbeidet med barn som har  
Down syndrom*

Elin Stampeløkken



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2016



# «Det kan på en måte ikke være et språk vi *to* har sammen»

Støttelepedagogers erfaringer med bruk av tegn til tale i arbeidet med barn som har Down syndrom.

---

The silence of speechlessness is never golden. We all need to communicate and connect with each other – not just in one way, but also in as many ways as possible. It is a basic human need, a basic human right. And much more than this, it is a basic human power.

---

(Bob Williams, 2000, s. 248)

© Elin Stampeløkken

2016

«Det er på en måte ikke et språk *vi to* kan ha sammen»

Elin Stampeløkken

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

## Tittel

«Det er på en måte ikke et språk *vi to* kan ha sammen» - Støttepedagogers erfaringer med bruk av tegn til tale i arbeidet med barn som har Down syndrom.

## Bakgrunn og formål

I 2012 trådte en ny paragraf i opplæringsloven i kraft. §2.16 Opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) gir barn og unge som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, lovfestet rett til bruk av den kommunikasjonsform som er egnet for dem. Den lovfestede retten inkluderer også nødvendig opplæring i bruk av foretrukket kommunikasjonsform. Blant brukere av ASK finner vi blant annet barn med Down syndrom, som av ulike årsaker kan ha vansker med kommunikasjonen.

Det har blitt foretatt forskning på tegn til tale med barnehagepersonell som informanter, blant annet av Rydemann (1990). Disse undersøkelsene har som oftest fokusert på barnets nytte av tegn til tale, svært få har gått på barnehageansattes egne erfaringer med denne kommunikasjonsformen. Ulike prosesser ledet frem til en informantgruppe bestående av støttepedagoger. Formålet med forskningen har dermed vært å undersøke hvilke erfaringer støttepedagoger har gjort seg rundt bruk av tegn til tale i arbeidet med barn som har Down syndrom.

## Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har formulert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har støttepedagoger med bruk av tegn til tale i arbeidet med barn som har Down syndrom?

Jeg har videre støttet meg på tre forskningsspørsmål:

Opplever støttepedagogen gjennom tegn til tale å være et bindeledd i kommunikasjonen mellom barn med Down syndrom og andre barn og voksne i barnehagen? Eventuelt hvordan?

Opplever støttepedagogen å fungere som en ressurs i arbeidet med tegn til tale overfor barn med Down syndrom?

Opplever støttepedagogen at bruken av tegn til tale i direkte samspill med barn med Down syndrom kan stimulere til videre språkbruk?

## **Metode**

For å belyse problemstillingen har jeg sett på aktuell forskning og teori, samt empiriske data. Ettersom jeg ønsket å se på aspekter ved livsverdenen og opplevelsene til mine informanter, ble det i forskningen brukt kvalitativt design med semistrukturert intervju som metode. Det ble utarbeidet en intervjuguide som ble benyttet i intervjuer med fire støttepedagoger som alle jobber eller har jobbet med barn som har Down syndrom, og som bruker tegn til tale. De innsamlede data ble i stor grad analysert med meningsfortetting sett i lys av fenomenologi, med innslag av hermeneutisk tankegang.

## **Resultater**

Resultatene fra min undersøkelse viser at det er mange ulike faktorer som spiller inn på læringen og bruken av tegn til tale. Faktorer det er snakk om er forståelse i miljøet rundt barnet som bruker tegn til tale, utforming og innhold i det kommunikative miljøet, kommunikasjonspartnere og kommunikative forbilder. Støttepedagogene erfarer at alle disse faktorene på hver sin måte er viktige for, og har påvirkning på læringen og bruken av tegn.

Videre erfarer støttepedagogene at tegn til tale er noe som vekker interesse blant andre barn i barnegruppa og blant andre voksne i barnehagen. De erfarer også at det er ulike måter å lære bort tegn på, blant annet gjennom å tegnsatte sanger og å bruke tekniske hjelpemidler som applikasjoner på smarttelefon og nettbrett. Gjennom å gi barn med Down syndrom et godt repertoar av tegn, både tilpasset det enkelte barns interesser og behov og til bruk i generelle situasjoner, erfarer støttepedagogene at de kan være det stillaset barn trenger for å kunne kommunisere godt med andre. Et viktig mål med tegnlæringen er at barna skal lære seg verbalspråk, et annet mål er også at barnet som bruker tegn til tale skal ha mulighet til god kommunikasjon med andre selv om støttepedagogen ikke er tilstede. Det oppleves at det er mange barn med ulike utfordringer som kan dra nytte av tegn til tale – ikke bare barn med Down syndrom.







# Forord

Å skrive masteroppgave har vært en opplevelse av de sjeldne, for en reise det har vært! I løpet av de månedene jeg har jobbet med masteroppgaven har jeg opplevd å være så sint, frustrert, fornøyd med meg selv og lei meg på en gang som jeg aldri har vært før. Det har vært en enormt lærerik periode, både faglig og personlig. Samtidig har det til tider vært en strevsom prosess som har krevd det ytterste av mine evner til selvmotivasjon og arbeidsvilje.

Det er flere personer som fortjener en stor takk. Den første går til min veileder Kari-Anne Bottegaard Næss, som jeg vil takke for samarbeidet i løpet av disse månedene. Takk for alle gode tips og kyndig veiledning. Takk også til min kontaktperson som satte meg i kontakt med informantene mine, og bidro med god hjelp. Den aller største takken vil jeg rette til mine flotte informanter som villig har stilt opp, gitt av sin tid og delt av sin kunnskap og erfaringer rundt et viktig område.

Min nærmeste familie har hele denne perioden vært gode støttespillere for meg. De har stilt opp som samtalepartnere, kritikere og motivatorer. Både på de tyngste mørke og på de lette lyse dagene har dere vært enormt fine å ha. Takk til Hans Olav som også har lest korrektur og gitt gode tips undervegs. Til mine fantastiske medstudenter: takk for alle gode diskusjoner, kaffepauser, lunsjer og latterkuler. Den siste takken går til Erlend for at du er akkurat den du er, og for at du har vært der for meg gjennom hele denne prosessen. Takk skal dere ha.

Oslo, mai 2016

Elin Stampeløkken



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2	Formål med studien .....	2
1.3	Presentasjon av problemstilling .....	2
1.4	Avklaringer.....	3
1.5	Avgrensning.....	3
1.6	Presentasjon av øvrige kapitler.....	4
2	Teori .....	5
2.1	Kommunikasjon.....	5
2.1.1	Kommunikasjonsvansker .....	8
2.1.2	Kommunikativt miljø .....	9
2.1.3	Kommunikasjonspartneren.....	10
2.1.4	Kommunikasjon og språk.....	11
2.2	Down syndrom .....	11
2.3	Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	12
2.3.1	Forskjellen på alternativ og supplerende kommunikasjon.....	13
2.3.2	Tegn til tale.....	14
2.3.3	Tegn til tale og Down syndrom.....	15
2.4	Vygotskys utviklingsteori – et teoretisk syn på utvikling og læring .....	16
2.4.1	Den nærmeste utviklingssonen.....	17
2.4.2	Støttepedagogen som “støttende stillas” .....	19
2.5	Tidlig innsats for utvikling av økte kommunikasjonsferdigheter.....	20
2.5.1	Lovverk og forskrifter .....	21
3	Metode.....	24
3.1	Valg av metode .....	24
3.2	Kvalitativt intervju.....	25
3.2.1	Semistrukturert intervju.....	26
3.2.2	Prøveintervjuet .....	26
3.2.3	Rollefordeling i intervjuet .....	27
3.3	Datainnsamlingsverktøy .....	28
3.3.1	Utvikling av intervjuguide .....	28

3.4	Utvalg .....	29
3.4.1	Strategisk utvalg .....	30
3.5	Gjennomføring av intervjuer .....	31
3.6	Analyse og bearbeiding av data .....	32
3.6.1	Fenomenologi .....	34
3.6.2	Hermeneutikk .....	34
3.7	Validitet og reliabilitet .....	36
3.7.1	Validitet .....	36
3.7.2	Reliabilitet .....	38
3.8	Etikk og etiske hensyn .....	39
4	Resultater og drøfting .....	41
4.1	Introduksjon .....	42
4.2	Kartlegging av tegn som barn bruker og/eller forstår .....	43
4.3	En felles nytte av tegn til tale mellom støttepedagog og barn .....	45
4.3.1	Nytten av å opprettholde tegn-repertoar .....	47
4.4	Støtte i forbindelse med læring og bruk av tegn til tale .....	48
4.4.1	Tilrettelegging i fysisk miljø som støtte .....	51
4.4.2	Repetisjoner i rutinesituasjoner som støtte .....	51
4.5	Å bekrefte barnets initiativ til kommunikasjon .....	52
4.6	Å begynne arbeidet med tegn til tale tidlig .....	54
4.7	Tegn til tale i bruk med andre barn .....	57
4.8	Støttepedagogens samarbeid om tegn til tale med andre voksne .....	60
5	Avslutning .....	64
5.1	Konklusjon .....	64
5.2	Implikasjoner av funn .....	65
	Litteraturliste .....	68
	Vedlegg .....	73





# 1 Innledning

Fra og med 1. august 2012 trådte en ny paragraf i Opplæringsloven i kraft. Denne paragrafen gir lovfestet rett til bruk av egnet kommunikasjonsform for barn og ungdom som er under opplæring i barnehage eller skole, som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (Opplæringsloven, 2015). I denne paragrafen, 2.16 Opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), kan vi lese følgende: «Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa». Paragraf 2.16 inkluderer også nødvendig opplæring i bruk av den valgte kommunikasjonsformen.

Blant brukere av alternativ og supplerende kommunikasjon finner vi blant annet barn med Down syndrom. Down syndrom er i dag den hyppigst forekommende årsaken til forsinket intellektuell utvikling, med andre ord utviklingshemming. Videre antas det at omtrent 1 av 700 barn fødes med Down syndrom (Norsk Helseinformatikk, 2015). I diagnosemanualen ICD-10 (2014) trekkes språklige ferdigheter frem som noe av det som kan være hemmet hos en person med utviklingshemming.

En intervjuundersøkelse blant assistenter i barnehager i Sverige, gjort av Rydemann (1990), viser at tegn til tale blir mye brukt med barn med ulike vansker, blant annet barn med Down syndrom. Rydemann viser til at barna som brukte tegn til tale som kommunikasjonsform dro stor nytte av dette når de senere begynte å utvikle verbal tale (Rydemann, 1990). Både gjennom erfaring og lesing av forskning har jeg fått kjennskap til at tegn til tale blir mye brukt av og med barn med Down syndrom, og nettopp derfor valgte jeg å se dette i sammenheng i min masteroppgave.

Denne masteroppgaven er bygget opp på grunnlag av kvalitative intervjuer med fire støttepedagoger som jobber med barn i barnehagealder med Down syndrom. Et viktig element er at den supplerende kommunikasjonsformen tegn til tale blir brukt i kommunikasjon av og med barna støttepedagogene jobber eller har jobbet med. Jeg har i min forskning sett på støttepedagogers erfaringer med bruk av tegn til tale i arbeidet med barn som har Down syndrom. Jeg har lagt størst vekt på støttepedagogens egen rolle og ulike aspekter ved denne rollen i forbindelse med tegn til tale og bruken av dette hos barna med Down syndrom.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Min interesse for kommunikasjon kom tidlig, og jeg har lenge vært interessert i språk og kommunikasjon på tvers av kulturer og landegrenser og andre ulike barrierer. Tegnspråk var også noe jeg tidlig fattet interesse og nysgjerrighet for. Denne interessen og nysgjerrigheten ble aller først vekket gjennom Nyhetene på tegnspråk som gikk rett før barne-TV. Den kom også når jeg senere fikk kjennskap til den supplerende kommunikasjonsformen tegn til tale. Jeg har opplevd at kommunikasjon ikke alltid har vært mulig å gjennomføre uten en form for støtte eller verktøy. Noe av denne støtten som har dukket opp ved flere tilfeller har vært tegn til tale. Alle disse faktorene har vært med på å trigge interessen for denne supplerende kommunikasjonsformen og bruken av den hos barn med Down syndrom. En annen årsak som har bidratt til denne interessen er at jeg fra før av hadde kjennskap til at barn med Down syndrom inngår i gruppen som er brukere av tegn til tale som supplement til verbaltalen.

## **1.2 Formål med studien**

Det finnes ulik forskning om hvordan tegn til tale påvirker kommunikasjon og språkutviklingen hos barn. Noe jeg derimot synes jeg har funnet lite eller ingenting om i forskning og faglitteratur, er tegn til tale-opplæringen sett fra de nære voksne rundt barnet sitt ståsted. Da særlig den voksne som jobber mest med og som har mest kontakt med barnet i hverdagen i barnehagen. Jeg ønsket å belyse emnet fra deres ståsted, med faglige termer og komponenter knyttet til litteratur og teori som bakteppe. Formålet med studien har altså vært å belyse tegn til tale og arbeidet med denne supplerende kommunikasjonsformen fra støttepedagogene sitt ståsted, og å få frem deres tanker og meninger vedrørende dette. Formålet kommer tydeligere frem i problemstillingen og forskningsspørsmålene som blir presentert i kommende delkapittel.

## **1.3 Presentasjon av problemstilling**

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å besvare følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har støttepedagoger med bruk av tegn til tale i arbeidet med barn som har Down syndrom?»



For å gjøre arbeidet med masteroppgaven mer ryddig og strukturert, valgte jeg å formulere noen forskningsspørsmål. Disse spørsmålene har jeg forholdt meg til kontinuerlig i arbeidet med denne oppgaven. Forskningsspørsmålene er følgende:

- Opplever støttepedagogen gjennom tegn til tale å være et bindeledd i kommunikasjonen mellom barn med Down syndrom og andre barn og voksne i barnehagen? Eventuelt hvordan?
- Opplever støttepedagogen å fungere som en ressurs i arbeidet med tegn til tale overfor barn med Down syndrom?
- Opplever støttepedagogen at bruken av tegn til tale i direkte samspill med barn med Down syndrom stimulerer til videre språkbruk?

## **1.4 Avklaringer**

I problemstillingen blir ordet «erfaringer» brukt, og jeg ser det nødvendig å avklare hva jeg legger i dette begrepet. Når jeg i min oppgave snakker om erfaringer mener jeg både tanker støttepedagoger har gjort seg rundt tegn til tale, og konkrete opplevelser de har med det. Erfaringene, opplevelsene og tankene kan for eksempel dreie seg om samarbeid og samhandling med barn og voksne, eller refleksjoner rundt arbeidet.

## **1.5 Avgrensning**

Jeg har rettet fokuset mot støttepedagoger som jobber med barn i barnehagealder (1-6 år). Jeg har også valgt å forholde meg til den supplerende kommunikasjonsformen tegn til tale, og ingen andre former for alternativ og supplerende kommunikasjon vil bli omtalt. Barnegruppen som er en del av fokuset mitt, er barn med Down syndrom som bruker tegn til tale som et supplement til verbaltale. Det er disse barna støttepedagogene jobber eller har jobbet med.

Jeg ser det naturlig å avklare hva en støttepedagog faktisk er. I mange barnehager i hele Norge er det barn som har ulike særskilte behov, og noen av disse barna vil ha behov for oppfølging deler av eller hele dagen. En støttepedagog er en person med godkjent pedagogisk utdanning, som har som hovedansvar å følge tett opp barnet eller barna som trenger ekstra hjelp og støtte, for eksempel i sosialt samspill eller i kommunikasjon (Foreldreutvalget for barnehager, u.å.).

Jeg har som nevnt hatt kommunikasjonsformen tegn til tale som gjennomgående fokus. For å forklare hva tegn til tale er, støtter jeg meg på Nasjonalt Kompetansemiljø om Utviklingshemming [NAKU] (2015):

«Tegn-til-tale brukes for å tydeliggjøre talespråket for dermed å styrke samspill og språkutvikling. Det brukes tegn som er utviklet for døve (døves eget tegnspråk) og tegnene blir brukt sammen med tale. (...) Det er viktig at familien og andre i barnets nettverk får opplæring i tegn-til-tale» (NAKU, 2015).

## 1.6 Presentasjon av øvrige kapitler

I **kapittel 2** presenteres faglitteratur og -teori som er relevant for oppgaven. Litteraturen og teorien står som et bakteppe for forskningen min, samt den videre gangen i oppgaven gjennom drøfting av innsamlede resultater. Her skriver jeg om kommunikasjon og ulike aspekter innenfor kommunikasjonen. Jeg går også inn på alternativ og supplerende kommunikasjon, tegn til tale og Down syndrom, og ser på sammenhenger. Mot slutten av dette kapitlet presenteres utviklingsteorien til Vygotsky, samt det støttende stillaset.

I **kapittel 3** presenterer jeg design, metode og verktøy som jeg har brukt for å gjennomføre forskningen. Jeg beskriver kvalitativt forskningsdesign, begrunner fremgangsmåte og utvalg. Analyse og analytisk redskap har fått plass i et eget underkapittel. Jeg forklarer også gangen i forskningen, og ser på spørsmål rundt etikk, reliabilitet og validitet i forhold til forskningsprosessen, de innhentede data og fremstilling av resultater.

I **kapittel 4** presenteres resultatene som har fremkommet av forskningen. Resultatene drøftes fortløpende opp mot teori og litteratur presentert i kapittel 2 etter hvert som de blir lagt frem. Resultatkapitlet er inndelt i sju hovedkategorier, en vil se at noen av disse kategoriene har underkategorier.

**Kapittel 5** er det avsluttende kapitlet, og her samles trådene. Jeg legger frem min konklusjon, tanker om implikasjoner av funn, og avslutter med et avsnitt med refleksjoner rundt prosjektet og tanker om mulig videre forskning.

## 2 Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere og gjøre rede for ulike faglitteratur som ligger som et grunnlag for oppgaven min. Hovedvekten er på kommunikasjon og ulike aspekter ved kommunikasjonen. Blant annet trekker jeg frem alternativ og supplerende kommunikasjon og den viktige rollen som støttepedagogen som kommunikasjonspartner kan ha. Jeg skriver om tidlig innsats for fremming av kommunikasjonsutvikling, og da trekker jeg inn lovverk og forskrifter som har eller kan ha påvirkning på alternativ og supplerende kommunikasjon og annen særskilt tilrettelegging. Tegn til tale står også sentralt, og får følgelig mye plass. Blant annet trekkes tegn til tale opp mot barn med Down syndrom, og derfor vil jeg også greie ut om dette syndromet og utfordringer i forhold til kommunikasjon som kan medfølge. På grunn av rollen støttepedagogen står i vil jeg også presentere Vygotskys utviklingsteori, det støttende stillaset og selvregulering i samspill og læring mellom barnet og støttepedagogen.

### 2.1 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon stammer fra det latinske «communicare» og betyr opprinnelig «å gjøre felles» (Oxford Dictionary, u.å.). I en videre definisjon kan det også forklares som en prosess hvor informasjon utveksles mellom individer slik at det blir noe som de involverte parter får felles seg imellom. Dette skjer gjennom et felles system av symboler, tegn eller oppførsel (Merriam-Webster, u.å.). Å gjøre felles kan skje gjennom ulike uttrykksformer, for eksempel blikk-kontakt og gester (Suhr & Rognlid, u.å.). I følge Lorentzen (2009) må man i kommunikasjon også rette seg inn mot og orientere seg etter hverandre.

Ulike mennesker har ulike måter å kommunisere på, og det er også ulikt hvilken kommunikasjonsform som er mest hensiktsmessig for den enkelte. Et fellestrekk kan det være for oss alle, og det er ønsket om å dele noe med andre mennesker rundt oss. Ved å kommunisere formidler man tanker, følelser, ønsker, behov, ideer og så videre.

Kommunikasjon innebærer så mye mer enn å ytre seg gjennom den verbale talen, så man kan si at det er fullt mulig å kommunisere uten å bruke verbalspråket (Fjæran-Granum, u.å.).

I litteraturen har jeg bitt meg merke i noen forklaringer på hvorfor kommunikasjon skal være så viktig, og en av disse forklaringene finner vi hos Per Lorentzen. Han skriver i sin bok med tittelen *Kommunikasjon med uvanlige barn* følgende:

«(...) ingen av oss er i stand til å forstå selv den aller enkleste ytring hvis den ikke vekker assosiasjoner, tanker og følelser som allerede er våre egne. Nettopp derfor er det så viktig å gjøre seg forståelig, relevant og meningsfull for den man snakker med» (Lorentzen, 2009, s. 46).

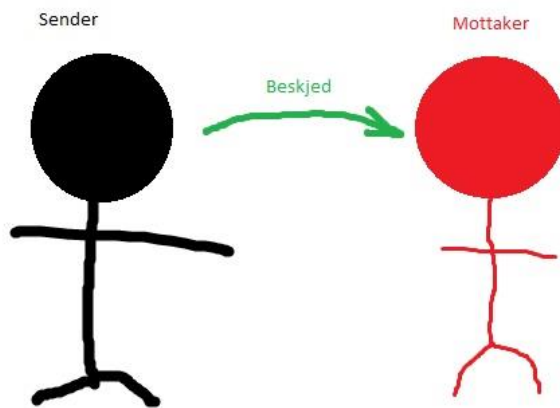
Ytringer slik det nevnes i sitatet over ser jeg på som ethvert forsøk på kommunikativ aktivitet, ikke kun verbale ytringer. Lorentzen (2009) viser til at i kommunikasjon forblir individene innenfor sitt eget perspektiv av opplevelser og erfaring. Selv om den enkelte i utgangspunktet beholder sitt perspektiv og sin forståelse, vil dette ofte bli utvidet, nyansert og utdypet når den enkelte får innblikk i kommunikasjonspartnerens perspektiv og forståelse (Lorentzen, 2009). Gjennom et felles språk, som nevnt i første avsnitt, vil en ha forutsetninger for å forstå kommunikasjonspartneren. Dermed vil man også ha større mulighet til å sette seg inn i den andres tanker, ideer, perspektiver og så videre. Med tanke på å generere kommunikativ og språklig aktivitet, er positive svarreaksjoner på kontaktforsøk viktig for den kommuniserende part. Det vil kunne bidra til mer språklig aktivitet, mens negativ respons derimot vil kunne føre til det motsatte, altså at den språklige aktiviteten avtar (Sjøvik, 2007). Kommunikasjon og språk kommer jeg tilbake til.

På generell basis kan vi si at kommunikasjon foregår rundt et tema, og at det derfor trengs situasjoner eller hendelser som de kommuniserende parter kan ha som felles fokus å rette sin oppmerksomhet mot. Med andre ord: de som kommuniserer med hverandre behøver noe å kommunisere *om* (Lorentzen, 2009). Eksempler på dette felles fokuset til å kommunisere om kan være en sang som pedagogen ønsker å lære bort til barna, eller et barn som uttrykker smerte og søker trøst hos nærmeste voksne etter å ha slått seg. Det siste eksempelet kan tas frem igjen i det Lorentzen (2009) skriver om at gjennom å gjøre kommunikasjonspartneren oppmerksom på noe, kommer det klare ønsket om å gjøre noe felles frem. En forutsetning for å forstå seg på egne opplevelser og erfaringer, er nettopp det å dele dem med andre (Lorentzen, 2009).

## **Lineær kommunikasjon**

Kommunikasjon handler som nevnt om å dele noe med andre, men hva skjer når det ikke er felles forståelse mellom dem som deltar i kommunikasjonen? Eller for den saks skyld; hvordan blir det når den ene ikke klarer å få frem det han eller hun forsøker å kommunisere, og at tale- og artikulasjonsvansker blir et hinder for andre for å kunne forstå det som blir sagt?

Da blir det et hinder som vanskeliggjør en felles forståelse i kommunikasjonen. For å gi et tydeligere overblikk over hva kommunikasjon er og for å beskrive denne «hindringen», vil jeg nå skrive litt om *den lineære kommunikasjonsmodellen*. I denne modellen, som omtales som en monologisk modell (Næss, 2015), beskrives kommunikasjon som enveis handling. Dette vil videre si at kommunikasjonen ikke er gjensidig. At det er en enveis handling vil si at innhold formidles fra én person til en eller flere kommunikasjonspartnere (Næss, 2015). Modellen kan illustreres slik:



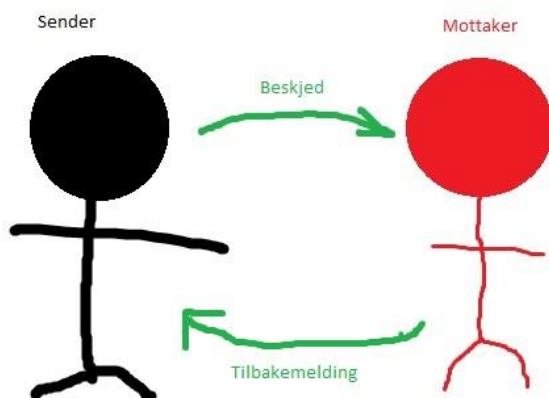
I denne modellen må kommunikasjonspartneren selv tolke det som formidles og se dette opp mot egne tanker, erfaringer og assosiasjoner. Situasjonen kommunikasjonen foregår i vil også være med å bestemme hvordan budskapet mottas og tolkes (Næss, 2015). Det blir lineær kommunikasjon når språket som brukes i formidlingen ikke forstås. Etter hvert som kommunikative ferdigheter tilegnes vil en også kunne lære å tolke ting forskjellig sett ut fra ulike kontekster.

### **Sirkulær kommunikasjon**

For å vise ulike sider og aspekter ved kommunikasjonen samt en motsetning til den lineære kommunikasjonsmodellen, må også *den sirkulære kommunikasjonsmodellen* trekkes frem. Der oppfattes kommunikasjon som «(...) et samspill mellom kommunikasjonspartnere som deler oppmerksomhet og tilpasser seg hverandre» (Næss, 2015, s. 19). Her er utgangspunktet relasjonen som finnes mellom partene, og at forståelsen skapes sammen mellom

kommunikasjonspartnerne. Når kommunikasjonen er sirkulær forstår partene hverandre; de benytter seg av et språk eller en kommunikasjonsform som alle parter forstår.

I den sirkulære kommunikasjonen vektlegges turtaking og tilbakemelding mellom de kommunikative partene (se figur), og dette gjør kommunikasjonen til en dialogisk og gjensidig situasjon (Næss, 2015; Fjæran-Granum, u.å.). I denne formen for kommunikasjon vil også deltagerne i situasjonen bytte på å være sender og mottaker (Lorentzen, 2009). Selv om det er en dialogisk prosess er det ikke dermed sagt at en forstår hverandre fullt ut hele tiden. For å få et tydeligere bilde av sirkulær kommunikasjon vil jeg illustrere det med tilsvarende modell som lineær kommunikasjon, men med det ekstra elementet som tilbakemeldingen er. Tilbakemeldingen kommer fra kommunikasjonspartneren:



### 2.1.1 Kommunikasjonsvansker

Man vil se at kommunikasjonsutvikling for noen barn ikke er som man forventer, og de opplever å få vansker med kommunikasjon. Kommunikasjonsvansker har som oftest årsak i sen eller avvikende utvikling i forhold til normalen (Næss, 2015). For barn med Down syndrom, som er noe av hovedfokuset i denne oppgaven, vil vanskene blant annet kunne utarte seg gjennom problemer med artikulasjon og påfølgende vansker med å uttrykke seg (Næss, 2015). Artikulasjonsvansker kan også være en av årsakene til manglende eller

begrenset ordforråd. Mange mennesker som har kommunikasjonsvansker vil kunne dra nytte av alternative og/eller supplerende kommunikasjonsformer.

### **2.1.2 Kommunikativt miljø**

En forutsetning for god og hensiktsmessig stimulering og læring av kommunikasjon er at dette foregår i et miljø som er tilrettelagt for kommunikasjon, altså et kommunikativt miljø. Et kommunikativt miljø har som hensikt å gjøre kommunikasjon så enkel, effektiv og god som mulig. Et godt kommunikativt miljø sikrer at alle får kommunisere, lytte, forstå og delta. I det gode kommunikative miljøet finner man også uttrykk og gjenstander som er særlig til nytte for mennesker som har problemer med for eksempel verbaltale og derfor benytter seg av ulike former for alternativ og supplerende kommunikasjon.

I det kommunikative miljøet er det noen nøkkelementer som må være til stede. Blant disse finner vi visuell støtte som bilder og bøker, samt tydelige voksne som går foran som kommunikative forbilder og gode kommunikasjonspartnere (The Communication Trust, u.å.). Språklige forbilder kan være støttepedagogen eller andre som mestrer tegn til tale godt. Disse menneskene bør ideelt sett inneha og ikke minst fremvise gode og riktige holdninger, samt en dypere forståelse av barnet og kommunikasjonen. Det siste elementet som vil kunne komme frem i alle deler av det kommunikative miljøet er meningsfulle og motiverende aktiviteter, tema, og situasjoner som i seg selv vil kunne stimulere kommunikasjon og kommunikasjonsutvikling (Østvik, u.å.). I det kommunikative miljøet skal barnet få stimulering gjennom tilgang til andre personers bruk av egen kommunikasjonsform, for eksempel verbalspråket, og få muligheten til å anvende sin foretrukne kommunikasjonsform, for eksempel tegn til tale. For barn som bruker tegn til tale vil kommunikasjonen ha en annen form enn for de fleste andre som han eller hun omgir seg med, noe som vil påvirke både barnets egen og andres kommunikasjon (Østvik, u.å.).

Som Tetzchner og Martinsen (2011) skriver, så handler kommunikasjon om ledning og retting av oppmerksomhet. Man må finne noe å rette sin felles oppmerksomhet mot, slik at kommunikasjonshandlinger, for eksempel tegn til tale, foregår rundt dette felles fokuset. I et godt tilrettelagt kommunikasjonsmiljø skal det være mulig å finne noe felles å rette fokuset sitt mot for alle. Det felles fokuset kan være i hverdagsituasjoner som måltidet, påkledning, eller en spesiell lek, men også bilder og bøker for eksempel. Engasjerte voksne er som nevnt viktige for et godt språk- og kommunikasjonsutviklingsmiljø, da det i stor grad er dem som

tolker og videreformidler barnas spontane uttrykk (Tetzchner & Martinsen, 2011). Dette kan være støttepedagogen eller andre voksne i barnets kommunikative miljø, og han eller hun kan vi se på som kommunikasjonspartneren.

### **2.1.3 Kommunikasjonspartneren**

Den man kommuniserer med, altså kommunikasjonspartneren, har sammen med den kommuniserende part hver sin nøkkelrolle i all den kommunikasjonen som foregår i et samspill mellom to eller flere personer. Det er i stor grad hans eller hennes oppgave å legge til rette for kommunikasjonen, og å lede de kommunikative prosessene med mennesker som har vansker med dette gjennom for eksempel svekket verbaltale (Næss, 2015). Næss beskriver noen sentrale egenskaper ved den gode kommunikasjonspartneren: han eller hun må være tålmodig, interessert og motivert, samt forsøke å forstå det den andre prøver å uttrykke til tross for svekket verbaltale. Den gode kommunikasjonspartneren kan videre karakteriseres som en som «(...) anstrenger seg for å tolke signaler og gester, (...) tar initiativ til å gjenta og bekrefte meninger og innrømmer at han/hun ikke forstår hva som blir uttrykt» (Næss, 2015, s. 32).

Fra tegn til tale-brukerens side er den kommunikative kompetansen og de kommunikative ferdighetene hans eller hennes noe av det mest avgjørende for hvem han eller hun vil kunne ha mulighet til å kommunisere med. Slike personer kan være en man kjenner godt, som det er enkelt å skape en god felles forståelse med, for eksempel støttepedagogen eller venner og jevnaldrende i nærmiljøet eller i barnehagen. Dette kan blant annet skje rettet mot et felles fokus, for eksempel en lek de begge deltar i. I kommunikasjon med en person som innehar egenskapene som er nevnt over, vil faren for misforståelser og brudd i kommunikasjonen være betydelig redusert (Næss, 2015). Ideelt sett skal tegn til tale-brukeren ha mulighet til å kommunisere med ulike personer og selv kunne velge kommunikasjonspartner, altså ikke være avhengig av foreldrene eller støttepedagogen som «tolker». Da vil det kunne oppstå et kommunikasjonsmessig avhengighetsforhold, samt bli problematisk og fritt å kunne velge kommunikasjonspartner for barnet.

Hver gang barnet utviser ønsket atferd, for eksempel når det bruker eller forsøker å bruke et tegn, så skal dette møtes med ros og aksept fra den voksne som oppfatter dette, denne ser vi på som den viktige kommunikasjonspartneren. Barnet skal også få tydelig tilbakemelding fra kommunikasjonspartneren på at det som det har villet kommunisere har blitt oppfattet og



forstått. Til sist må det jobbes for å skape en god og positiv atmosfære, slik at glede og positive tanker og følelser kan formidles (Rye, 2002).

#### **2.1.4 Kommunikasjon og språk**

Når en skriver om kommunikasjon, kommunikasjonsmodeller og samhandling mellom mennesker faller det seg naturlig å trekke inn språk og sammenhengen mellom det og kommunikasjon. Vi bruker språket som verktøy for å få frem tanker og følelser, og vi bruker det for å beskrive verden (Braadland, 2005, s. 17). Det finnes ingen fasit for hvordan språket blir brukt, for der finnes det mange variasjoner. Faktorer som derimot bestemmer bruken kan for eksempel være kultur, alder, livssituasjon eller den sosiale sammenhengen man befinner seg i. Ferdigheter innenfor verbalspråk kan for øvrig være avhengige av at barnet allerede innehar andre gode måter å kommunisere på, og en slik måte kan være gjennom bruk av tegn (Lorentzen, 2009).

Braadland (2005, s. 17) trekker frem språket som en del av det sosiale samspillet mellom mennesker, og påpeker i den forbindelse at det kreves en felles forståelse av språket for å kunne delta aktivt og likeverdig. Braadland (2005) sammenligner det med å kaste ball – deltagerne må vite hva de kaster og omfanget av det, og samtidig være sikre på at den andre vil klare å ta imot. I samspill med barn med Down syndrom som utvikler sitt tegn til talevokabular vil det være nødvendig at støttepedagogens fokus ligger på å sikre at det barnet har på hjertet kommer frem, og at de øvrige omgivelsene klarer å tolke det riktig og umiddelbart (Lorentzen, 2009).

## **2.2 Down syndrom**

Down syndrom er et syndrom som innebærer at et barn blir født med et helt eller deler av et ekstra kromosom 21, hvilket igjen vil si at disse barna fødes med 47 kromosomer i cellen (Norsk Nettverk for Down Syndrom [NNDS], u.å.). Syndromet ble først beskrevet av John Langdon Down i 1866 (Wishart, 2006). Drew & Hardman (2007) definerer det slik: «A condition resulting from chromosomal abnormality that results in unique physical characteristics and varying degrees of intellectual disabilities» (Drew & Hardman, 2007, s. 386). Jeg tolker «varying degrees of intellectual disabilities» som en betegnelse for utviklingshemming. Selv om det finnes likheter ved mennesker med Down syndrom, må det

understrekes at det også kan være svært store individuelle forskjeller mellom dem (Wishart, 2006).

Utviklingshemming kan ifølge Helsedirektoratets medisinske kodeverk ICD-10 (2014) defineres som en «Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået» (F70-79). Slike ferdigheter kan være motoriske, språklige, kognitive eller sosiale. For at en person skal betegnes som utviklingshemmet må IQ (intelligence quotient) være på 69 eller lavere. Utviklingsperioden regnes som inntil fylte 18 år (ICD-10, 2014). Som vi ser av ICD-10, så er *språklige* ferdigheter noe av det som kan være hemmet, og det er av den grunn at jeg har valgt å inkludere definisjonen av utviklingshemming.

Barn med Down syndrom har ofte en grad av artikulasjonsvansker, noe som kan være forårsaket av ulike medfødte faktorer. Mange med Down syndrom, særlig barn, har periodevis eller vedvarende nedsatt hørsel (Hopmann, 1993), og som en konsekvens av det kan de også ha problemer med å uttale ordene på korrekt måte. For barn med Down syndrom er det i forholdsvis stor grad problemene med uttale og det å gjøre seg forstått, som er roten til uttale- og kommunikasjonsvansker. Noe som må understrekes er at artikulasjons- og talevanskene ikke nødvendigvis henger sammen med mangelfull ordforståelse. Dette er noe som som regel vil endres etter hvert som barnet utvikler seg i takt med at det blir eldre. Når artikulasjonsutviklingen ikke er synkron med ordforståelsen, blir det derimot et misforhold (Sjøvik, 2007).

Organene vi mennesker bruker til tale er hos mennesker med Down syndrom ofte bygd opp på en annen måte enn hos andre. Den ulike oppbyggingen av taleorganene kan gjøre uttale av ord og setninger vanskelig, og det vil for individet kunne oppleves at det er utfordrende for andre å forstå det som blir sagt (Hopmann, 1993). Sammenhengen mellom Down syndrom og tegn til tale vil jeg også komme inn på i et senere delkapittel.

## **2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon**

Innenfor kommunikasjon mellom mennesker er tale den vanligste formen, og av den grunn er talen også den foretrukne kommunikasjonsformen for hørende mennesker (Tetzchner & Martinsen, 2002). Noen mennesker vil ha tale- eller kommunikasjonsvansker av ulike grader

og former, eller ikke lære seg å snakke i det hele tatt. Disse menneskene vil ha et behov for alternative eller supplerende kommunikasjonsformer [ASK]. Det vil enten være som hovedform for kommunikasjon, eller som hjelp for å gjøre talen eller kommunikasjonen lettere forståelig for den som det kommuniseres med - altså kommunikasjonspartneren (Tetzchner & Martinsen, 2002).

American Speech Language Hearing Association [ASHA] (2001) sier i sin definisjon av ASK at det er ulike fremgangsmåter og prosesser som en tar i bruk for å lykkes med kommunikasjonen. En annen definisjon som sammen med ASHA sin definisjon gir et tydelig bilde av ASK, er den fra International Society For Augmentative And Alternative Communication [ISAAC] Norge (2010). Den definisjonen beskriver ASK som «alt som hjelper en person å kommunisere effektivt, når tradisjonelle måter å kommunisere på ikke strekker til». Det er som jeg har nevnt tidligere ulikt fra person til person hva som er den foretrukne kommunikasjonsformen.

ASK er et paraplybegrep, noe som vil si at det innbefatter forskjellige former for kommunikasjon, systemer av symboler og hjelpemidler (Næss, 2015). ISAAC (2010) nevner blant annet håndtegn, fotografier, grafiske symboler og konkrete som former for ASK. Ulike behov genererer ulike redskaper og bruksmåter, og da kan utvalget og de ulike formene for ASK kanskje bidra til lettere og økt kommunikasjon for den enkelte.

### **2.3.1 Forskjellen på alternativ og supplerende kommunikasjon**

ASK er en fellesbetegnelse som favner om ulike kommunikasjonsformer, men det er forskjell på de *alternative* og de *supplerende* kommunikasjonsformene. Når en person bruker *alternativ kommunikasjon* som sin måte å kommunisere på, vil det si at han eller hun bruker dette istedenfor verbal tale, det er med andre ord en *erstatning*. *Supplerende kommunikasjon*, også kjent i fagmiljøer som *augmentativ kommunikasjon*, er en støtte- eller hjelpekommunikasjon. Målet med den supplerende kommunikasjonen er å støtte verbaltale, samt å sikre individet en mulighet til å kommunisere hvis evnen til å snakke ikke utvikles (Tetzchner & Martinsen, 2002). Eksempler på kommunikasjonsformer som kan benyttes som både alternative og supplerende er skrift, håndtegn/tegnspråk og grafiske tegn (Tetzchner & Martinsen, 2002).

## Hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon

Innenfor fagfeltet ASK, skiller man gjerne mellom to hovedformer for kommunikasjon: *hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon* (Tetzchner & Martinsen, 2002). Hjulpet kommunikasjon omfatter alle former for kommunikasjon der språket og det språklige uttrykket er fysisk og utenfor brukeren. Tegnene blir valgt eller selektert ut fra brukerens vokabular og behovsområder. I denne kategorien kan vi plassere peketavler, snakkemaskiner og andre typer kommunikasjonshjelpemidler. Man kaller denne kommunikasjonsformen for *hjulpet* fordi tegnet, eller bildet er uttrykket i kommunikasjonen (Tetzchner & Martinsen, 2002).

I ikke-hjulpet kommunikasjon må den kommuniserende lage eller produsere språkuttrykkene sine selv. Her er det i all hovedsak snakk om håndtegn, fordi brukeren produserer alle ord og uttrykk selv, men det kan også være snakk om blinking eller peking (Tetzchner & Martinsen, 2002). Tegn til tale, som jeg går mer inn på i neste underkapittel, er et typisk eksempel på ikke-hjulpet supplerende kommunikasjon.

Det skilles for øvrig også mellom *avhengig* og *uavhengig* kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002). Begrepsbruken avhengig og uavhengig spiller på hvorvidt den kommuniserende part er avhengig eller uavhengig av andre personer for å sette sammen eller tolke det som blir kommunisert. En kommunikasjonsform kan være både avhengig og uavhengig, det kommer an på hvordan den blir brukt (Tetzchner & Martinsen, 2002). Tegn til tale vil være uavhengig dersom kommunikasjonspartneren forstår denne kommunikasjonsformen. Det er derimot en avhengig kommunikasjonsform hvis det er behov for en annen person, som støttepedagogen, for å sette sammen eller tolke tegnene for kommunikasjonspartneren.

### 2.3.2 Tegn til tale

Ulik forskning, blant annet Rydemann (1990), viser at barn med talevansker gjør god nytte av tegnbruk i kommunikasjon og i utviklingen av språk. Tegn til tale er en kommunikasjonsform der man gjennom manuelle håndtegn tydeliggjør talespråket og videre lager et grunnlag for styrking av samspill og kommunikasjonsutvikling (Nasjonalt Kompetansemiljø om Utviklingshemming [NAKU], 2015). Viktig å påpeke er også at tegn til tale er en *supplerende* kommunikasjonsform med mål om å utvikle talespråk (Suhr & Rognlid, u.å.; Fjæran-Granum,

u.å.), det er ikke et *alternativ* til talen. Tegnene som brukes er opprinnelig utviklet for døve, og disse tegnene brukes i forenklet form sammen med verbal tale (Tetzchner & Martinsen, 2002). De ulike tegnene kan symbolisere enkeltord, eller de kan symbolisere hele setninger (Fjæran-Granum, u.å.). Siden det brukes håndtegn som den kommuniserende produserer selv, kan tegn til tale klassifiseres som ikke-hjulpert kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Tegn til tale som supplement brukes av og overfor mennesker som av ulike årsaker har problemer med bruk av verbalspråk i kommunikasjon med verden rundt (Suhr & Rognlid, u.å.). Typiske brukere av tegn til tale er barn med språk- og artikulasjonsvansker, blant dem flere barn med Down syndrom. Håndtegnene i tegn til tale forsterker, forklarer og tydeliggjør meningsinnholdet i en setning, litt på samme måte som at et bilde vil tydeliggjøre og forsterke innholdet i en skrevet tekst (Fjæran-Granum, u.å.). En annen fordel med tegn til tale er at mange av tegnene er så logiske at det vil være mulig å forstå dem selv om man i utgangspunktet ikke kan tegn. Tegn kan også brukes overalt siden hendene naturlig nok alltid er med oss. Dette er noe som den kommuniserende og hans eller hennes kommunikasjonspartner må forsøke å utnytte best mulig og bruke til sin fordel (Braadland, 2005; Fjæran-Granum, u.å.).

Siden manuell motorikk, altså motorikk i andre deler av kroppen, utvikles tidligere enn munnmotorikk, vil også bruken av tegn lette kommunikasjon og forståelse (Suhr & Rognlid, u.å.). Det krever noe av de motoriske ferdighetene til barnet for å gjøre tegnene. De må også kunne fokusere på kommunikasjonspartnerens hender i kommunikasjonen i samspillet dem imellom (Fjæran-Granum, u.å.).

### **2.3.3 Tegn til tale og Down syndrom**

For barn med Down syndrom som er i gang med kommunikasjons- og taleutvikling, er tegn til tale mye brukt som kommunikasjonsform. Det gjelder både for den gryende starten, og i videre utvikling hvor både et utvidet ordforråd og sosial utvikling skal være målet (Hopmann, 1993; Clibbens, 2001). En av årsakene til at tegn til tale hos denne gruppen med barn blir mye brukt er på grunn av at de kan ha problemer med den auditive korttidshukommelsen. Det vil si at ord som barnet kun hører en eller et fåtall ganger kan bli glemt forholdsvis fort (Tidemand-Andersen & Skauge, 2007). Når barnet glemmer ordet vil det kunne skape huller i ordforrådet, som igjen kan bidra til mangelfulle setninger som det kan bli problematisk for

andre å forstå betydningen av (Tidemand-Andersen & Skauge, 2007). Tegn simultant med verbal tale gjennom tegn til tale vil kunne bidra til å fylle ut setningene og dermed gjøre dem mer forståelige.

Langtidshukommelsen fungerer på den annen side svært godt. Det er ofte slik at hvis barnet med Down syndrom har lært seg noe, så er for eksempel denne ferdigheten eller dette tegnet ikke noe de glemmer med det første. Det er en ferdighet som sitter (Braadland, 2005). Til forskjell fra den auditive korttidshukommelsen, er den visuelle hukommelsen god fordi barna med Down syndrom har gode evner innenfor visuell persepsjon, altså tolking av synsinntrykk (Tidemand-Andersen & Skauge, 2007; Wishart, 2006). Siden så mange barn med Down syndrom skal inneha gode evner innenfor den visuelle persepsjonen, blir det for disse barna viktig med tidlige visuelle stimuli. Som Tidemand-Andersen & Skauge (2007, s. 24) sier: «Det kan være fornuftig å utnytte deres visuelle styrke til å kompensere for svakheter på det auditive området». Å bruke en visuell kommunikasjonsform som kommunikasjonspartneren med sine visuelle evner og kunnskaper må tolke, vil derfor kunne være et godt alternativ for denne barnegruppen.

Langtidshukommelsen i motsetning til korttidshukommelsen kan trekkes frem som en årsak til utvidet bruk av tegn til tale. Tidemand-Andersen & Skauge (2007) fremhever beherskelse av ferdigheter som noe som vil sitte. Når disse barna har lært noe og blitt gode til det, vil denne ferdigheten bli opprettholdt. Et eksempel på dette finner vi hos Braadland (2005, s. 91). Hun kunne fortelle at hennes datter med Down syndrom selv ti år etter at datteren sluttet å bruke tegn til tale, fremdeles kunne finne på å bruke enkelte tegn hvis det var nødvendig for at hun skulle gjøre seg forstått.

## **2.4 Vygotskys utviklingsteori – et teoretisk syn på utvikling og læring**

Jeg har valgt å trekke inn Lev S. Vygotskys utviklingsteori i denne oppgaven. Den inneholder mange elementer og opplysninger som går igjen i moderne pedagogikk og spesialpedagogikk, og knytter sammen de ulike utviklingstrinnene i et barns utviklingsprosesser. Det er nå i nyere tid at denne teorien har blitt mer og mer fremtredende (Bråten, 1996a). Helt kortfattet går utviklingsteorien ut på at læring og utvikling skjer i samhandling med omgivelsene og særlig med vekt på språket. Det er altså dette som danner utviklings- og læringsgrunnlaget. Allerede

fra barnet er født vil man betrakte barnet som et sosialt og kollektivt vesen (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Utviklingen på de ulike områdene i livet er tett sammenvevd, og vil på ulike vis påvirke hverandre (Lorentzen, 2009). Eksempelvis vil utviklingen i forståelse av ord kunne ha betydning for og videre påvirkning på innlæringen av tegn og videre verbalspråklige ferdigheter. I utviklingsprosessene vokser mer avansert kompetanse frem (Lorentzen, 2009), og slik kompetanse kan for eksempel være å knytte sammen ord og tegn. Barnet er ikke alene i sin utvikling, det kan ikke komme videre i sin utvikling helt på egenhånd. Barnet er avhengig av at det har nærpersioner som er engasjerte og involverte og som kan gi barnet den forståelsen det mangler for å løse ulike oppgaver og utfordringer (Lorentzen, 2009). Det er mange kognitive prosesser i spill, også i utviklingen av ferdigheter i tegn til tale hos barnet med Down syndrom. Den kognitive utviklingen innebærer i stor grad utvikling i retning mot større kontroll og mestring innenfor ens egne foregående kognitive prosesser (Bråten, 1996b).

Alle mennesker, og særlig små barn, lærer konstant nye ting, og det er mye læring på mange områder på en og samme gang. Det mange finner interessant er dog forskjellen på hva barnet klarer å gjøre selv, og det som det samme barnet får til i samhandling og samarbeid med en voksen eller et mer kompetent jevnaldrende barn. Ved å se på disse forskjellene får vi nyttig kunnskap om barnets utvikling og hva det kan få til senere. Denne forskjellen ble av Vygotsky beskrevet som «den nærmeste utviklingssonen» (Bråten, 1996c; Vygotsky, 1978). Den nærmeste utviklingssonen er i denne oppgaven de tegn og den kommunikasjon som barnet enda ikke får til på egenhånd, eller uten støtte fra støttepedagogen. Begrepet nærmeste utviklingssonen, samt sammenhengen mellom det og pedagogen, vil bli utdypet videre i neste underkapittel.

### **2.4.1 Den nærmeste utviklingssonen**

For å forstå et barns utvikling, må vi benytte oss av to nivåer: det *aktuelle* utviklingsnivået, og det *potensielle* utviklingsnivået. Den nærmeste utviklingssonen er et nøkkelbegrep, og beskriver avstanden mellom disse to nivåene, altså det utviklingsnivået barnet er på og det utviklingsnivået det forsøker å komme seg til (Vygotsky, 1978). For å komme seg til det neste utviklingsnivået må barnet bli veiledet av voksne, eller samarbeide med litt flinkere jevnaldrende (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) beskriver videre innholdet i denne sonen som avstanden mellom den kompetansen et barn på et gitt punkt innehar, og den kompetansen

det vil få gjennom veiledning og samarbeid med andre. Veiledning og støtte fra en nærpersion som støttepedagogen, gir barnet mer kompetanse enn det ville hatt uten denne hjelpen.

Pedagogen må se på barnet fra to synsvinkler; det nevnte *aktuelle* og det *potensielle* utviklingsnivået. Det aktuelle utviklingsnivået beskriver det stadiet hvor barnet er her og nå, og det potensielle utviklingsnivået beskriver målet for utviklingen og læringen (Vygotsky, 1978). Noe som er viktig å trekke frem er at det potensielle utviklingsnivået skal være innenfor barnets rekkevidde, eller formulert med andre ord, som Vygotsky da skriver: «Learning should be matched in some manner with the child's developmental level» (1978, s. 85). Den aktuelle utviklingssonen ser Vygotsky på som et retrospekt, noe man ser tilbake på eller som ligger i fortiden. Den proksimale utviklingssonen er prospektiv, noe man forventer eller tror at ligger i fremtiden (Vygotsky, 1978).

Siden barnet er i konstant utvikling vil de to utviklingsnivåene være i tilsvarende endring, de flytter på seg i takt med denne utviklingen. I seg selv har leken og undervisningen utviklingsverdi, og hvis det legges til rette for at dette ligger i forkant av utviklingen vil det bidra til å dra utviklingen enda lenger (Dale, 1996). Vygotsky mener at læring i seg selv ikke er utvikling, men at det har sammenheng på den måten at riktig organisert læring fører til mental utvikling og igangsetter ulike mentale prosesser. Det er noe som ikke ville vært mulig hvis læringen ble tilsidesatt (Vygotsky, 1978).

I følge Vygotsky er barnet aktivt handlende og en agent i den pedagogiske prosessen det selv inngår i (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Bråten, 1996c). For at barnet skal nå det potensielle utviklingsnivået kreves det med andre ord at det deltar aktivt i samspill med noe eller noen som kan hjelpe det å nå målet sitt. Dette samspillet fordrer at alle parter er deltagende (Vygotsky, 1978). Deltakelsen og bidragene som gis er ikke nødvendigvis jevnt fordelt, og slik er det heller ikke sagt at det skal være. Dog bør respons og initiativ til en viss grad være tilstede hos alle hvis det er snakk om personer. Hos et barn er de kognitive prosessene som nevnt under stadig utvikling, og det finnes alltid et utviklingspotensial å strekke seg etter (Bråten, 1996b). Den proksimale utviklingssonen viser oppsummerende at den gode læringen er den som ligger like i forkant av utviklingen (Vygotsky, 1978).



## 2.4.2 Støttepedagogen som “støttende stillas”

Et annet begrep som er relevant å trekke frem i sammenheng med Vygotskys nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) er «støttende stillas», originalt kalt «scaffolding». Begrepet ble introdusert av Jerome Bruner (Bruner, 1985) som en metaforisk beskrivelse på den hjelp barnet trenger for å kunne prestere på høyere nivå enn det som det vil være i stand til å klare alene. Etter hvert som barnet klarer mer og mer på egenhånd bygges stillaset ned for så å bli reist opp på nytt i en annen forbindelse, for eksempel når nye og ukjente tegn skal læres i nye situasjoner (Lorentzen, 2009).

Jeg nevnte innledningsvis at språket også står sentralt i denne læringsteorien, og språket er et av hovedredskapene som både den voksne og barnet må ta i bruk i sin samhandling. I sammenheng med denne oppgaven vil språket være tegn til tale. Den voksne ses her på som «en mer kompetent annen» som med sitt språk vil hjelpe barnet videre til det potensielle utviklingsnivået (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Det er av den grunn at jeg har trukket det støttende stillaset inn i min masteroppgave.

### Selvregulering i sammenheng med stillasbygging og læring

Et begrep som vi ikke finner i Vygotskys utviklingsteori, men som jeg likevel velger å trekke frem i sammenheng med den er selvregulering. Jeg ser noen tydelige linjer mellom selvregulering, Vygotskys utviklingsteori og den dertil tilhørende overgangen fra den aktuelle til den proksimale utviklingssonen. Disse linjene handler først og fremst om viktigheten av å regulere seg etter den andre, her er den andre kommunikasjonspartneren. Jeg ser også trekk som kan finnes igjen i kommunikasjon, blant annet tegn til tale. Det er tre grunnleggende former for selvregulering, og de følger tett etter hverandre i en utviklingssekvens: autonom, aktiv og bevisst regulering (Piaget, nevnt i Bråten, 1996a). Autonom selvregulering handler om ubevisst regulering av egne motoriske handlinger. Aktiv selvregulering handler i stor grad om uttesting, prøving og feiling, det utarbeides en form for handlingsteori. Den siste formen, bevisst selvregulering, er en bevisst regulering av sin egen læring og problemløsning (Bråten, 1996a).

I den sammenhengen som er i denne masteroppgaven ser jeg selvregulering som en viktig del av utviklingsprosessene vi finner i Vygotskys utviklingsteori, til tross for at det i det skrevne materialet ikke er en del av den. Selvregulering og stillasbygging er to ulike prosesser (van

Kuyk, 2011), men jeg velger likevel å sette dem litt i sammenheng av samme årsaker som jeg nettopp nevnte. Selvreguleringen skjer i det samspillet hvor læring og utvikling også foregår, og både barnet og støttepedagogen vil i samspillet regulere seg selv. Van Kuyk (2011) skriver at noe av det vi vet om selvregulering er at barnet normalt er på jakt etter de enkleste løsningene, og at nettopp dét er god grunn for stillasbygging. Barnet vil ikke nå det potensielle utviklingsnivået sitt ved å velge de enkleste løsningene, for eksempel gjennom ikke å bruke tegn til tale konsekvent. Den voksnes stillasbygging kan være en start for dets selvregulering i form av for eksempel herming og læring av tegn, som igjen kan føre til økte ferdigheter.

## **2.5 Tidlig innsats for utvikling av økte kommunikasjonsferdigheter**

For en del barn som bruker ASK, deriblant barn med Down syndrom som bruker tegn til tale, er det viktig at opplæringen i alternative og supplerende kommunikasjonsformer begynner tidlig. Hovedgrunnen til det er fordi de kan bruke lang tid på å lære seg nye ting eller bruke lengre tid på å komme i gang med læringen, og det kan gå alt fra måneder til år før ferdighetene er lært (Tetzchner & Martinsen, 2002). Som jeg var inne på i delkapittelet om Down syndrom og tegn til tale, kan barn med Down syndrom sin auditive korttidshukommelse i mange tilfeller være nokså begrenset (Tidemand-Andersen & Skauge, 2007). Deres evner til å tolke synsinntrykk bør også bli utnyttet, og bli brukt som et fortrinn i fremmingen og utviklingen av kommunikasjonen (Wishart, 2006; Tidemand-Andersen & Skauge, 2007). Dermed vil man ved å starte tegn til tale-opplæringen tidlig også kunne sikre at barnet får bedre tid på å lære de ulike tegnene og etter hvert de verbale ordene.

Kunnskapsdepartementet (2010-2011) uttrykker i Stortingsmelding 18 Læring og fellesskap at «Regjeringen ønsker å skape et utdanningssystem som gir alle likeverdige muligheter for utvikling og læring. Den enkelte skal ha mulighet til å realisere sine evner (...)» (s. 65). For noen vil disse likeverdige mulighetene for utvikling innebære at den tilpassede hjelpen begynner så tidlig som mulig, slik at de får den tiden de trenger på å lære seg de aktuelle ferdighetene, slik som barn med Down syndrom vil ha for å lære seg et rikt repertoar av tegn i tegn til tale. Videre i stortingsmeldingen uttrykkes det at «Det avgjørende er hvilket behov det enkelte barnet har. Det er ingen nedre aldersgrense for å sette inn tiltak» (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 66). Det vil i praksis si at en kan starte

igangsettingen av tiltakene så fort hovedpersonen, altså barnet, er klar for det. Det er for øvrig en lovfestet rett å få benytte seg av den formen for ASK som passer en best, akkurat det vil jeg dog komme tilbake til i kapittelet som går mer inn på lovgivning.

ORION-gruppen (Nederlandsk forskningsgruppe) satte på slutten av 80-tallet ned noen kriterier og regler for god kommunikasjon, anvendt i tidlig intervensjon (ORION-gruppen, i Rye, 2002). Det første kriteriet handler om å etablere øyekontakt og følge barnets initiativ, videre skal den voksne sette navn på og vise interesse og aksept for det barnet ønsker å kommunisere (Rye, 2002), noe som kan ses i sammenheng med sirkulær kommunikasjon (jamfør s. 8).

### **2.5.1 Lovverk og forskrifter**

Kommunikasjon og kommunikative evner er viktig for læring og utvikling, noe man ville tro at er gjeldende for de fleste. For barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon kreves det tidlig særskilt tilrettelegging for at opplæringstilbudet skal være godt nok. Rammer og betingelser for læring er tett knyttet sammen, og vi har et lovverk som skal sikre tilstedeværelsen av disse rammene. Viktige lover er blant annet Opplæringsloven, som regulerer opplæringen i grunnskolene i Norge og gir et helhetlig bilde av hvilke rettigheter barn har med tanke på sitt opplærings- og undervisningstilbud (Kleppenes & Sande, 2015). Andre fremtredende lover og forskrifter er Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

#### **Opplæringsloven**

Her er to paragrafer aktuelle med tanke på tidlig innsats. I paragraf 5.7 Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder kan vi lese følgende: «Hjelpe kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak» (Opplæringsloven, 2012). Det vil være ulike behov knyttet til de ulike barna, noen har større og omfattende behov mens andre igjen har forholdsvis små behov. For flere dreier dette behovet seg blant annet om hjelp til forbedrede kommunikasjonsevner. Det blir de voksne rundt sin oppgave å sørge for at dette skjer på en god og hensiktsmessig måte, og støttepedagogen vil kunne ha en sentral rolle her. I paragraf 2.16 i Opplæringsloven, Opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, står det følgende: «Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ

og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Innbefattet er tilstrekkelig opplæring i å bruke den kommunikasjonsformen som er egnet. Det er lovpålagt at en skal få muligheten til å benytte seg av den kommunikasjonsformen som passer best for en selv. For de barna som har gode utsikter for senere å utvikle et talespråk vil supplerende kommunikasjonsformer som tegn til tale være egnet, men dette er noe som vurderes i hvert enkelt tilfelle. Da blir det blant annet støttepedagogene sitt arbeid å implementere dette i hverdagen. Deres oppgave er også å gi tilstrekkelig opplæring i kommunikasjonsformen til andre voksne rundt barnet.

## **Barnehageloven**

Barnehageloven regulerer innholdet og driften i norske barnehager (Kleppenes & Sande, 2015). Fra §2 Barnehagens Innhold, vil jeg trekke frem følgende: «(...) Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå (...)» (Barnehageloven, 2013). Barnehagen og apparatet rundt skal kartlegge, tilrettelegge og gi ytelse som samsvarer med barnas funksjonsnivå. Et krav er at det skal legges til rette for utvikling av passende kommunikasjonsform (Kleppenes & Sande, 2015). For å utvikle tegn til tale vil barna ha behov for spesialpedagogisk hjelp.

## **Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver**

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) er styrende for innholdet i barnehagen. I den kan vi i kapittel 2.5 lese følgende:

«Samhandling gjennom kroppsspråk og lek med lyder er en vesentlig del av det lille barnets måte å nærme seg andre mennesker på. At voksne oppfatter og bekrefter barns uttrykk og samtidig setter ord på deres inntrykk og opplevelser, er av avgjørende betydning for videre utvikling av talespråket (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29).

For barna som bruker tegn til tale vil denne bekreftelsen og tilbakemeldingen på de kommunikative handlingene også innebære at de får støtte i sin tegn-bruk. Det kan være snakk om å gjenta, eller spørre hva barnet mente. Dette kan skje gjennom bruk av en kombinasjon av verbalspråk og tilsvarende tegn som er en del av barnets vokabular. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) påpekes også viktigheten av at personalet går

foran som språklige forbilder gjennom å benytte tegn til tale i situasjoner det er naturlig og nødvendig. «Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser (...) De må få tidlig og god hjelp (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29).

## 3 Metode

Jeg begynner metodekapittelet med å presentere den kvalitative forskningstradisjonen, før jeg går inn på intervjuet og ulike aspekter som berøres her. Deretter går jeg nærmere inn på utvalget mitt, begrunnelser for dette samt hvordan jeg gikk frem for å finne frem til det. Et eget underkapittel handler om datainnsamlingsverktøy og utforming av dette. Videre går jeg inn på gjennomføring, fremgangsmåte i analyse og bearbeiding av intervjuene, og deretter verifisering av innsamlede data. Mot slutten av kapittelet belyses etiske aspekter som berører mitt prosjekt. Jeg vil hele veien begrunne hvorfor jeg legger frem de ulike delkapitlene og elementene i disse, og hvorfor jeg har valgt som jeg har gjort.

### 3.1 Valg av metode

Jeg viser til problemstillingen min: «Hvilke erfaringer har støttepedagoger med bruk av tegn til tale i arbeidet med barn som har Down syndrom?» Mitt prosjekt kan plasseres innenfor den kvalitative forskningstradisjonen fordi ønsket mitt har vært å få en videre forståelse av et fenomen som berører en gitt gruppe mennesker. Gruppen det er snakk om er støttepedagoger som jobber med barn som har Down syndrom, og den sosiale virkeligheten disse støttepedagogene befinner seg i. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15).

Jeg har benyttet meg av den kvalitative forskningstradisjonen fordi jeg har ønsket å få en dypere forståelse av fenomenene jeg har forsket på (Dalen, 2011). Fenomener som Dalen nevner er menneskers livssituasjon og opplevelse av egen livssituasjon, noe som jeg mener passer godt sett opp mot oppgaven. Begrepet «livsverden», introdusert av Edvard Husserl (i Dalen, 2011) står sentralt innenfor kvalitativ forskning og handler om hvordan en person *opplever* sin egen hverdag. Videre handler «livsverden» om hvordan vedkommende, her støttepedagogen, forholder seg til denne. Det er også opplevelser og ikke bare beskrivelser den kvalitative forskningstradisjonen bygger på (Dalen, 2011). For øvrig er søkelyset i den kvalitative forskningen på et friere og videre perspektiv av forståelse enn det motsetningen kvantitativ forskning kan være (Befring, 1992).

Jeg har ønsket å få utdypende kunnskap om forskningsfeltet fra mennesker som har særskilt og inngående kunnskap om det, altså gjennom intervjuer med støttepedagoger. Som Sander (2014) skriver så handler det ikke om å *måle* et fenomen, men derimot om å *forstå* det. Jeg har ikke lett etter svar på spørsmål om «Hvor mange?» da dette ikke har vært hensiktsmessig. Jeg har heller lett etter svar på spørsmål av typen «Hva?», «Hvorfor?» og «Hvordan?» (Sander, 2014b). Befring (2002) trekker i denne sammenhengen frem ord og frie uttrykksformer som et bidrag til tykkere beskrivelser av informantens livsverden og virkelighet.

## 3.2 Kvalitativt intervju

Når jeg skulle velge fremgangsmåte, var det viktig for meg å finne frem til den mest hensiktsmessige metoden for mitt prosjekt. For å få innblikk i mine informanternes opplevelser rundt egen situasjon og livsverden valgte jeg å benytte meg av det kvalitative forskningsintervjuet. Det er fordi denne metoden skal være særlig godt egnet for nettopp dette formålet (Dalen, 2011; Befring, 2002; Kvale, 1996).

Kvale (1996, s. 5) beskriver forskningsintervjuet slik: «The research interview is based on the conversations of daily life and is a professional conversation». Monica Dalen (2011, s. 13) påpeker at formålet med intervjuet «(...) er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon». Kvale & Brinkmann (2009) trekker frem det engelske begrepet *inter view* (fra det franske *entrevue*), som kan forklares som en utveksling av synspunkter i samtale mellom to personer. Ut fra informasjonen jeg hadde samlet inn gjennom intervjuer med støttepedagogene fikk jeg mulighet til å registrere og tolke meningen med det som de fortalte meg. Det ville også være mulig for meg å tolke om det kunne ligge noe bak, ut fra måten ting ble sagt på. Faktorer å se og å lytte etter kunne være tonefall, kroppsspråk eller annen nonverbal kommunikasjon som jeg bet meg merke i i løpet av intervjusituasjonen (Kvale, 1997).

I en intervjusituasjon kan en velge mellom ulike typer intervju. Jeg gjorde det som er vanligst, altså det å benytte seg av semistrukturert intervju (Befring, 2002). I et semistrukturert intervju skal informanten stå for mesteparten av pratingen, og intervjuerens oppgave er å lede intervjuet og stille spørsmål og fylle på med eventuelle oppfølgingsspørsmål.

### **3.2.1 Semistrukturert intervju**

For å innhente informasjon om hvordan støttepedagoger opplever sin egen rolle i forbindelse med læring og utvikling av tegn til tale i hverdagen hos barn med Down syndrom, har jeg som nevnt valgt semistrukturert forskningsintervju som metode. I et semistrukturert intervju er hovedtema og undertemaer bestemt, men spørsmålene som stilles må være forholdsvis åpne. Det skal også være fleksibilitet i forhold til rekkefølgen spørsmålene stilles i. Informanten får under gitte rammer snakke fritt, men kan ved behov ledes tilbake på riktig veg hvis det spores for mye av (Kvale, 1996).

Strukturert intervju valgte jeg å gå bort fra, fordi et slikt intervju har en detaljert utformet intervjuguide med fastsatte spørsmål og svarkategorier som skal følges (Befring, 1992). Ut fra hvordan et strukturert intervju skal utføres kan en også si at denne intervjuformen gir mindre rom for fleksibilitet enn det som jeg ønsket for mitt prosjekt, gjennom mulighet for endring av rekkefølgen på spørsmål. Å legge intervjusituasjonen til rette ut fra støttepedagogens premisser ville være et godt bidrag til å styrke troverdigheten på svarene jeg ville få inn (Befring, 1992). I mine intervjuer var fleksibilitet og muligheten til å snakke friere noe som jeg ønsket. Dette var både for min egen del og med tanke på de menneskene som har stilt som informanter i mitt prosjekt. En måte jeg da kunne tilrettelegge på var nettopp gjennom å utnytte den fleksibiliteten som en kan finne i semistrukturert intervju.

Å tilrettelegge for fleksibilitet og dermed også mer flytende rammer vil på generell basis kunne være med på å gjøre informanten mer komfortabel i situasjonen. En komfortabel og fleksibel situasjon vil videre kunne bidra til fyldigere og dypere informasjon. Hovedgrunnen til at jeg endte opp med å velge semistrukturert intervju, er fordi at det i den situasjonen gjennom forberedte temaer og spørsmål er definerte rammer for situasjonen. Likevel skulle jeg og støttepedagogen kunne ha mulighet til å være fleksible overfor hverandre og i situasjonen. Denne fleksibiliteten gjelder både med tanke på rekkefølgen på spørsmålene og mulighetene for eventuelle oppfølgingsspørsmål og kommentarer.

### **3.2.2 Prøveintervjuet**

Et prøveintervju blir brukt både for å prøve ut spørsmålene og hvordan en selv er i situasjonen som intervjuer (Dalen, 2011). Når forsker er trygg på seg selv vil situasjonen bli bedre og i noen grad enklere for begge parter. Dette vil også kunne være med på å påvirke rammene og



rollefordelingen i intervjusituasjonen. Under prøveintervjuet vil forskeren få testet ut egen væremåte og hvordan en takler situasjonen. Der vil også intervjuguiden og spørsmålene i denne bli testet skikkelig ut.

Prøveintervjuet kan gi tydelige indikasjoner på hva som bør endres med tanke på forskers opptreden og væremåte, og kanskje særlig med tanke på innhold i intervjuguiden og spørsmålsformulering (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte ikke et direkte prøveintervju på grunn av tid og tilgang på informanter, men fikk en medstudent til å lese godt over intervjuguiden og komme med innspill. Denne medstudenten ble valgt fordi hun er flink til å se kritisk på oppgaver og generelt gir klare tilbakemeldinger. Etter tilbakemeldinger fra henne endret jeg på formuleringer og rekkefølgen på noen spørsmål, enkelte spørsmål ble også lagt til eller kuttet ut. Det første intervjuet jeg gjennomførte ble dermed mitt «prøveintervju», noe som informanten ble informert om før intervjuet startet og godtok. Jeg spurte denne støttepedagogen etter intervjuet et par spørsmål angående formuleringer og væremåte. Ut i fra tilbakemeldingene foretok jeg videre justeringer, jeg tok også i betraktning egen følelse i etterkant. Siden dette intervjuet ga meg gode svar og verdifull informasjon, har jeg valgt å inkludere det i datagrunnlaget mitt.

### **3.2.3 Rollefordeling i intervjuet**

Tydelig rollefordeling er viktig, og det var mitt ansvar å avklare roller i forkant av intervjuet, gjennom informasjon som ble gitt. Det å skape en god atmosfære for samtalen, som er trygg nok til at støttepedagogen skulle tørre å snakke fritt og ærlig om sine erfaringer og følelser, er også viktig (Kvale, 1996). Rammene rundt intervjuet var fastsatt av meg, og innebar hvor nærme tema jeg og støttepedagogen var nødt til å forholde oss, og hvor langt bort fra det støttepedagogen skulle ha mulighet til å bevege seg i samtalen oss imellom (Kvale, 1996).

### **Subjektivitet og objektivitet i intervjusituasjonen**

Når jeg skulle snakke med ulike støttepedagoger om deres opplevelser og tanker, måtte jeg være klar over at svarene jeg fikk i liten grad ville være objektive, da det var avhengig av personene som ble intervjuet (Kvale, 1997). Denne subjektiviteten kan være positiv, da det får frem ulike sider av saken, men den kan også være negativ i den grad at en ikke nødvendigvis kan stole på svarene en får. Validitet og hva det går ut på vil jeg i sammenheng med reliabilitet utdype senere i dette metodekapittelet.

## 3.3 Datainnsamlingsverktøy

Når jeg skulle samle inn data, måtte jeg velge meg et verktøy. Det var avgjørende å tenke gjennom hvilke innfallsvinkler jeg ønsket å angripe saken fra for å kunne bestemme hvilke verktøy jeg skulle bruke. Siden jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode, er en intervjuguide det verktøyet som jeg fant det best å bruke. Det er ifølge blant annet Dalen (2011) det som er mest hensiktsmessig.

### 3.3.1 Utvikling av intervjuguide

«En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp til intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha» (Kvale, 1997, s. 76). I utarbeidingen av en intervjuguide er det viktigste at studiens overordnede problemstilling skal gjøres om til konkrete temaer med tilhørende spørsmål (Dalen, 2011). En typisk intervjuguide vil være utformet med innledende spørsmål som har til hensikt å få informanten til å føle seg avslappet og komfortabel. Spørsmålene som handler om de viktigste temaene vil naturlig komme senere i intervjuet (Dalen, 2011).

Jeg har som nevnt valgt å bruke semistrukturert intervju, altså er intervjuguiden en skisse med emner og forslag til spørsmål som skal tas opp i intervjuet. I utgangspunktet er spørsmålene skrevet opp i den rekkefølgen de er tenkt å bli stilt, men dette er fleksibelt ut fra informantens initiativ og beretninger. Som Kvale (1997) skriver så er det opp til intervjueren å bedømme hvor nøyaktig rekkefølgen i intervjuguiden skal følges. I løpet av intervjuene kjente jeg på nytten av å ha valgt semistrukturert intervju, ettersom det både ble nødvendig å endre rekkefølge på spørsmålene og å legge til eller hoppe over enkelte spørsmål.

Spørsmålene i intervjuguiden er inndelt etter tema og dermed også tematisk relatert til teoretiske begreper som ligger som grunnlag for litteraturen som masteroppgaven bygger på. Rekkefølgen spørsmålene stilles i bør være uttenkt slik at det blir en naturlig og flytende gang i det hele (Kvale, 1997). Spørsmålene er også det som skal holde samtalen i gang og motivere informanten til å snakke om sine egne tanker, erfaringer og følelser. Det skal være flyt, og noe annet som jeg kommer inn på i neste avsnitt er at spørsmålene skal være lette å forstå for informanten (Kvale, 1997).

## Formulering av spørsmål til intervjuguiden

Kvale (1997) trekker frem betydningen av at spørsmålene i intervjuguiden skal være lette å forstå, og i den grad det er mulig skal de være frie for akademiske ord og uttrykk som informanten ikke forstår. Her vil det i varierende grad være forskjell på hvem man intervjuer. Ut ifra hva Kvale (1997) skriver, kan en anta at fagfolk som er utdannet innenfor feltet eller på andre måter har mer inngående kunnskap, vil ha en større forståelse av fagbegreper og faguttrykk, enn mennesker som på andre måter har mindre inngående kunnskap innenfor forskningsfeltet. Korte spørsmål som informanten forstår uten videre forklaring vil skape en dynamikk i intervjuet og kan bidra til at informanten prater friere. Dette vil igjen kunne være med på å generere dypere og mer utfyllende svar. Det var støttepedagoger, altså mennesker med faglig bakgrunn, jeg skulle intervjuer, og derfor valgte jeg å formulere spørsmålene mine på en annen måte enn det jeg kanskje ville gjort hvis jeg hadde hatt andre informanter.

Etter råd fra veileder valgte jeg å formulere ganske konkrete spørsmål som samtidig var åpne og ga mulighet for diskusjon og tankestrømming. I den grad det var mulig unngikk jeg spørsmål med «ja» og «nei» som svarmuligheter, og de av slike spørsmål som var i intervjuguiden sørget jeg for å fylle ut med aktuelle oppfølgingsspørsmål. Jeg begynte utformingen av intervjuguiden med å skrive ned alle spørsmål jeg kom på usystematisk, og satte dem så inn i et system gjennom tematisering i fire hovedkategorier. Det var tre til seks spørsmål i hver kategori. Når tematiseringen var ferdig gikk jeg nøyere gjennom rekkefølgen, med et mål om at riktig rekkefølge på spørsmålene skulle gjøre samtalen mer flytende. Akkurat dette viste seg i ettertid å stemme godt, da jeg opplevde at informantene ved flere tilfeller begynte å «svare på» neste spørsmål uten at jeg hadde gått direkte inn på det. Samtalen fløt godt av seg selv. Jeg erfarte også at det var svært ulikt hvor mange oppfølgingsspørsmål jeg behøvde å stille for å få det jeg anså som utdypende nok svar. Forslag til oppfølgingsspørsmål var også noe jeg til en viss grad hadde forberedt i forkant. Det skal legges til at det måtte flere justeringer til før jeg så meg helt fornøyd med intervjuguiden, og dermed kunne sette i gang med intervjuene.

## 3.4 Utvalg

Det er et viktig steg i forskningsprosessen å finne ut av hvilke informanter man vil ha med i forskningen sin, og i hvilken populasjon man skal søke etter disse (Dalen, 2011). En tanke man må ha med seg når man skal finne utvalget sitt, beskriver Kvale: «Med ein populasjon,

eller eit univers forstår vi den heilskap vi ønsker å få kunnskapar om» (1992, s. 164). I denne masteroppgaven består utvalget av personer som jobber som støttepedagoger for barn i barnehagealder med Down syndrom.

Hvor mange informanter jeg skulle intervjuer hadde jeg på forhånd laget meg et inntrykk av. Dog var dette også noe jeg måtte ta en løpende vurdering av etter hvert som jeg gjennomførte intervjuer og innhentet datamateriale. Svaret på hvor mange informanter en trenger er det for øvrig kun forskeren selv som sitter inne med: når man føler at det er blitt samlet inn nok data til å besvare problemstillingen på en god måte, har man nok informanter (Kvale, 1996). Det ble altså slik at når jeg følte jeg hadde nok data, så tok jeg heller ikke kontakt med flere informanter.

### **3.4.1 Strategisk utvalg**

I utgangspunktet ville jeg benytte meg av strategisk utvalg. Et strategisk utvalg kjennetegnes ved at forskeren angir kjennetegn og kriterier for informantene, basert på teori og erfaring (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2010). Forskeren går målrettet frem for å finne informanter som kan passe til de valgte kriteriene. Eksempler på kriterier kan være kjønn, alder, yrke eller familiesituasjon. Strategisk utvalg og kriterieutvelging (Dalen, 2011) ser jeg på som det samme, siden forskeren har visse karakteristikker som det er ønskelig å finne hos informantene. Det er til syvende og sist forskeren som avgjør utvalgskriteriene.

Jeg har som nevnt vært strategisk i min utvelging av informanter. Jeg ønsket å intervjuer pedagogisk personale som jobber eller har jobbet tett på barn i barnehagealder med Down syndrom, og som aktivt bruker eller har brukt tegn til tale i sin hverdag. Det ble da strategisk å velge støttepedagoger, som bruker store deler av sin arbeidstid sammen med barna. Hvor lenge støttepedagogene har arbeidet med barn med Down syndrom og tegn til tale ville jeg ikke sette noe konkret tall på, dette var ikke viktig for meg. Det var heller ikke viktig når støttepedagogene hadde jobbet med barn med Down syndrom og tegn til tale. At de faktisk hadde gjort det og gjort seg tanker rundt det var det som var viktig. Om jeg fikk til variasjon i disse tallene var jeg bare glad til, da det kunne bidra til større variasjon i det innsamlede datamaterialet.

For å finne frem til informantene mine benyttet jeg meg av en «døråpner» som jeg hadde blitt tipset om av en medstudent. En døråpner er for meg en person som åpner opp og hjelper til

med å finne frem til aktuelle informanter som forskeren selv kan ha vanskeligheter med å komme i kontakt med. «Døråpner» vil heretter bli brukt synonymt med «kontaktperson». Etter utveksling av mailer i begynnelsen, møtte jeg min kontaktperson for å presentere mine tanker og ideer rundt prosjektet, samt kriterier for informantene. Da fikk min kontaktperson også mulighet til å gi meg sine innspill, og det ble det bestemt at støttepedagoger var den gruppen det ville være mest hensiktsmessig for meg å bruke som informanter. Etter godkjenning fra NSD (se vedlegg 5) tok jeg på nytt kontakt med døråpneren, som videre hjalp meg til å opprette kontakt med aktuelle støttepedagoger.

### **3.5 Gjennomføring av intervjuer**

På senhøsten 2015 tok jeg kontakt med en mulig døråpner som hjalp meg med å komme frem til endelig informantgruppe. Døråpneren hjalp meg også gjennom å sette meg i kontakt med aktuelle informanter. Jeg begynte med å sende ut informasjon til kontaktpersonen, som videreformidlet de ulike informasjonsskrivene for meg. Dette inkluderte informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene selv, informantenes leder og foreldrene til barna som støttepedagogene eventuelt jobbet med på daværende tidspunkt. De som var interessert i å stille som informanter tok så personlig kontakt med meg.

Når kontakt med informantene var opprettet, minnet jeg på samtykkeerklæringene både til dem selv, deres leder og foreldrene til barna de jobbet med, samt viktigheten av at disse måtte leses og fylles ut. Videre avtalte vi tid og sted for gjennomføringen av intervjuene. Siden jeg hadde tilsidesatt alle andre avtaler i perioden hvor intervjuene foregikk, var jeg veldig fleksibel overfor mine informanter. Møtetid og -sted ble bestemt av dem, og alle intervjuene ble derfor gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Tre av intervjuene ble gjennomført i løpet av første halvdel av mars og ett ble gjennomført i slutten av mars, alle fire intervjuer varte i om lag 30 minutter.

Da jeg møtte informantene samlet jeg inn samtykkeerklæringene som var signert av dem, deres leder og tredjeparten, altså foreldrene til barna med Down syndrom som informantene var støttepedagoger for. Deretter gikk jeg på nytt gjennom en kortform av informasjonen de hadde fått tilsendt per e-post. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at de var helt innforstått med hva de hadde sagt ja til å være med på. Jeg la særlig vekt på å forsikre dem om deres anonymitet, muligheten til når som helst å kunne trekke seg uten å oppgi grunn, og når notater

og lydbånd ville bli slettet. Under intervjuet benyttet jeg meg av en diktafon, og jeg noterte også fortløpende stikkord og viktige hendelser som lydbåndet ikke ville gitt meg opplysninger om. Slike opplysninger inkluderte kroppsspråk, gestikulering og tonefall. Ingen av informantene syntes å være påvirket i noen særlig grad av at jeg brukte diktafon. Det var i hvert fall ingen av dem som motsa bruken av den etter at jeg hadde forklart hvorfor jeg brukte den. Diktafonen gjorde meg også friere til å følge med på informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk, siden jeg ikke trengte å konsentrere meg om å skrive ned det som ble sagt. Mens intervjuet foregikk tok jeg meg god tid til å la informantene svare, og kom med oppfølgingsspørsmål der jeg følte det var behov for det. Da intervjuet var ferdig la jeg opp til en kort samtale dersom informantene ønsket det, noe flere av dem gjorde. Dette løsnet litt på den noe formelle stemningen som hadde vært under selve intervjuet. Jeg fikk inntrykk av at en slik samtale i etterkant var noe de fant behagelig, og at det var en god slutt på intervjuet.

Så fort intervjusituasjonen og samtalen etterpå var ferdig, satt jeg meg ned og tenkte gjennom hvordan jeg syntes intervjuet hadde gått, og litt over svarene jeg hadde fått. Jeg begynte transkriberingen med en gang for å ha intervjuet friskt i minnet mens jeg satt og skrev. Transkriberingene ble derfor gjennomført innen to døgn etter at intervjuene var gjennomført. Jeg transkriberte direkte inn i programmet NVivo, som jeg også hadde opprettet passord på for ekstra beskyttelse av konfidensielt materiale. Det var et krav fra NSD at slike filer skulle krypteres eller beskyttes på en sikker måte, og den ekstra sikkerheten var en god grunn til å bruke NVivo. Til kodingen og analyseringen har jeg også i stor grad benyttet meg av det dataprogrammet. Informantene har fått de fiktive navnene «Anne», «Helle», «Bente» og «Maiken», og det er også slik de vil bli omtalt i kapittelet hvor jeg presenterer og drøfter resultatene. Etter krav fra NSD slettes lydbånd og elektroniske filer, og papirene jeg noterte på blir makulert senest samme dag som leveringsfrist for oppgaven, 1. juni.

### **3.6 Analyse og bearbeiding av data**

Det finnes noen generelle retningslinjer som gjelder all tolkning og analyse (Wormnæs, 1987). Forskeren må være bevisst sin egen forforståelse ved tolkningen, og målet skal være å forstå den enkelte del av det som skal fortolkes ut fra en helhet. De innsamlede data jeg skal se på er de utsagn og fortellinger som støttepedagogene har kommet med i intervjuer jeg har hatt med dem. Dette er transkribert og i nedskrevet form, og skal tolkes og forstås (Dalen, 2011). Som analytisk metode har jeg delvis valgt å benytte meg av meningsfortetting sett i lys

av fenomenologi. Jeg har også vært preget av hermeneutikken når jeg har analysert dataene mine. Tolkningen er påvirket av den foreliggende teorien om emnet (se kapittel 2), samt er den også noe farget av forforståelsen jeg sitter inne med (Dalen, 2011).

### **Bearbeiding av innsamlede data**

Som nevnt benyttet jeg meg i stor grad av analyseprogrammet NVivo til bearbeiding av dataene. Bearbeidingsprosessen begynte med at jeg transkriberte lydfilene fra intervjuene direkte inn i NVivo. Det gjorde jeg delvis på grunn av sikkerhetshensyn siden jeg hadde opprettet passord på dokumentene, og delvis for å kunne bruke dette dataprogrammet til analyseringen av materialet. Før jeg begynte å transkribere hadde jeg en tanke om at jeg skulle skrive helt ordrett ned det som ble sagt, men av hensyn til anonymitet og å minske faren for gjenkjennelse bestemte jeg meg senere for at eventuelle dialekter skulle skrives ned i bokmålsform. Det som kunne fremkomme av dialekt-spesifikke språklige uttrykk sørget jeg for å tilpasse slik at de ikke kunne tydes som gjenkjennende. Ved ikke å skille mellom dialekter i det transkriberte materialet, ble en eventuell fare for gjenkjennelse av informantene redusert. Jeg transkriberte nærmest ordrett, det innebar også at jeg inkluderte fyllord som «liksom» og «ehm» siden det var en del av informantenes måte å formulere seg på. Jeg inkluderte også kortere pauser som ble skrevet ned som tre punktum. Lengre pauser eller andre bemerkninger som endring av tonefall ble også tatt med. Jeg valgte å ta med dette fordi pausene, fyllordene og bemerkningene kunne være av betydning for analysen. Det jeg unnlot å ta med i transkriberingene var noe prat som gikk utenom tema. Gjentakelser som var uten betydning, og som jeg etter en vurdering kom frem til at ikke hadde relevans for forskningen og oppgaven, ble heller ikke tatt med. Det meste av fyllord og pauser har jeg dog kuttet bort i de direkte sitatene som presenteres i kapittel 4.

Etter hvert som intervjuene ble transkribert leste jeg gjennom dem flere ganger, på grundig jakt etter nyansene i de nedskrevne tekstene. I gjennomlesingen fant jeg frem til kodene som jeg senere brukte som utgangspunkt i hver kategori. Kodene var bruk, tilrettelegging (i miljøet), kommunikasjonspartner, nytteverdi og kartlegging. Som en start tok jeg utgangspunkt i kategoriene fra intervjuguiden min og sorterte på den måten utsagn som liknet hverandre eller handlet om det samme. I denne sorteringen gikk jeg etter de nevnte kodene.

Etter at transkriberingene var lest gjennom og grovkodet, begynte jeg å se etter ting som pekte seg tydeligere ut og etter utsagn som lignet på hverandre. Fellestrekkene i utsagnene ble også

utgangspunktet for de sju nye kategoriene som jeg endte opp med. Alle utsagn som hadde fellestrekk ble satt kategorisk inn i et Word-dokument. Analysemetoden jeg videre tok i bruk, er den som kalles *meningsfortetting* (Kvale, 1997). Denne metoden innebærer en komprimering av informanternes utsagn til kortere setninger, «(...) hvor den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord» (Kvale, 1997, s. 125). Dette fører med seg at lengre intervjuetekster blir redusert til kortere og klarere formuleringer. Når dette var gjort gikk jeg over til behandling av selve teksten, og beskrev funnene innenfor de ulike temaene slik jeg tolket dem. Temaene jeg kom frem til blir presentert innledningsvis i kapittel fire.

### **3.6.1 Fenomenologi**

Meningsfortetting er en fenomenologisk analyseteknikk, og derfor vil jeg kort beskrive fenomenologien. Fenomenologi er læren om fenomenene og et fenomen ser vi på som det som viser eller kommer til syne, altså det vi kan oppfatte med sansene våre. Den beskrivende fenomenologiens siktemål er å forstå tankene, følelsene og atferden til mennesker (Dalland, 2012). Ved å bruke fenomenologi som analytisk redskap har jeg åpnet opp for mine informanternes erfaringer. Jeg har forsøkt å fremheve presise beskrivelser, i noen grad prøvd å se bort fra egen forforståelse, og jeg har søkt etter de sentrale betydningene i beskrivelsene i tråd med Kvale (1997).

### **3.6.2 Hermeneutikk**

Selv om jeg har benyttet meg av en fenomenologisk analyseteknikk hvor forsker i utgangspunktet skal forsøke å se bort fra egen forforståelse, har jeg ikke helt klart å legge vekk forforståelsen min. Min personlige forforståelse er noe som har vært med meg fra oppstarten med masteroppgaven. Forforståelse er et viktig element innenfor hermeneutikken, derfor presenterer jeg hermeneutikken. Hermeneutikk kommer fra det greske ordet «hermeneuein» som betyr «å fortolke» (Fay, 1996), og innenfor hermeneutikken er det som står sentralt å fortolke noe som blir sagt. Dette gjøres gjennom å fokusere på en dypere underliggende mening enn det man først hører og legger merke til (Dalen, 2011; Kvale, 1996).

Når jeg har brukt hermeneutikk og fenomenologi i kombinasjon som tilnæringsmetode har jeg lett etter indre mening og helhetlig forståelse i dataene mine, og på den måten prøvd å forstå informantene mine. Som Befring (2002) skriver så krever dette at jeg har måttet være



bevisst rundt de premissene jeg har tolket ut fra og «(...) utfordringa er å forstå det som skal fortolkast som ein del av den konteksten det inngår i» (Befring, 2002, s. 27-28). Jeg har forsøkt å se utsagnene og aspektene som har kommet frem i intervjuene i sammenheng med hverandre. Jeg har også forsøkt å tilstrebe objektivitet, noe som står i tråd med meningsfortetting. Likevel må det poengteres at tolkning alltid til en viss grad vil bære preg av forskerens subjektivitet, i dette tilfellet av *min* personlige subjektivitet.

Mening innenfor hermeneutikken vil stadig utvikle seg da meningen påvirker konteksten og vice versa, det foregår i en sirkulær prosess (Dalen, 2011). Wormnæs (1987, s. 133) skriver følgende: «*Delen forstås ut fra helheten, og helheten forstås ut fra delen*». Sirkelen kan med andre ord forstås som en prosess hvor de ulike faktorene påvirker hverandre i en gjensidig sirkulær interaksjon. I H. G. Gadamer's filosofiske tolkning av hermeneutikken innebærer betydning alltid to elementer, i kvalitativ forskning vil de to elementene være det som skal tolkes (innsamlede data) og den som skal tolke (meg selv) (Gadamer i Fay, 1996). Kvale (1996) sier at denne prosessen i prinsippet kan fortsette i det uendelige, men ender når forskeren har kommet frem til en tolkning som gir mening som også er fri for selvmotsigelser og motsetninger.

## **Forforståelse**

Når forskeren går inn i intervjusituasjonen vil han eller hun alltid ha en viss forståelse rundt det emnet intervjuet handler om. Dette kalles forforståelse og er forskerens oppfatning og forståelse av det aktuelle emnet *før* han eller hun fordyper seg i det. All forståelse er bestemt av en *forforståelse*, og omfatter de meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det vi skal studere. Min personlige forforståelse består av alle de meninger, oppfatninger og holdninger jeg har, både de jeg er bevisst på og det som for meg ligger i underbevisstheten (Sletnes, 2015). I tillegg til meninger kan det være teoretisk eller erfaringsbasert kunnskap som har blitt tilegnet i forkant av forskningsprosessen. Min forforståelse i forhold til Down syndrom og tegn til tale har jeg først og fremst gjennom familiære forhold, men også gjennom lesing av litteratur og forskning.

Jeg har hele vegen vært bevisst på min egen forforståelse, og har forsøkt å bruke denne til å *fremheve* fremfor å *gjemme bort* forskjellige aspekter av datamaterialet. Dette er noe som også går igjen i fenomenologien. De ulike elementene og aspektene i informantenes utsagn har jeg så godt det har latt seg gjøre forsøkt å sette i sammenheng med hverandre. Jeg har

også sett på hvordan de ulike elementene har påvirket hverandre, jamfør den hermeneutiske sirkelen (Dalen, 2011; Wormnæs, 1987).

## 3.7 Validitet og reliabilitet

### 3.7.1 Validitet

I følge Kvale & Brinkmann (2009) blir validitet i vanlige ordbøker definert som sannheten, riktigheten og styrken til en uttalelse. «En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250), og et argument som er valid skal være fornuftig, godt gjennomtenkt, berettiget, sterkt og overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvis man tolker begrepet validitet i en videre forstand, har det å gjøre med i hvilken grad metoden forskeren har valgt for sitt forskningsprosjekt faktisk undersøker det som det er meningen at den skal undersøke (Kvale, 1997). Etersom jeg har forsket på mine informanternes *opplevelse* av et fenomen må jeg tolke svarene jeg fikk som sanne. Validitetsspørsmålet går derfor heller på mitt arbeid i forbindelse med utarbeiding av innsamlingsverktøy, og min tolkning av de innsamlede data. Dette står igjen i sammenheng med hvorvidt resultatene kan generaliseres til et annet utvalg.

Validitet og å validere handler om å stille spørsmål, og når man skal fastslå gyldigheten til et funn kommer innholdet i og formålet for undersøkelsen foran spørsmålet om metode. Da vil en kunne få svar på om undersøkelsen undersøker det som det faktisk er meningen at den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt prosjekt er det validiteten i de innsamlede dataene som skal vurderes. Maxwell (1992) refererer til Hammersley & Atkinson som sier at «data in themselves cannot be valid or invalid; what is the issue are the inferences drawn from them» (Hammersley & Atkinson, 1983, s. 191). Jeg tar utgangspunkt i Maxwell (1992) sin forståelse av validitetsbegrepet når jeg nå skal se på validiteten i oppgaven min.

#### Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet går på om man kan stole på hvorvidt forskeren finner opp det han eller hun så og hørte, eller om det er den faktiske sannheten som er presentert i forskningsrapporten. En kan stille følgende spørsmål: Hvordan kan lesere av forskningen være sikre på at sitater som er gjengitt er de faktiske uttalte ord? (Maxwell, 1992, s. 286). Når

jeg intervjuet mine informanter benyttet jeg meg av lydopptaker som et hjelpemiddel for å sikre at jeg ordrett fikk med meg alle utsagn. For å ha intervjuene friskt i minne gikk jeg i gang med transkriberingen så fort som mulig, og ferdigstilte disse innen to døgn etter intervjuene. Når jeg transkriberte lydfilene hørte jeg grundig gjennom dem, jeg spolte tilbake og hørte på nytt når det var vanskelig å høre lyden. Det gjorde jeg for å være helt sikker på at jeg faktisk hørte det jeg mente at jeg hadde hørt, samt for å få med meg alle ord. Med unntak av fyllord og enkelte pauser er sitatene gjengitt ordrett. Det at jeg benyttet meg av båndopptaker og at transkriberingene ble gjort med intervjuene friskt i minnet, mener jeg er gode bidrag til sikring av den deskriptive validiteten i denne masteroppgaven.

### **Tolkningsvaliditet**

Tolkningsvaliditet handler om de dypere bakenforliggende meningene i informantens uttalelser (Maxwell, 1992). Ved at forskeren søker å finne indre sammenhenger i uttalelsene, vil han eller hun utvikle en dypere forståelse for det som blir undersøkt. «En forutsetning for senere fortolkning er dermed at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene» (Dalen, 2011, s. 98). Mine informanter svarte nokså likt på de fleste spørsmålene jeg stilte dem, og jeg hadde dermed et godt grunnlag når jeg skulle begynne analyseringen. Ved kontinuerlig å stille oppfølgingsspørsmål og å oppklare misforståelser unngikk jeg også feiltolkninger både fra egen og fra informantenes side. Jeg har i fremstillingen av resultatene brukt sitater for å fremheve informantenes livsverden og opplevelser, og på den måten vise grunnlaget for tolkningen min. Noe jeg i ettertid ser, er at jeg kan ha brukt litt for mange ledende spørsmål (se vedlegg nr. 5: intervjuguide). Ledende spørsmål kan i noen grad være positivt (Kvale, 1997), men det kan også ha vært et bidrag til å svekke validiteten på fremstillingen av innsamlede data.

### **Generaliseringsvaliditet**

Generaliseringsvaliditet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt resultatene som kommer frem i en undersøkelse er overførbare til en annen populasjon (Maxwell, 1992). Mine informanter hadde litt ulik bakgrunn med tanke på alder, utdanning og hvor lenge de hadde arbeidet som støttepedagoger og brukt tegn til tale i sitt daglige arbeid med barn. For å finne frem til informanter benyttet jeg meg av et mellomledd som kontaktet støttepedagoger for meg. De som var interessert i å delta tok deretter personlig kontakt med meg. Siden jeg ikke

kan garantere for tilfeldigheten i utvalget mitt, kan jeg heller ikke gi noen absolutt garanti for at resultatene vil være gjeldende for andre støttepedagoger i eventuelle andre utvalg.

Siden jeg tidligere i dette kapittelet detaljert har beskrevet hvordan jeg arbeidet i prosessen med innsamling av data, skal det være mulig for andre å gjøre tilsvarende senere. Dette kan være positivt i min favør, med tanke på at det da vil kunne la seg gjøre å generere liknende resultater. En annen faktor som spiller inn på generaliserbarheten er det faktum at jeg kun intervjuet fire personer, og dermed kan ha fått noe mer begrensede data enn om jeg hadde intervjuet flere informanter. Jeg var også nokså begrenset og tydelig i noen av kriteriene i mitt utvalg av informanter, det er noe som kan svekke både generaliseringsvaliditeten og den generelle validiteten. Hadde jeg for eksempel gått bort fra diagnose på barn informantene jobber med ville jeg vært mindre begrenset. Likevel mener jeg at dataene mine, på grunnlag i variasjonen i svar og informantenes bakgrunn, vil være mulig å overføre til en tilsvarende populasjon valgt ut med samme kriterier.

### **3.7.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om karakteren og troverdigheten til resultatene som fremkommer av forskning. Det ses ikke sjelden i sammenheng med spørsmålet om resultatet kan gjentas eller reproduseres, både på andre tidspunkter og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Som Kvale & Brinkmann (2009, s. 250) videre skriver: «Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker». I et kvalitativt intervju vil påvirkningen av reliabilitet begynne allerede i formulering av spørsmål, i og med at disse skal gjennomarbeides grundig før man går i gang med intervjuene. Det er dog ikke dermed sagt at feil formulering av spørsmål, gjennom for eksempel å stille ledende spørsmål, vil svekke reliabiliteten på svarene. Som Kvale (1997, s. 97) sier om reliabilitet så er det kvalitative intervjuet «(...) særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuvarerens reliabilitet, samt for å verifisere intervjuerens tolkninger. Dermed er det ikke alltid (...) at ledende spørsmål reduserer intervjuerens reliabilitet». Ledende spørsmål kan altså være med på å styrke reliabiliteten på svarene en får.

Som jeg kommenterte i foregående underkapittel om validitet, så kan det stilles spørsmål om hvorvidt ledende spørsmål kan ha påvirket validiteten og også reliabiliteten i resultatene mine. Samtidig kan det være at det jeg stilte av ledende spørsmål heller har bidratt til å styrke troverdigheten i forskningen min (Kvale, 1997). Intensjonen med å stille spørsmål som kan

fremstå som ledende var å få utfyllende beskrivelser. Selv om spørsmålene leder i en spesifikk retning, er det til syvende og sist informantene som kommer med svarene.

### **3.8 Etikk og etiske hensyn**

Ordet etikk kommer av det greske “ethos” og av det latinske “ethicus”, og betyr opprinnelig sedvane, karakter eller personlighet (Sagdahl, 2015). Etske problemstillinger vil man kunne møte på i tematiseringen, planleggingen, selve intervjusituasjonen, transkriberingen, analyseringen, verifiseringen og rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2009, boks 4.1 s. 80-81). Siden en kan støte på etiske problemer i så mange stadier av forskningen, er det påkrevd at forskeren på forhånd tenker gjennom og er forberedt på verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan forekomme (Kvale & Brinkmann, 2009). Begrepet «forskningsetikk», refererer til blant annet de verdier og normer som regulerer vitenskapelig virksomhet. Normene i seg selv fungerer ikke på samme måte som lovverket, men enkelte av normene og retningslinjene er overlappende med nedfelte lover, blant annet loven om taushetsplikt og det forskningsetiske kravet om konfidensialitet. (NESH, 2006).

Alle forskningsprosjekter hvor en innhenter personopplysninger og andre sensitive opplysninger skal meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette skal skje minimum 30 dager før datainnsamling skal starte, og datainnsamlingen kan ikke begynne før NSD har gitt sin godkjenning (NESH, 2006). Det var først etter at jeg hadde fått godkjenning fra NSD at jeg kunne starte prosessen med å opprette direkte kontakt med informantene. I tråd med NSDs retningslinjer utformet jeg også informasjonsskriv som ble sendt ut til alle berørte parter (se vedlegg 2,3 og 4).

Ved studiestart på masterprogrammet i spesialpedagogikk skrev jeg under en taushetserklæring, noe jeg har vært tydelig på overfor alle som har vært involvert i mitt forskningsprosjekt. Konfidensialiteten gjelder også for lyd- og tekstfiler, og jeg har hele vegen oppbevart dette varsomt og i henhold til foreliggende retningslinjer og krav. Som ekstra sikkerhetstiltak ble alt av innsamlet informasjon umiddelbart anonymisert, og lagret på passordbeskyttede enheter. Diktafon med lydopptak har hele vegen blitt holdt innelåst og separat fra transkriberingene og notater.

Som forsker var det mitt ansvar å fremtre med klarhet (NESH, 2006), noe jeg gjorde gjennom å gi ut utfyllende informasjon både skriftlig god tid i forvegen til de involverte, samt en

muntlig gjennomgang av informasjon før selve intervjuet startet. I fremstillingen av forskningsmaterialet har jeg referert til kilder og bidragsytere i henhold til regler og oppsett i referansestilen APA 6th.

Den parten som i størst grad blir berørt av etikken er forskningsobjektene i prosjektet, altså informantene. Etter NESH (2006) sine retningslinjer skal informantene være sikret frihet og selvbestemmelse, de skal bli informert om selve situasjonen og om hvilke rettigheter de har, samt at samtykket de gir er informert og fritt. Dette har jeg prøvd å sikre gjennom utdypende informasjon hele veien. Informasjonsskrivet til informantene var særlig tilpasset dem, og det var også det skrivet som var grundigst. Det ble gjort for at det ikke skulle være noen som helst tvil om hvilke rettigheter de hadde, blant annet retten til problemfritt å kunne trekke seg i løpet av prosessen. Det var signert et samtykkeskjema på forhånd (NESH, 2006), noe som bidro enda sterkere til å sikre at ingen etiske grenser ble krysset.

Som forsker stiller jeg med min egen forforståelse og forståelseshorisont, men det skal ikke påvirke informantenes utsagn. Det innebærer også at jeg under intervjuene har måttet være observant på meg selv når det gjaldt å respektere informantenes holdninger. Det kunne fort ha blitt et overtramp hvis jeg med ord eller kroppsspråk hadde vist at dette var noe jeg ikke respekterte. Gjennom fullstendig anonymisering ble informantene også sikret mot uønsket innngripen og innsyn, og deres privatliv blir ivaretatt selv om denne oppgaven blir utgitt som et offentlig dokument. Jeg var også nøye i formuleringen av spørsmålene til intervjuguiden min, for å sikre at mine informanter ikke ubevisst skulle bryte taushetsplikten sin.

I dette prosjektet er det en tredjepart som ikke blir direkte berørt av forskningen, og det er barnet med Down syndrom. Selv om det ikke er barnet som spiller hovedrollen, har jeg måttet ta i betraktning at det kunne komme frem opplysninger som omhandler dem. Både gjennom spørsmålsformulering og utsendelse av informasjonsskriv til foreldrene til barn som det muligens kan komme frem opplysninger om, har jeg forsøkt å sikre deres integritet og unngå å utlevere barnet. Som NESH (2006) har formulert i egne punkter, så er barn en utsatt gruppe og de innehar et særlig krav på beskyttelse. Det har vært viktig hele veien å formulere seg på en måte som beskytter barna og ikke utsetter dem for mulig utlevering.

## 4 Resultater og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene som har kommet frem gjennom min forskning. De presenteres gjennom en kombinasjon av direkte sitater og beskrivende tolkninger, og diskuteres umiddelbart i lys av litteratur og teori lagt frem i kapittel 2. Det presiseres at ordet «h\*n» blir i dette kapittelet brukt fremfor «han eller hun» av hensyn til barnas anonymitet og av hensyn til ryddighet. Jeg benytter meg av sju kategorier i dette kapittelet, en vil også se at noen av dem har underkategorier. Kategoriene er som følger:

- Kartlegging av tegn som barn kjenner til og/eller benytter seg av
- Felles nytte av tegn til tale
- Støtte i forbindelse med læring og bruk av tegn til tale
- Bekrefte barnets initiativ til kommunikasjon
- Å begynne arbeidet med tegn til tale tidlig
- Tegn til tale i bruk sammen med andre barn
- Støttepedagogens samarbeid om tegn til tale med andre voksne

Jeg formulerte tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å besvare problemstillingen: «Hvilke erfaringer har støttepedagoger med bruk av tegn til tale i arbeidet med barn som har Down syndrom?» De tre forskningsspørsmålene jeg har benyttet meg av, er følgende:

- Opplever støttepedagogen å være et bindeledd mellom barnet med Down syndrom og andre barn og voksne i barnehagen? Eventuelt hvordan?
- Opplever støttepedagogen å være en ressurs i arbeidet med tegn til tale overfor barn med Down syndrom?
- Opplever støttepedagogen at bruk av tegn til tale i direkte samspill med barn med Down syndrom stimulere til videre språkbruk?

## 4.1 Introduksjon

For å ivareta anonymitet og skape en oversiktlig presentasjon presenteres og omtales informantene med fiktive navn.

- «Anne» har barnehagelærerutdanning og har jobbet som støttepedagog i noen få år.
- «Bente» har barnehagelærerutdanning, og videreutdanning i spesialpedagogikk og flerkulturell pedagogikk.
- «Helle» har utdanning som barnevernspedagog, og har jobbet som støttepedagog noen få år.
- «Maiken» har lærerbakgrunn, med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har jobbet som støttepedagog i flere år, og har derfor mer erfaring fra feltet.

Alle informantene har gått på et kveldskurs i tegn til tale som varte over flere uker, etter initiativ fra arbeidsgiver ved tiltredelse i jobben som støttepedagog. Innholdet i kursene fokuserte ifølge informantene på grunnleggende tegn som er nødvendig for kommunikasjon i hverdagen. Støttepedagogenes første profesjonelle møte med tegn til tale var gjennom jobb, og i møte med barn som de skulle være støttepedagoger for. Årsaker til at tegn til tale ble tatt i bruk som supplerende kommunikasjonsform, var oppgitt å være på grunn av bestemmelser i barnas individuelle opplæringsplan og etter direkte forslag fra en spesialpedagog med mer ansvar på arbeidsplassen.

Støttepedagogene hadde lite kunnskap om tegn til tale før de tok kurs, med unntak av Helle som gjennom tidligere arbeidsforhold hadde tilegnet seg noe kunnskap. Anne fortalte meg at hun på forhånd visste at dette var noe man «kunne bruke». Bente hadde lite kunnskap om tegn til tale, og før hun begynte å jobbe som støttepedagog forbandt hun denne kommunikasjonsformen med tegnspråket som brukes av døve og tunghørte. Det kom blant annet av at hun hadde sett det på TV. Siden forkunnskapene før kurset og arbeidsforholdet var nokså begrenset, hadde støttepedagogene også lite erfaring med tegn til tale. Helle var på sin side den eneste med noe erfaring fra før. Hun syntes at tegn til tale var positivt på grunn av bruk og samhandling med andre barn og skjønte at det var noe hun kunne bruke i samspill med barna. Når hun begynte å jobbe som støttepedagog følte hun at hun ikke kunne nok og ønsket dermed å lære mer. Økt kunnskap og erfaring har påvirket hverandre og har drevet



frem en klarere forståelse og kompetanse hos støttepedagogene knyttet til tegn til tale. Dette har skjedd både gjennom deres egen bruk i samspill med barna de er og har vært støttepedagoger for, samt gjennom kursing rettet mot andre som kan dra nytte av tegn til tale i hverdagen. Det ble nevnt alt fra besteforeldre til assistenter i barnehager som deltakere på kurs. Informantene hadde alle positive tanker knyttet til tegn til tale som supplerende kommunikasjonsform.

«Kjempefint verktøy (...) at det supplerer på en måte talen (...) Hele tanken er på en måte at du skal snakke, men på en måte forsterke budskapet gjennom talen eller tegna. Spesielt de barna jeg jobber med da, de trenger jo så mye forsterkninger som mulig» - Helle

Støttepedagogene er jevnt over svært positive til tegn til tale som supplerende kommunikasjonsform, og fra intervjuene har jeg plukket ut noen sitater som beskriver deres holdninger til dette:

«Kjempenyttig! (...) synes det er nyttig både for barn med Down syndrom og andre barn også» - Anne

«Et veldig nyttig hjelpemiddel for å fremme kommunikasjonen, og komme i gang da også med språkutviklingen. (...) Da er det jo så kjekt med disse tegnene for de kan du ta med deg hvor som helst og bruke de!» - Maiken

De gjennomgående holdningene er altså at støttepedagogene synes tegn til tale er et svært nyttig hjelpemiddel ikke bare overfor barn med Down syndrom. De synes også at det er til nytte i samspill med andre barn som kan ha behov for et supplement til verbaltalen, for eksempel barn med et annet morsmål.

## **4.2 Kartlegging av tegn som barn bruker og/eller forstår**

Informantene forteller at de ikke kartlegger tegn som barn med Down syndrom bruker eller mestrer systematisk, men de føler et behov for å ha en oversikt over de tegn som barna har i sitt repertoar og bruker eller forstår. En strategi som en av informantene nevnte for å kartlegge hvilke tegn barna benytter og/eller forstår, var å ta utgangspunkt i de tegnene som kom

naturlig i ulike situasjoner. Videre gikk strategien rett og slett ut på å forsøke å observere barnets eget initiativ. Når kartleggingen var gjort, gjaldt det å systematisere resultatene på et vis. Et system som ble nevnt var fortløpende å føre lister med tegn som barna lærte seg. Med utgangspunkt i en oversikt over de tegnene barna benytter har støttepedagogene noe å bygge videre på og å vedlikeholde, og ikke minst vil de ha et godt utgangspunkt for læring og kunnskapsdeling med barn og andre voksne. Helle beskrev det slik:

«Jeg skjønnte etter hvert at jeg måtte på en måte ha en liten oversikt over de tegna som jeg, vi kunne se at h\*n brukte, og på en måte forstod også. Så vi hadde en bok, så vi skrev ned de forskjellige orda vi så at h\*n brukte aktivt i hverdagen. Bare for å kunne «ah okei nå har h\*n, på en måte, mestra de orda, så da går vi videre til neste». (...) Men i begynnelsen så følte jeg at det var veldig viktig å kunne se hvor langt, eller hvor mye h\*n brukte det egentlig, og hva h\*n forstod. Så jeg hadde en liten oversikt da.»

Som det fremgår i sitatet over så benytter Helle seg av observasjon som metode for å kartlegge hvilke tegn barn kan. Hun skiller videre mellom tegn som barn forstår og tegn som barn selv benytter. Dette gir støttepedagogen mulighet til enhver tid å tilpasse opplæringen etter barnets behov og interesser. Gjennom kontinuerlig kartlegging av tegn som barn med Down syndrom mestrer og bruker, sikrer også støttepedagogen sin egen mulighet til å ligge i forkant med nye tegn. Ved å observere vil han eller hun også få en oversikt over tempoet læringen av nye tegn foregår i, og vil kunne bruke denne kunnskapen i den videre planleggingen av tegnlæring. Dermed vil kartleggingen danne et utgangspunkt for hvordan støttepedagogen kan vedlikeholde og samtidig utvikle barns tegn til tale-vokabular videre.

Ved å benytte seg av observasjon som metode og på den måten kartlegge tegnene som barn forstår og benytter seg av, får støttepedagogen et klarere bilde av barns aktuelle utviklingsnivå med tanke på hvor det ligger i forhold til tegn til tale. Ved å ligge i forkant med de nye tegnene vil han eller hun også legge et grunnlag for at barn skal gå fra det aktuelle til det potensielle utviklingsnivået sitt (Vygotsky, 1978). Når det potensielle utviklingsnivået og da også målet er nådd, kan dette settes opp på nytt med nye tegn som barn enda ikke benytter seg av eller forstår. Barnet er aktivt deltagende i sin egen læringsprosess gjennom at den videre læringen blir lagt opp med grunnlag i hans eller hennes allerede utviklede kunnskaper (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Bråten, 1996c), og slik fungerer også støttepedagogen som et støttende stillas (Bruner, 1985; Lorentzen, 2009). Ved å regulere seg etter den andre (Bråten,

1996a) skapes det med utgangspunkt i kartleggingen mer læring både for støttepedagog og for barn gjennom samspillet.

### **4.3 En felles nytte av tegn til tale mellom støttepedagog og barn**

Tegn til tale blir i stor grad tatt i bruk når støttepedagogene er sammen med barn med Down syndrom, både i generell samhandling og i situasjoner hvor det er spesielt lagt opp til kommunikasjon og læring. Det ble blant annet forklart slik:

«Jeg bruker det ganske mye. (...) Jeg bruker det i alle situasjoner» – Helle

«Jeg bruker det jo daglig. Ja, i de aller fleste situasjoner» - Bente

Alle informantene oppgir å benytte tegn til tale veldig mye i kommunikasjon med barna som har Down syndrom, noe som vi også ser av sitatene. Det kommer klart frem at dette er noe som tilsvarende mer eller mindre hver eneste dag. Det er også i alle tenkelige situasjoner når de er sammen med barn med Down syndrom som de er støttepedagoger for. Støttepedagogene tar i bruk enhver mulighet til å rette seg inn mot og orientere seg etter barn som de jobber med (Lorentzen, 2009).

Det er tydelig at støttepedagogene ser behovet og nytten av å bruke tegn til tale mye i alle situasjoner. Det er noe som videre kan bidra til at det blir få eller ingen begrensninger for når og med hvem tegn til tale skal brukes for barn som bruker tegn til tale som sin kommunikasjonsform. Dette samsvarer med det faktum at tegn til tale jo er en supplerende kommunikasjonsform (Suhr & Rognlid, u.å.; Fjæran-Granum, u.å.). Det samsvarer også på den måten at det å kommunisere er noe vi mennesker gjør i enhver situasjon hvor det finnes et felles fokus blant de kommuniserende parter (Lorentzen, 2009). Bente på sin side beskriver flittigheten i bruken av tegn til tale spesifikt, hun sier at hun bruker det jevnt «hele vegen». Som en sammenfattende begrunnelse for den aktive bruken, sier Anne:

«Barnet har stor nytte av det (...), vi har nytte av det sammen» - Anne

Støttepedagogen og barn drar også nytte av at tegn til tale er en form for ASK som er tilgjengelig hele tiden og er ikke-hjulpet (Fjæran-Granum, u.å.; Tetzchner & Martinsen, 2002), siden det kun er hendene og i de fleste tilfeller stemmen som blir brukt.

Tilgjengeligheten til tegn til tale gjør at det ikke nødvendigvis krever planlegging, og sammen drar barn og støttepedagog nytte av en kommunikasjonsform som heller ikke krever at for eksempel et batteri til enhver tid må være ladet opp.

«Fordelen er at det er noe du kan bruke hele tiden» - Maiken

Barn alene drar stor nytte av denne supplerende kommunikasjonsformen, men det gjør også støttepedagoger – sammen med barn. Dette kan fungere som motivasjon hos støttepedagogene for å vedlikeholde egne kunnskaper, og i forhold til å bruke det sammen med andre barn som potensielt kan dra nytte av tegn til tale. Som Suhr & Rognlid (u.å.) sier blir håndtegnene et forsterkende middel for den verbale talen, både for barn og for støttepedagog. Det å ha det tilgjengelig hele tiden setter heller ingen begrensninger for når tegn til tale kan brukes i kommunikasjon og til å forsterke verbaltalen (Fjæran-Granum, u.å.), det er heller motsatt.

Anne forteller at hun i alle situasjoner, så godt det lar seg gjøre, vil prøve å fange barnets oppmerksomhet og ha øyekontakt når tegn til tale brukes. Dette begrunner hun i at barnet skal ha god mulighet til å se hva som blir gjort både med hender og med ansikt. Et annet vesentlig perspektiv som blir trukket frem, er det at barnet skal kunne se tegnet *samtidig* som det hører ordet som hører til for å få en tydelig forståelse av tegnet og det verbale uttrykket.

«Først og fremst så tenker jeg at det handler om å få oppmerksomheten til barnet, at jeg er sikker på at det på at det ser på meg når jeg viser disse bevegelsene» - Anne

Anne er som sitatet viser opptatt av å ha barnets fulle oppmerksomhet i kommunikasjonen og når nye tegn skal læres. På denne måten sikrer hun at barnet hun jobber med i større grad får med seg tegnene og ordene som hører til, noe som kan støtte opp under deres mulighet til å bruke det alene ved en senere anledning (NAKU, 2015). Gjennom å se tegn og samtidig å høre ordet, vil assosiasjonene rundt det bli sterkere, og barnet vil kunne bruke tegnet i flere ulike sammenhenger. Ved å ha flere assosiasjoner til tegn, vil barn kunne få et innblikk i kommunikasjonspartneres perspektiv og forståelse (Lorentzen, 2009; NAKU, 2015). Slik vil tegn også bidra til et utvidet perspektiv hos individet, og dette utvidede perspektivet gir også de kommuniserende parter mer å kommunisere om (Lorentzen, 2009).

Å bruke hele kroppen i kommunikasjon er viktig ikke bare i bruken av tegnene, men også i innlæringen av nye tegn. Det å bruke hele kroppen kan være en måte å kommunisere på hvis

man ikke kan det konkrete tegnet. Å bruke hele kroppen beskriver Anne som kroppsspråk, tonefall, og ansiktsuttrykk, eller en kombinasjon av disse.

«Om du ikke kan tegn til tale så bruker du kroppsspråk, kroppen din til å beskrive hva du gjør. Også tenker jeg også sånn mimikk og disse tingene» - Anne

Det er tydelig at det ligger en bevissthet hos støttepedagogene bak tydeliggjøring av mening i budskapet gjennom å overspile kroppsspråket, altså det å være overtydelig i bevegelser og tonefall og så videre. Denne bevisstheten kan ligge i det at barn med Down syndrom skal ha større mulighet til å lese støttepedagogene eller andre kommunikasjonspartnere. Det er i og for seg noe som også kommer frem i ovennevnte sitat fra Anne. Tydeliggjøring av tegn eller av budskap gjennom kroppsspråk, kan også bidra sterkere til nytten barn med Down syndrom og støttepedagogen sammen har av tegn til tale. Det kommer frem ved at de dermed kan bytte på å være sender og mottaker i kommunikasjonen (Lorentzen, 2009). Denne tydeliggjøringen kan være noe av det avgjørende for å få en respons fra den man kommuniserer med, og at begge parter da er deltakende i kommunikasjonen. Det kan med andre ord være et bidrag til at kommunikasjonen går fra å være lineær til å bli sirkulær (kapittel 2.1; Næss, 2015).

### **4.3.1 Nyten av å opprettholde tegn-repertoar**

Noen av informantene påpeker i løpet av intervjuene at jo eldre barna blir og jo mer språk de lærer, desto mindre blir deres behov for å bruke tegn i kommunikasjon. Helle forteller at hun likevel fortsetter å bruke tegn og opprettholde denne kunnskapen hos barn hun jobber med.

«Jeg har ikke slutta å bruke tegn. For jeg tenker hvis h\*n en gang skulle komme til å trenge noe og ikke helt huske navnet på det, og alle rundt har sluttet å bruke tegn da, da blir det vanskelig for h\*n å kommunisere»

Helle viser med dette sitatet at hun er klar over den langvarige nytteverdien barn og voksne har av tegn til tale, både sammen og hver for seg. Et godt argument for å opprettholde tegn er at dette medfører at kommunikasjonen går saktere. På grunn av barnets reduserte bearbeidingshastighet som følger av utviklingshemmingen Down syndrom medfører, (ICD-10, 2014), vil dette hjelpe til med å lette forståelsen og opprettholde flyt i kommunikasjonsprosessen. Tegnene kan bli brukt til å fylle inn tomrom i setninger istedenfor ord hvis barn har glemt disse (Tidemand-Andersen & Skauge, 2007). Da har barnet fremdeles muligheten til å uttrykke seg, dog med tegn fremfor verbalt, og evnen til å tolke

synsinntrykk kommer til nytte (Wishart, 2006). Kanskje kan det skje, som i eksempelet med datteren til Braadland (2005, s. 91; kapittel 2.3.3), at barn som tidligere har brukt tegn til tale som sin kommunikasjonsform flere år senere tar i bruk tegn for å gjøre seg forstått.

## **4.4 Støtte i forbindelse med læring og bruk av tegn til tale**

I tillegg til det å bruke de ulike håndtegnene og stemmen forteller støttepedagogene om annen støtte som blir tatt i bruk når de skal lære bort nye tegn og vedlikeholde tegn som barn allerede kan. Dette er blant annet bilder og konkreter. Ulik støtte blir også brukt når støttepedagogene skal bruke disse tegnene sammen med barn eller når de selv skal lære seg nye tegn. Dette viser seg som nyttig både i situasjoner hvor det er lagt opp til læring, og i spontane situasjoner. Støttepedagogene gir uttrykk for at læringen av nye tegn i stor grad handler om imitasjon av tegnene som fremvises. Det kan dreie seg om at tegnene blir vist frem fysisk med hendene og kroppen, med en applikasjon på mobilen, eller med videoer som de har funnet frem på nettet. Alle støttepedagogene nevner denne typen applikasjoner med tegn som kan lastes ned på nettbrett og mobiltelefon. Det er noe som blir brukt både overfor barn med Down syndrom, og overfor andre barn med og uten kommunikasjonsvansker i barnehagen.

«Hvis jeg ikke kan tegnet, så bruker jeg appen veldig mye» - Helle

Behovet for å ha mange ulike tegn tilgjengelig, selv det av tegn som hverken barn eller støttepedagog kan, viser seg tydelig gjennom informantenes utsagn. For å kunne følge barnas initiativ, og også ta i bruk ord og tegn som støttepedagogene ser er nyttige i ulike situasjoner, drar de nytte av den støtten tegnapplikasjoner kan gi. Et slikt hjelpemiddel kan være et godt redskap for å bygge opp et godt kommunikasjonsmiljø, hvor blant annet riktige hjelpemidler skal være i miljøet (The Communication Trust, u.å.). Å finne frem appen kan videre ses på som en positiv reaksjon på kontaktforsøk. Siden de involverte i kommunikasjonen da får kunnskap om det nye tegnet kan dette bidra til mer språklig og kommunikativ aktivitet (Sjøvik, 2007). En negativ side er at det kan begrense kommunikasjonen noe, siden voksen og barn må stoppe opp og kanskje bruke noe tid på å finne frem tegnet. På en annen side er det positive her er at dette åpner opp mulighetene for spontan kommunikasjon i mange ulike situasjoner så fremt man har et nettbrett eller en smarttelefon tilgjengelig. Det er fordi vi i

dagens samfunn har så enkel tilgang på smarttelefoner og nettbrett med muligheter for å laste ned denne typen applikasjoner. Slike applikasjoner som støtte til kommunikasjon sikrer også at barn får nytte av ekstra bistand i rettet mot tegn-bruk i hverdagen. Jeg viser da til det som i §2.16 i Opplæringsloven blir sagt om at barn skal få benytte egnede kommunikasjonsformer (Kunnskapsdepartementet, 2012), se kapittel 2.5.1.

En annen støtte som støttepedagogene bruker mye, både fordi det generelt er mye brukt i barnehagen og fordi det er en sammenheng som tegnene passer inn i, er sanger som det settes tegn til. I tillegg til at sangene stimulerer imitasjon, er det en typisk aktivitet som støttepedagogene forteller at barn i alle aldre synes er morsom. Sanger er noe som i stor grad blir brukt av de voksne, men som barna også tar initiativ til selv. Tegn og sanger varierer med barnets alder og interesse.

«Barn er jo ofte glad i musikk og sang. Jeg ser at det, det er en naturlig situasjon å gjøre bevegelser i også. (...) andre barn på avdelingen også, er noe de ønsker å være med på også da» - Anne

«Det er veldig nyttig det med sånne sanger» - Maiken

Som Anne sier så får de med seg flere barn når de synger sanger, og Maiken understreker nytten av det. Gjennom å bruke sangene og tegnene som hører til bevisst, får støttepedagogene mulighet til å repetere ulike tegn inntil de er sikre på at barna de er støttepedagoger for kan tegnene. Her kommer nok en gang barn med Down syndrom sin evne til å huske langt tilbake frem (Braadland, 2005). Det blir nyttiggjort i forbindelse med felles fokus og interesser, og nye sanger kan så tas i bruk når nye tegn skal læres. Ved å ta i bruk sanger, skjer læringen av tegn også i en situasjon hvor barn og støttepedagog er samlet rundt et felles fokus som er aldersadekvat. Rundt dette fokuset må de rette seg mot og orientere seg etter hverandre (Lorentzen, 2009). Det at støttepedagogen benytter seg av aldersadekvate sanger, viser seg som nyttig ved at barn som bruker tegn senere kan delta i felles samlinger med andre barn i barnehagen. Gjennom å lære bort tegn gjennom sanger kan støttepedagoger også vise frem sitt engasjement, noe som er viktig for det gode kommunikasjonsutviklingsmiljøet (Tetzchner & Martinsen, 2011).

Tegn blir som nevnt brukt i alle situasjoner, som måltid eller frilek eller tur. Da blir det naturlig nok mye spontan kommunikasjon rundt det som skjer eller det som de ser «her og

nå». Støttepedagogene forteller at de gjerne tar opp ting som barnet er opptatt av eller som er i miljøet de befinner seg i, for eksempel det som står på bordet foran dem under måltidet eller noe de ser ute på tur. Støttepedagogene peker på ulike situasjoner, og disse ulike situasjonene har det til felles at barnet enten viser interesse for eller tar initiativ til å kommunisere om hendelsen eller tingen. Bente forteller om initiativ til kommunikasjon som kan forekomme når de sitter rundt bordet og spiser:

«Og h\*n peker på melken, så bekrefter jeg det med tegn og tale om h\*n vil ha melk.»

Sitatet over omhandler kommunikasjon som uttrykker grunnleggende behov, altså at et barn ønsker en spesifikk ting – i dette tilfellet melken. Det å konsentrere seg om noe konkret, som man har foran seg er noe som kan stimulere til læring og repetisjon av tegn. Her kommer også det å bruke tegn til å forklare og forsterke meningsinnholdet i den kommunikative ytringen frem (Fjæran-Granum, u.å.; Rammeplanen, Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29). I blant annet måltidsituasjonen har kommunikasjonspartnerne et felles fokus. Det åpner opp for en kommunikasjon hvor alle de deltagende utveksler informasjon gjennom sitt felles system av uttrykksformer og gester (Merriam-Webster, u.å.; Suhr & Rognlid, u.å.).

I tillegg til ting og gjenstander som er faktiske hjelpemidler, er det også ulike objekter og gjenstander som man kanskje ikke ville tenkt over som støtte som blir omtalt av en informant. Det er ting som heller i utgangspunktet er tenkt som et bidrag til det generelle miljøet og kommunikasjonsmiljøet i barnehagen. Noe som alle informantene trekker frem i løpet av intervjuene er bilder av tegn som er plassert rundt omkring inne med en spesifikk hensikt, nemlig å bidra til at tegnene som det er bilde av blir brukt av alle. Maiken trekker frem bumerker, altså grafiske figurer som blir brukt som kjennetegn, som hvert barn har sitt unike av på plassen.

«(...) også har de sånne bumerker da på en måte, og da tegnsetter vi også de bumerkene» - Maiken

Gjennom det å ha hvert sitt individuelle bumerke har alle barna noe helt konkret å forholde seg til, noe som er «sitt». Det kan igjen være med på å skape et eierskapsforhold til det konkrete tegnet. På en annen side kan det også være et bidrag til å lage et fellesskap i barnegruppa rundt denne formen for kommunikasjon. Det kan fungere som et bindeledd i kommunikasjonen mellom barn som bruker tegn til tale som kommunikasjonsform og barn



som ikke bruker det i like stor grad. Som The Communication Trust (u.å.) skriver, så er blant annet deltakelse noe av det som foregår i et godt kommunikasjonsmiljø. I et miljø hvor man blant annet finner slike merker og andre tegn på vegger, dører, hyller med mer, får barn også kommunikativ stimulering gjennom tilgang til andres kommunikasjonsform. Man får samtidig tatt i bruk sin egen egnede form for kommunikasjon (Østvik, u.å.).

#### **4.4.1 Tilrettelegging i fysisk miljø som støtte**

Tilrettelegging for kommunikasjon med tegn til tale i miljøet i barnehagen handler i stor grad om å gjøre ulikt materiale lett tilgjengelig for alle som måtte ha ønske om eller behov for å bruke det. Det blir spesielt nevnt bilder av tegn, men også bøker med korte og enkle setninger som det kan settes tegn til. Helle forteller at hun printer ut nye bilder hver uke som hun sørger for å ha tilgjengelig i miljøet, samt at hun er bevisst på å bruke disse bildene aktivt.

«(...) altså jeg gir jo ganske mye tegn til avdelingen da. Jeg printer ut nye bilder i uka, også gir info om hva vi går gjennom, også bruker jeg det aktivt, og jeg føler at det er en god måte å rekruttere flere da, til å bruke tegn aktivt» - Helle

Som Helle sier så kan det visuelle i miljøet kan ha påvirkning på interesse, motivasjon og initiativ i forhold til å bruke tegn til tale. Slik kan støttepedagogen formidle kunnskap og motivere andre rundt seg uten å være til stede selv (Rammeplanen, Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29), siden bildene for tegnene det øves på er tilgjengelige i miljøet. Støttepedagogen står her frem som et kommunikativt forbilde, gjennom å gjøre materiell og hjelpemidler tilgjengelig i det fysiske miljøet samt å aktivt bruke dette (The Communication Trust, u.å.). Dermed sikres det også at det alltid finnes noe som kommunikasjonen kan foregå rundt (Tetzchner & Martinsen, 2011).

#### **4.4.2 Repetisjoner i rutinesituasjoner som støtte**

Maiken sier at det i arbeidet med tegn til tale blant annet benyttes repetisjon i rutinesituasjoner som verktøy for å lære bort tegn på en hensiktsmessig måte. Hun ser på tegn som blir brukt «her-og-nå», og på muligheter for å videreutvikle tegnrepertoaret til barna med utgangspunkt i tegn som de kan godt.

«Det går mye på det at man gjentar mange av de samme tegnene i disse rutinesituasjonene, sånn at de lærer noen tegn godt. Også kan vi utvide da, i forhold til for eksempel tema på avdelingen» – Maiken

For å gjøre bruken av tegn til tale hensiktsmessig har Maiken vært nødt til å gå inn i og se på forskjellige situasjoner og hvordan tegn på ulike måter kan implementeres i disse situasjonene. Det er noe som har blitt gjort for å finne gode muligheter til å få til mange repetisjoner av tegn og ord, som vi ser i sitatet. Dette vil være fordelaktig for støttepedagogen selv, og kan bidra til å stimulere gjentakelser av enkelttegn og sammensetninger av tegn hos barn med Down syndrom.

Ved å gjenta tegnet mange ganger drar Maiken nytte av barn med Down syndrom sine gode evner innenfor tolkning av synsinntrykk (Wishart, 2006). Det blir også dratt nytte av barnas evne til å huske over tid og langt tilbake, altså langtidshukommelsen (Braadland, 2005). Det er fordi at med mange nok repetisjoner vil barn huske tegnet og dets betydning og han eller hun vil ha internalisert dette. Når barn med Down syndrom gjennom repetisjon har lært tegn godt, får de gode forutsetninger for å kommunisere med for eksempel jevnaldrende i lek (Næss, 2015) da tegnet og det tilhørende ordet eller uttrykket har blitt internalisert. Med god tegnbruk både fra barn som bruker tegn og fra jevnaldrende som i all hovedsak bruker verbalspråk som kommunikasjonsform, får de jevnaldrende muligheten til å være og å utvikle seg som gode kommunikasjonspartnere.

## **4.5 Å bekrefte barnets initiativ til kommunikasjon**

Et aspekt som kommer frem i intervjuene er viktigheten av at støttepedagogene og også de andre voksne i miljøet rundt barna legger merke til og bekrefter deres initiativ. Noe som nevnes er å bekrefte barnas bruk av tegn, og Helle snakker om det å bekrefte andre forsøk på kommunikasjon gjennom selv å bruke tegn som svar.

«Bare for at jeg skal forsterke det jeg vil at h\*n skal se eller gjøre eller det jeg sier. Eller.. Ja. Hvis ikke h\*n bruker det, så på en måte gjentar jeg og bruker tegnet» - Helle

Det at man i denne bekreftelsen må bruke både tegn og ord, er noe som jo samsvarer med de faglige forklaringene på hva tegn til tale handler om – å tydeliggjøre språket gjennom

håndtegn (kapittel 2.3.2; NAKU, 2015; Tetzchner & Martinsen, 2002; Fjæran-Granum, u.å.). Gjennom sitatet over viser Helle at hun er tydelig i sin hensikt med bruken av tegn til tale, både overfor barn hun er i direkte kommunikasjon med, og for andre voksne som blir vitne til eller deltakere i kommunikasjonen. For at bekreftelsen av tegn over tid skal vise seg som hensiktsmessig, bidra til læring og samtidig oppmuntre barn med Down syndrom til å fortsette å bruke tegn, må det være en konsekvent tankegang og bruk av tegn til tale innad i personalet. Engasjerte voksne som er konsekvente i tolkning og videreformidling av kommunikative uttrykk kan føre til mer læring for alle (Tetzchner & Martinsen, 2011). Det er noe blant annet støttepedagogen kan jobbe med ved å vise tegn til de andre voksne på avdelingen og ellers i barnehagen, og ikke minst oppmuntre dem til å gjøre det samme. Gjennom å ta initiativ til å gjenta og bekrefte viser også støttepedagog og andre voksne seg som gode kommunikasjonspartnere (Næss, 2015, s. 32).

I kommunikasjonen med barn med Down syndrom handler det ikke bare om å bekrefte tegnet som barnet gjør, det handler vel så mye om å forsøke å tolke det og faktisk å forstå hva barnet prøver å kommunisere. En informant sier at noe som blir gjort er å prøve å legge merke til barnets initiativ. Når dette initiativet så er oppfattet, gjelder det å prøve å tolke betydningen av initiativet og tegnet. En måte å gjøre det på kan være gjennom overtolkning, som Anne forteller meg om:

«Det kan være en liten, et lite vink med hånda eller det kan være en liten lyd. Som en A eller B eller «ba», og tolke det som at barnet forstår at vi snakker om en ball. Så alle sånne små glimt. Prøve å overtolke det litt.»

Overtolkningen kan skje med utgangspunkt i bevegelsen barnet gjør eller forsøker å gjøre, og så prøve seg frem til en finner ut hva som er korrekt betydning. Da visse tegn utføres på en måte som kan bli vanskeliggjort av motorikken som kreves for å utføre dem riktig (Fjæran-Granum, u.å.), må støttepedagogene i tolkningen av tegn ta den aktuelle situasjonen i betraktning og se sammenhenger. Dette gir det kommuniserende barnet et hint om at det han eller hun gjør er riktig, og det gjør også at støttepedagogen kan hjelpe barnet til bedre kommunikasjonsferdigheter. I tillegg til å være et tydelig forsøk på å forstå det kommunikative uttrykket ser jeg på overtolkningen som et tegn på tydelig interesse og et ønske om å være en god kommunikasjonspartner (Næss, 2015, s. 32).

## 4.6 Å begynne arbeidet med tegn til tale tidlig

Alle informantene fortalte at de begynner arbeidet med tegn til tale så fort de kan etter at barn som trenger dette har begynt i barnehagen, men de oppga forskjellige årsaker til den tidlige oppstarten. Bente på sin side sammenlignet det med utvikling på andre områder, som lek og sosial kompetanse. Hun mener det er like naturlig å begynne tidlig med læring av tegn som det er å begynne med for eksempel lek. Anne derimot vektla viktigheten av å forstå barnets uttrykk så tidlig som det lar seg gjøre, det være seg uttrykk som kommer verbalt eller med tegn eller gjennom kombinasjonen av tegn sammen med verbal tale.

«Nei som sagt tidlig innsats. Det gjelder jo alle barn. Du begynner jo å ville lære dem å snakke, lære dem å leke, sosial kompetanse. Og det samme gjelder jo tegn, det er jo helt naturlig å begynne med det på lik linje som ja, lek» - Bente

«Jo tidligere man begynner jo lettere er det å forstå også. Og at det ikke bare ordene er kommunikasjonsmåten. Men hvis man ikke kan si ordet så kan man vise eller man kan gjøre en, prøve å vise med hendene» - Anne

Ved å starte arbeidet med tegn til tale tidlig kan støttepedagogene bidra til å danne et rikt grunnlag for læring og utvikling av kommunikasjon og verbal kommunikasjon hos barn med Down syndrom. Som Stortingsmelding 18 Læring og felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) sier, så er det som er avgjørende med den tidlige innsatsen å kartlegge behovet det enkelte barnet har for tilrettelegging og læring. Siden det ikke er noen nedre aldersgrense for igangsetting av tiltak kan det i praksis begynne med en gang. Gjennom å sette i gang tiltak i form av opplæring i tegn til tale tidlig, skaper støttepedagogen og andre tilknyttede personer og instanser også muligheter til og forutsetninger for barn for å delta i sosiale samspill og i kommunikasjon med andre mennesker fra begynnelsen av. Muligheten til å være deltakende i sirkulær kommunikasjon med en kommunikasjonsform som alle parter forstår og kan benytte (Næss, 2015, s. 19), blir fremtredende. Potensielle partnere i det sosiale samspillet og i kommunikasjonen med barn med Down syndrom skal også sitte igjen med gode forutsetninger for å kunne kommunisere med dem. Det er noe som kan være et resultat av at arbeidet med tegn til tale begynner tidlig.

Det er en felles enighet blant informantene om at det er viktig å begynne arbeidet med tegn til tale så tidlig som mulig, og tidlig å synliggjøre det for andre barn og voksne som barn med Down syndrom omgir seg med i barnehagehverdagen. Det blir nevnt i intervjuene at tegnene

som det legges vekt på periodevis tilpasses etter tema i barnehagen, årstid, høytid og lignende. Jeg blir også fortalt at tegnene ikke kun skal trekkes frem ved spesielle anledninger. Det er viktig for støttepedagogene med normalisering av tegnbruken, og å gjøre tegn til tale til en del av hverdagen. Å gjøre det til en del av hverdagen skjer blant annet gjennom å henge opp bilder på veggene, bruke andre konkrete sammen med tegn og å bruke tegn på lik linje med verbalspråk.

«Altså at det er viktig at vi bruker det i hverdagen, at vi synliggjør det, at det er der hele tiden, og at det ikke bare er der ved spesielle anledninger, men at vi bruker det ...»  
- Helle

Det at tegnene ikke kun blir brukt ved de «spesielle anledningene» er et bidrag til normalisering av tegn til tale som kommunikasjonsform. Støttepedagogen kan da legge grunnlaget for at barn skal nå sitt proksimale utviklingsnivå (Vygotsky, 1978) og arbeide i den nærmeste utviklingssonen hele tiden. På en annen side vil tegnbruk rettet spesielt mot disse «spesielle situasjonene» bidra mer læring og fremheving av spesifikke tegn, samt å sette dem inn i en klar sammenheng. Dette gir også støttepedagogen mulighet til å lære bort mange ulike tegn, men også til å tilpasse opplæringen spesielt til anledningen. En tanke kan være at barn og støttepedagog i både de «spesielle situasjonene» og i hverdagen ellers regulerer seg etter hverandre (Bråten, 1996a). Fra støttepedagogen sin side vil reguleringen være bevisst med tanke på ny læring og nye tegn, mens fra barnets side er den kanskje aktiv og autonom, altså ubevisst (Bråten, 1996a).

Støttepedagogene legger vekt på at alle hverdagslige situasjoner skal tas i betraktning når de jobber med tegn til tale med barna med Down syndrom. Allerede fra barna begynner å bruke tegn til tale som supplerende kommunikasjonsform skal de få muligheten til å bruke det, i alle situasjoner. Det er viktig at støttepedagogen følger barnets initiativ og tempo, helt fra begynnelsen av tegn til tale-læringen. Helle og Maiken sa det på følgende måte:

«Så jeg føler ofte når h\*n også sier "Hva er det?", at man skal ordlegge og bruke tegnet bare for å lissom supplere det» - Helle

«Så man skal prøve å være ett skritt foran, prøve å kunne tegnsette mer etterhvert da. Ettersom hva språkutviklingen til barnet tilsier da. For det er jo en forskjell på det med språkforståelsen og det som de da faktisk klarer å uttrykke da» - Maiken

Som det går frem av sitatene skal ikke barn med Down syndrom i sin kommunikasjon være begrenset til en eller noen få situasjoner eller personer å kommunisere med på grunn av begrensninger i tegn til tale-vokabularet sitt. Maiken skiller i sitatet mellom de tegn og ord som barn forstår og bruker. Ved å supplere disse og forsøke å ligge et skritt foran, gir støttepedagogen barn mulighet til å opprettholde og å utvide vokabularet sitt fra tidlig i utviklingen. Et mål med tegn til tale er å utvikle verbalspråk (Suhr & Rognlid, u.å.; Fjæran-Granum, u.å.; kapittel 2.3.3), det er noe som åpner for kommunikasjon i et utvidet perspektiv. Som Lorentzen (2009) skriver, så kan ferdigheter innenfor verbalspråk være avhengig av andre gode kommunikasjonsmåter, som tegn til tale. Ved å legge læringen på nivå med barnets potensielle utviklingsnivå viser støttepedagogene at de tenker prospektivt, altså fremtidsrettet (Vygotsky, 1978) og at de ser muligheter for utvikling og utvidet tegnbruk. Det å tenke prospektivt i læringen kan også bidra til å dra utviklingen enda lenger og dermed utvide tegnbruk og vokabular (Dale, 1996).

Det er ikke bare lett å lære bort en annen kommunikasjonsform enn den man vanligvis bruker i hverdagen. To av informantene fortalte meg at en av utfordringene i forhold til tidlig innsats vedrørende tegn til tale, ligger i at noen av tegnene stiller et visst krav til finmotoriske ferdigheter. Dette gjelder både for barn og voksen.

«Det som kan være utfordrende er jo at noen av tegnene er ganske finmotoriske, sånn at det er både vanskelig for voksne noen ganger, for meg selv. Og da tenker jeg i hvert fall for barna å gjøre det tegnet» - Anne

Det er ikke bare barn noen tegn kan være vanskelige for, som Anne sier gjelder det også for de voksne. Hvis tegnet krever for mye av det finmotoriske, kan tegnet rett og slett ikke brukes på en forståelig måte. Hvis kommunikasjonspartneren ikke forstår hva den kommuniserende uttrykker, blir kommunikasjonen lineær (Næss, 2015), og mulighetene for dialogisk kommunikasjon vanskeliggjøres. Vanskeliggjøringen av kommunikasjon for barn med Down syndrom sin del kan komme av artikulasjonsvansker (Hopmann, 1993) i forbindelse med verbal tale. Men, fordi arbeidet med tegn til tale begynner tidlig, vil kommunikasjonen lettes ved hjelp av tegn siden motorikken i for eksempel hendene utvikles tidligere enn munnmotorikken (Suhr & Rognlid, u.å.). Ved å begynne øvingen på tegn tidlig, legger støttepedagogen et grunnlag for at de motoriske ferdighetene som kreves for å utføre tegnet kunne bli øvet opp. Dermed gjøres kommunikasjonen lettere for barn, og støttepedagogen kan utvikle seg selv som kommunikasjonspartner.

## 4.7 Tegn til tale i bruk med andre barn

Et aspekt som alle informantene kommer inn på er det å bruke tegn til tale med andre barn som har behov for kommunikativ støtte, og ikke bare med barn med Down syndrom. Det snakkes om yngre barn som ikke har verbaltale. Det nevnes også minoritetsspråklige barn som har mangelfulle ferdigheter i norsk, og som dermed kan ha vansker med å forstå og å gjøre seg forstått i den norskspråklige barnehagen. Barn med kommunikasjonsvansker av andre årsaker enn Down syndrom blir for øvrig nevnt flere ganger i forbindelse med å bruke tegn til tale i barnehagene.

«Så bruker jeg det også noe med andre barn, hvis de har språkvansker eller ja andre utfordringer» - Anne

Som det kommer frem i sitatet, ser Anne nytten i å bruke tegn til tale med barn med ulike utfordringer eller vansker. Med alle disse barna må støttepedagogene passe på tempoet i kommunikasjonen. Det skal gå rolig nok til at barnet henger med og forstår, men det skal heller ikke gå for sakte. Informasjonen som utveksles (Merriam-Webster, u.å.) må bli oppfattet av alle parter i kommunikasjonen. Hvis kommunikasjonspartneren ikke oppfatter budskapet eller ikke har forutsetninger for å gi tilbakemelding, blir det en enveis handling og videre lineær kommunikasjon (Næss, 2015). Da må støttepedagogen observere og ved hjelp av det redskapet se an barn og deres utvikling. Ved å tilpasse seg hverandre slik at begge forstår, blir kommunikasjonen dem imellom enklere. Det være seg om de bruker tegn til tale eller kun tegn eller verbal tale.

Et av hovedmålene med å bruke tegn til tale med andre barn kan være at denne supplerende kommunikasjonsformen skal fungere som en inngangsport for inkludering av barnet som bruker tegn til tale i resten av barnegruppa. Ved å bruke en kommunikasjonsform som har blitt gjort tilgjengelig og forståelig for alle, kan barn som bruker denne supplerende kommunikasjonsformen lettere få inngang til lek og andre aktiviteter som foregår sammen med andre barn i barnehagen. Det er fordi de da har en felles forståelse og kommunikasjonsform (Næss, 2015). Slik åpner støttepedagogen for at andre barn også kan være gode kommunikasjonspartnere. Det skjer ved at de med en kommunikasjonsform som alle forstår kan «kaste ball» med barn som bruker tegn til tale. Tegnene blir «kastet» og kommunikasjonspartneren «tar imot» og «kaster tilbake» (Braadland, 2005, s. 18; kapittel 2.1.3).

Støttepedagogene forteller at mange av de andre barna i barnehagene de jobber i viser en interesse vedrørende bruken av tegn til tale. Tegn ender ofte med å være tema i ulike sammenhenger, sannsynligvis fordi de har observert hvordan barnet med Down syndrom og støttepedagogene bruker det, og fordi de selv har blitt deltagende i kommunikasjonen. Som jeg var inne på i kapittel 4.4 brukes det av flere en applikasjon med tegn på telefon og nettbrett. I ulike situasjoner snakkes det blant barn og voksne om å «sjekke appen» for å finne tegnet som passer til den tingen, gjenstanden eller det ordet. Informantene sier at de passer på å bruke tegn, slik at de kan vise det frem og være kommunikative forbilder. I tillegg til applikasjoner tydeliggjør bilder og konkrete tegn overfor de andre barna også, ikke bare barnet med Down syndrom. Om tegn til tale med andre barn sier Bente og Helle følgende:

«H\*n skal jo kommunisere med barn også, ikke bare de voksne» - Bente

«Det kan på en måte ikke være et språk *vi to* har sammen, så jeg prøver å koble det til de voksne og til de andre barna» - Helle

Gjennom vektleggingen av at barn som bruker tegn til tale ikke bare skal kunne kommunisere med voksne eller kun støttepedagog, viser Bente og Helle at de har et klart bilde av de utstrakte mulighetene tegn til tale gir. Ved å få delta i læringen av tegn bedres andre barns ferdigheter innenfor tegn til tale. Det kan bidra til at de også fungerer som støtte for barn med Down syndrom, ved at alle parter er deltagende (Vygotsky, 1978, s. 86). Jevnaldrende og andre barn skal ha mulighet til å være potensielle kommunikasjonspartnere (se kapittel 2.1.2). Kommunikasjon og samspill med dem kan også være en motiverende faktor for økt bruk av tegn til tale hos støttepedagog og hos barn som bruker tegn til tale som kommunikasjonsform. Ved å benytte disse mulighetene sørger støttepedagogen for at barn som bruker tegn blir mindre avhengig av den ene voksne som kan tegn for å kunne kommunisere med andre personer, (Næss, 2015; kapittel 2.1.2), da barnet har utviklet en mer avansert kompetanse her (Lorentzen, 2009, s. 86).

Det å kunne kommunisere godt med andre enn støttepedagogen kan være et proksimalt utviklingsnivå. Når dette er oppnådd kan støttepedagogen flytte utviklingssonen og det neste proksimale utviklingsnivået fremover. «Stillaset» kan da bygges opp et annet sted, rundt nye tegn og ord (Lorentzen, 2009, s. 86). På en annen side kan tegn til tale støtte kommunikasjon og språkutviklingen hos andre barn i barnegruppen, som for eksempel barn med språkvansker eller tospråklige barn. Det skjer gjennom at tegn til tale støtter deres



kommunikasjonsforståelse. Slik kan også disse barna oppleve å nå sitt proksimale utviklingsnivå (Lorentzen, 2009; Vygotsky, 1978).

Aktiviteter barn med Down syndrom kan ha felles med andre i barnegruppen og hvor de sammen kan bruke tegn, er sanger med bevegelse og andre felles samlingspunkter. En typisk aktivitet eller konkret situasjon som foregår i en barnehage, som også blir nevnt av flere av støttepedagogene, er samlingen.

«H\*n er veldig glad i sanger, så da prøver jeg jo å finne fengende sanger og med tegn til tale. Både en til en og i mindre grupper, men også i samlinger med alle ungene, alle synes jo det er gøy med tegn» - Bente

Slike samlinger er sammenhenger hvor det vil være naturlig for støttepedagoger å introdusere for eksempel «ukens tegn», som et par av informantene snakket om i intervjuene. «Anne» forteller at en viktig oppgave støttepedagogene har er å implementere tegn til tale i hverdagen, og samlinger er en del av hverdagen i barnehagen. Felles samlingspunkter, altså et felles tema for kommunikasjon (Lorentzen, 2009, s. 43) som samlingen, vil være et utgangspunkt for denne implementeringen. Dette gjelder både for de voksne i barnehagen og for barnegruppa.

Maiken forteller meg at det kan bli en utfordring når andre barn i barnehagen, som i utgangspunktet ikke bruker tegn til tale som kommunikasjonsform, blir så store at det ikke lenger er naturlig for dem å bruke tegn i det hele tatt. Det skjer når verbalspråket tar mer og mer over i kommunikasjonen dem imellom.

«Altså i lek, så er det ikke så naturlig for dem å bruke tegn videre når de har lært seg ordene. Så det er en utfordring, så da, da kan man jo som voksen være med å gi noen stikkord i forhold til den leken man tenker kan være nyttig å ... i den leken da»

Helle har en klar formening om hva som er hennes rolle, både generelt i forhold til arbeidet med tegn til tale og i sammenhenger hvor kommunikasjonen kan føre til utfordringer. En slik sammenheng kan være den Maiken nevner, vist til i sitatet over. Helle sier følgende om sin egen rolle og oppgave:

«Den rollen jeg har da, er å være sånn brobygger.»

I samhandling med andre i barnegruppa som seg imellom ikke bruker tegn til å kommunisere, vil det kunne være vanskelig for barnet som fremdeles bruker mye tegn til tale å henge med i

kommunikasjonen. Maiken har dog en klar formening om hva hun kan gjøre for å sørge for at barn som bruker tegn til tale kan henge med i kommunikasjonen, noe som også kommer igjen i sitatet fra Helle. Ved å tilpasse tegnopplæringen og å «bygge bro» mellom barn som bruker tegn til tale og andre barn og voksne, sørger støttepedagogen for at tegn til tale ikke ekskluderer noen barn nettopp gjennom å være et stillas (Bruner, 1985, s. 25).

## **4.8 Støttepedagogens samarbeid om tegn til tale med andre voksne**

Informantene har mange tanker rundt sin rolle i forhold til de andre voksne i barnehagen og på avdelingen med tanke på tegn til tale. Det er tydelig at de overfor andre voksne på avdelingen og i barnehagen ikke har en konkret rolle, og at denne i så fall er noe uavklart. Tanker som kommer frem om deres egen rolle handler om at støttepedagogene kan fungere som en modell eller en motivator som inspirerer og motiverer andre voksne i miljøet til å bruke tegn. Noen av informantene har inntrykk av at det å bruke tegn til tale kan virke litt «skummelt» for andre enn dem som kan det godt.

«Jeg tenker på først og fremst å være en modell, altså at jeg kan vise at jeg faktisk gjør det og viser, og prøver å vise at jeg kan ... At det å på en måte snakke sakte og være tydelig, at det er nyttig for barna da» - Maiken

«Jeg tenker jo at jeg kan inspirere til å bruke det. Og oppfordre til å bruke det. Fordi man ser nytten av det. Og det opplever jeg at de gjør, men at det kan være litt skremmende å ta i bruk tegn til tale når man... Man føler kanskje at man ikke kan det. Ja. Prøve å ufarliggjøre det litt for de óg» - Anne

Sitatene viser at støttepedagogene bruker sine tegnferdigheter og kunnskap om nytteverdien av tegn til tale som argument for at flere voksne i barnehagen skal bruke det. På denne måten viser de også frem nytteverdien av det. Gjennom å vise og forklare at det bare er å prøve seg frem uten å være redd for å feile, bidrar støttepedagogene til ufarliggjøring av tegn til tale overfor andre voksne som også befinner seg i det daglige miljøet rundt barn som bruker tegn til tale som supplerende kommunikasjonsform. Denne ufarliggjøringen kan fungere som et bidrag til at barn får mer støtte i sin tegnbruk, som kan ha betydning for videre utvikling av talespråk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29). Videre kan det påvirke det kommunikative miljøet i positiv retning, på den måten at barn som bruker tegn til tale også har muligheten til

å få flere voksne kommunikasjonspartnere. Samtidig blir det flere voksne språklige forbilder i barnehagen, som blir trukket frem i barnehagens rammeplan som viktig (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29). Språklige forbilder kan videre være et bidrag til en god og positiv atmosfære ved at barn da har noen å følge etter og i fellesskap med andre kan oppleve glede rundt kommunikasjon, noe som av Rye (2002, s. 102) trekkes frem.

Støttepedagogene er engasjerte med tanke på tegn til tale, og uttrykker hvor viktig de synes at det er. Noe det kan se ut til er at dette engasjementet og ønsket om å lære mer smitter over på deres kolleger. Alle støttepedagogene vektlegger oppmuntring og det å lære bort tegn til tale til andre ansatte på avdelingen og i barnehagen generelt. På sin side gjør Anne seg refleksjoner rundt at hun nok kan bli enda flinkere og tydeligere i måten hun oppmuntrer og lærer bort på, dette sier hun nokså rett frem. Bente sier følgende:

«Barnehagemedarbeiderne og pedagogisk leder, de er veldig positive og lærevillige og engasjerte».

Som sitatet fremhever så er det generelt et stort engasjement rundt tegn til tale i den aktuelle barnehagen. Bente trekker også frem at kollegene hennes virkelig ønsker å lære mer tegn til tale og tegnbruk. Slik kan også dem som ikke er støttepedagoger delta aktivt, siden de har en forståelse av kommunikasjonsformen som blir brukt (Braadland, 2005). At andre voksne i miljøet ønsker å lære mer tegn og tegn til tale gir også støttepedagogen en fleksibilitet i sitt arbeid, og han eller hun kan ta utgangspunkt i de andre voksne når det skal læres bort tegn til tale til barn som han eller hun jobber med.

Bente forteller at en av assistentene på avdelingen nylig har vært på kurs i tegn til tale. Som en støtte for å huske tegnene og huske å bruke dem blir det skrevet ut og hengt opp aktuelt materiale. Dette kan kanskje også være et bidrag for å legge kommunikasjonsmiljøet til rette for de voksne, noe støttepedagogene kan ha følt behov for gjennom egne erfaringer.

«Jeg på en måte legger litt mer til rette for at de voksne også skal kunne bruke det». –  
Helle

Det Bente og Helle forteller, sier mye om støttepedagogenes rolle overfor de andre voksne med tanke på bruken av tegn til tale. Å tilrettelegge kommunikasjonsmiljøet også for de voksne kan være en bevisst strategi for å gi den hjelpen og kanskje det lille «dyttet» som kreves for å sette i gang mer kommunikasjon mellom andre voksne og barn med Down syndrom. Slik kan støttepedagogens kolleger i barnehagen også bli delaktige i

stillasbyggingen som hjelper barn med å nå sitt potensielle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978). Det som kan ha vært lineær kommunikasjon med flere kommunikasjonspartnere går over til å bli sirkulær kommunikasjon. Utgangspunktet er da i forståelse mellom barn som bruker tegn til tale og den eller de som barnet kommuniserer med (Næss, 2015, s. 19). Det vil også kunne starte en dominoeffekt og smitte over på de andre voksne. Dermed vil det også fungere som et redskap for å «rekruttere» flere til å bruke tegn til tale. Når flere voksne kan tegn til tale blir det flere personer barn kan anvende sin foretrukne kommunikasjonsform sammen med (The Communication Trust, u.å.).

I forhold til vedlikehold og videre arbeid med tegn til tale må støttepedagogene kontinuerlig jobbe for å motivere og gi den veiledningen til andre voksne som trengs for at bruken av tegn til tale skal bli hensiktsmessig. Det er til tross for at motivasjonen blant andre voksne virker å være veldig til stede.

«Hvis du ser at det er behov for det i avdelingen, så tenker jeg man bare må kaste seg ut i det, og det er egentlig den største utfordringen. Og bare si «Ja, kjempebra, kom igjen, bruk tegn.» - Helle

«Kanskje de ikke føler seg gode nok. Men hvis du kan for eksempel bare melk og brød, så bruk melk og brød. Du trenger ikke tegnsatte alt under måltidet, men bruk det du kan, og spør og lær.» - Bente

Det disse sitatene viser oss er at informantene er bevisst på utfordringene som finnes i det å implementere tegn til tale i hverdagen, og de er også bevisst i sin egen rolle i forhold til disse utfordringene. Støttepedagogene skiller også mellom de tegn andre voksne forstår betydningen av og kan bruke og de tegn som de ikke kan bruke eller forstår. Denne vissheten gjør vegen som ligger foran dem klarere, og de har en oversikt over hva de skal ta tak i og jobbe med videre. Enkle påminnelser som viktigheten av kontinuerlig å bruke tegn eller tilgjengeligheten av tegn til tale (Fjæran-Granum, u.å.), kan være et bidrag til å gjøre bruken og utprøvingen av tegn til tale mindre «skummelt».

Oppmuntring kan være noe av det som trengs for at andre voksne enn støttepedagogen skal nå sine potensielle utviklingsnivåer (Vygotsky, 1978), gjennom nettopp å tørre å bruke tegn og bli sikre på seg selv. Kanskje er det noen tegn en annen ansatt kan, da kan man ved å hjelpe hverandre gjennom å utnytte den enkeltes kompetanse, være stillaser for hverandre (Bruner, 1985). Videre vil også de andre ansatte i barnehagen kunne nå sitt potensielle utviklingsnivå

(Vygotsky, 1978) hva gjelder tegn. Slik vil også de utvikles som kommunikasjonspartnere ved at de selv kan legge til rette for og lede kommunikasjon med et barn som har vansker med den verbale kommunikasjonen (Næss, 2015, s. 32).

## 5 Avslutning

Det overordnede målet med mitt forskningsprosjekt har vært å besvare følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer har støttepedagoger med bruk av tegn til tale i arbeidet med barn som har Down syndrom?» Konklusjonen kommer frem gjennom at jeg besvarer forskningsspørsmålene som jeg presenterte helt innledningsvis. Etter å ha konkludert ser jeg på implikasjoner av funn, reflektere rundt veien videre og nevne muligheter for videre forskning. Jeg avslutter med å se kort på noen begrensninger.

### 5.1 Konklusjon

#### **Opplever støttepedagogen gjennom tegn til tale å være et bindeledd mellom barn med Down syndrom og andre barn og voksne i barnehagen? Eventuelt hvordan?**

Støttepedagogene opplever i noen grad at de er et bindeledd mellom barn med Down syndrom og andre barn og voksne i barnehagen. De benytter seg av tegn til tale i enhver tenkelig situasjon, og dette er ikke avhengig av personene som er rundt dem eller miljøet de befinner seg i. Videre benytter støttepedagogene seg av det klare faktum at tegn til tale er en form for alternativ og supplerende kommunikasjon som de alltid har tilgjengelig, siden det er stemmen og hendene som blir brukt. Det oppleves at andre voksne og barn også benytter seg av denne fordelene. Arbeidet med å gjøre tegn til en naturlig del av hverdagen kan gi alle involverte redskaper og forståelse, noe som videre kan bidra til bedre kommunikasjon dem imellom. Med gode redskaper og forståelse erfarer støttepedagogene at det blir muligheter til god kommunikasjon for barnet som bruker tegn, selv om støttepedagogen ikke er tilstede. Slik kan støttepedagogen fungere som et bindeledd.

#### **Opplever støttepedagogen å være en ressurs i arbeidet med tegn til tale overfor barn med Down syndrom?**

Det kommer frem i resultatene at dette er en erfaring støttepedagogene har. Gjennom å arbeide med ulike tegn som gir utvidet tegnrepertoar, oppleves det at de gir barn som bruker tegn til tale et kommunikativt uttrykk som gir muligheter til å formidle ønsker, følelser og behov med videre. Tegn blir på ulike måter grundig innarbeidet i hverdagen, noe som påvirker det fysiske miljøet, personer og situasjoner. Slik blir også tegn tilgjengeliggjort for

alle. Ved at støttepedagogen arbeider med å innarbeide tegn i hverdagen kan andre få kunnskapen som trengs for å være gode kommunikasjonspartnere og kommunikative forbilder. Det gjelder både barn og voksne. Støttepedagogene erfarer at de er ressurspersoner i arbeidet med tegn til tale ved at de følger barnets tempo. De tar hensyn til behov, ønsker og interesser, og utnytter både interesse og initiativ fra barn til å bruke og lære bort tegn. De opplever at det at de setter tegn inn i konkrete sammenhenger ved å ta i bruk blant annet sanger eller gjenstander, er med på å fremheve og tydeliggjøre tegnet. Det er noe som igjen kan være et bidrag til sosial utvikling.

### **Opplever støttepedagogen at bruk av tegn til tale i direkte samspill med barn med Down syndrom kan stimulere til videre språkbruk?**

Støttepedagogene tenker langsiktig når de bruker og arbeider med tegn i direkte samspill med barn med Down syndrom. Gjennom at de kontinuerlig prøver å ligge et steg foran barnet, blir den prospektive læringen et fokus. Målet med den prospektive læringen er å utvikle et godt repertoar av tegn, som til syvende og sist skal være et bidrag til at barna etter hvert skal kunne kommunisere med verbalspråk og minimal tegnbruk. Et annet bidrag er at barn som bruker tegn kan kommunisere med andre barn og voksne. Det å mestre denne kommunikasjonsformen og å oppleve å få respons fra andre vil stimulere til både motivasjon og læring av verbalspråk.

Den tidlige læringen som foregår i det direkte samspillet mellom støttepedagog og barn, gir barn gode kommunikative egenskaper. Gode kommunikasjonspartnere og gode kommunikative forbilder, både blant barnegruppa og de voksne, er stillaser på vegen mot verbalspråket – et potensielt utviklingsnivå. Selv om flere og flere av tegnene som læres med tiden blir erstattet med ord, erfarer støttepedagogene at tegnene fremdeles er der som redskaper hvis barn opplever at de ikke kan eller husker et ord eller uttrykk.

## **5.2 Implikasjoner av funn**

Det er mange tanker jeg sitter igjen med når jeg nå ser enden på masterprosjektet, og jeg stiller meg selv til stadighet nye spørsmål. Hvilke refleksjoner har jeg gjort meg i forbindelse med mitt eget prosjekt? Hva betyr egentlig min forskning for praksis, og hva kan det medføre for videre forskning på feltet? Hvordan kan resultatene jeg har kommet frem til gjennom

denne studien påvirke andre pedagoger, støttepedagoger, assistenter og så videre i deres arbeid med tegn til tale?

I denne masteroppgaven har jeg sett på støttepedagogers erfaringer i forbindelse med bruk av tegn til tale med barn som har Down syndrom. Støttepedagoger er mennesker som har faglig bakgrunn, en bakgrunn som hovedsakelig er pedagogisk rettet. Siden tegn til tale er en supplerende kommunikasjonsform som blir og kan bli brukt av barn i ulike aldre og med ulike årsaker til kommunikasjonsvansker, er det ikke bare støttepedagoger som jobber tett med dem. I barnehagene vil en også finne ufaglærte assistenter som tilbringer det meste av sin arbeidstid med hele barnegruppa. For mange assistenter vil det nok oppleves at de bruker mer tid med barnet i hverdags- og rutinesituasjoner enn det for eksempel støttepedagogene gjør.

I forhold til vegen videre, er noe jeg tror kunne vært interessant å gå dypere inn i de ufaglærtes opplevelser av eget arbeid, rettet mot tegn til tale og barn som har behov for denne formen for supplerende kommunikasjon. Ettersom disse menneskene har en litt annen bakgrunn enn de som har pedagogisk utdannelse, vil det kunne komme frem andre meninger, perspektiver, opplevelser og erfaringer. Det å få frem synspunktene og opplevelsene til enda flere av dem som jobber i barnehagene, kan bidra til et større faglig og opplevelsesmessig utbytte for alle. Andre ting det kunne vært spennende å se på er andre former for alternativ og supplerende kommunikasjon. Det kunne for eksempel vært ASK som ikke er like hyppig brukt som tegn til tale og som krever mer enten teknisk eller av ferdighetene til ASK-brukeren og de voksne rundt.

En følge av min forskning kan være at en viktig yrkesgruppes erfaringer kommer sterkere frem i lyset, og at dette blir tatt enda mer hensyn til. Det kan være noe som igjen kan skape større bevissthet rundt også andre barnehageansattes bruk av tegn til tale med barn som har ulike kommunikative vanskeligheter og dertil behov for denne supplerende kommunikasjonsformen. Mine funn kan kanskje bidra til at alle er mer bevisst på miljøet rundt dem og utforming av dette, samt hvordan de kan bidra til bedre vilkår for god kommunikasjon gjennom å være gode kommunikasjonspartnere og gode kommunikative forbilder.

Jeg har jo i all hovedsak fokusert på en spesifikk form for alternativ og supplerende kommunikasjon. Men, i den forbindelse er det i teorikapitlet informasjon og teori som også kan knyttes til andre aspekter ved kommunikasjon. Kanskje kan disse delkapitlene enkeltvis



eller sammen knyttes opp mot for eksempel situasjoner og rutiner i barnehagehverdagen. Det kunne vært interessant å se videre på for eksempel egenskaper hos en god kommunikasjonspartner eller utforming av et godt kommunikativt miljø rettet mot én spesifikk situasjon. Kanskje kan det å ta for seg en og en del av kommunikasjon for så å se det sammen senere, gi et godt utbytte både for barn og voksne i barnehagen og i institusjonene de er i samarbeid med og i tilknytning til.

## **Begrensninger**

Avgrensningene av oppgaven og de spesifikke kriteriene på utvalget er noen av hovedfaktorene for begrensningene for oppgaven generelt og resultatene spesifikt. Resultatene kunne sett ganske annerledes ut med andre kriterier for informantgruppa, for eksempel om jeg ikke hadde trukket frem én konkret diagnose på barna som støttepedagogene jobber med. Resultater som da kunne fremkommet kunne ha gått på nyanser mellom de ulike årsakene barna hadde for å bruke tegn til tale, samt et enda videre spekter av erfaringer og tanker fra støttepedagogenes side.

En annen begrensning jeg ser som er ganske åpenbar, som jeg også har vært inne på allerede, er om jeg hadde rettet mitt fokus mot en annen gruppe ansatte i barnehagen, for eksempel ufaglærte assistenter. Med mennesker med en annen bakgrunn som informanter, ville det høyst sannsynlig kommet frem annerledes svar. Med andre svar kunne jeg blitt ledet andre retninger enn det jeg har gjort i denne oppgaven, og bidratt med mer kunnskap på andre områder. Dette er likevel ikke noe jeg skal ta for gitt, for med ulik bakgrunn og erfaring kommer både like og ulike svar – uansett yrkesgruppe, alder og så videre.

# Litteraturliste

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. Hentet fra <http://www.asha.org/policy/RP1993-00208/>.
- Barnehageloven (2013). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Befring, E. (1992). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale – for alle: En vei til talespråket* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky, A historical and Conceptual perspective, J. Wertsch (red.): *Culture, communication and Cognition. Vygotskian perspectives* (s. 21-34). London: Cambridge University Press.
- Bråten, I. (1996a) (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I (1996b). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 75-96). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (1996c). Om Vygotskys liv og lære. I Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Clibbens, J. (2001). Signing and Lexical Development in Children with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 7 (3), 101-105, s. 101-105.
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling – i lek og undervisning. I Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010). *Kvalitativ forskning. 3. Utvalgsstrategi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/3-utvalgsstrategi/>.
- Drew, C.J. & Hardman, M.L. (2007). *Intellectual Disabilities Across the Lifespan* (9. utg.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.
- Fjæran-Granum, T. (u.å.). *Tegn til tale*. Hentet fra [http://spiss.homestead.com/files/tegn\\_til\\_tale\\_artikkel.pdf](http://spiss.homestead.com/files/tegn_til_tale_artikkel.pdf).
- Foreldreutvalget for barnehager (FUB) (u.å.). *Hva er en støttepedagog?* Hentet 20.10.15 fra <http://www.fubhg.no/stoettepedagog.263608.no.html>.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Hopmann, M. (1993). The Use of Signs by Children with Down Syndrome. *Down Syndrome Today*, vol. 2, nr. 2, s. 22-3.
- ICD-10 (2014). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (10. revisjon 2014). Oslo: Helsedirektoratet.
- ISAAC Norge (2010). *Hva er ASK?* Hentet fra <http://www.isaac.no/hva-er-ask/>.
- Kleppenes, A.M. & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I Næss, K.A.B & Karlsen, A.V. (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (S. 47-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats for gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. nr. 18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdf/s/stm201020110018000dddpdfs.pdf>.

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- van Kuyk, J.J. (2011). Scaffolding – how to increase development? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 133-146.  
DOI: 10.1080/1350293X.2011.548965
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, London & New Dehli: SAGE Publications.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Harvard Educational Review*, 32 (3), 279-300.
- Merriam-Webster (u.å.). *Communication*. Hentet 01.02.16 fra <http://www.merriam-webster.com/dictionary/communication>.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU) (2015). *Kommunikasjon: tegn-til-tale*. Hentet fra <http://naku.no/kunnskapsbanken/kommunikasjon-tegn-til-tale>.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Norsk Helseinformatikk (2015). *Down syndrom*. Hentet 05.04.2016 fra <http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/sykdommer/down-syndrom-8022.html>.
- Norsk Nettverk om Down Syndrom (NNDS) (u.å.). *Informasjon om Down syndrom*. Hentet 12.02.16 fra <http://www.nnds.no/down-syndrom/info-down-syndrom/>.
- Næss, K.A.B (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I Næss, K.A.B. & Karlsen, A.V. (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 15-46). Bergen: Fagbokforlaget.

- Opplæringslova (2012). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>.
- Oxford Dictionary (u.å.). *Communication*. Hentet 01.02.16 fra <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/communication>.
- Rydemann, B. (1990). *Teckenkommunikation i förskola*. Hentet fra [http://www.bittech.se/Teckenkommunikation\\_1990.pdf](http://www.bittech.se/Teckenkommunikation_1990.pdf).
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sagdahl, M. (2015). *Etikk*. Hentet 20.01.16 fra <https://snl.no/etikk>.
- Sander, K. (2014b). *Kvalitative intervjumetoder for datainnsamling*. Hentet 12.01.2016 fra <http://kunnskapssenteret.com/kvalitative-metoder/>.
- Sjøvik, P. (2007). Språk- og samspillvansker hos barn i førskolealderen. I Sjøvik, P. (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2. utg.) (s. 168-193). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletnes, K.B. (2015). *Forståelse*. Hentet 01.03.2016 fra <https://snl.no/forst%C3%A5else>.
- Suhr, G.I. & Rognlid, W. (u.å.). *Tegn Til Tale – som hjelp i kommunikasjon og som redskap for språkutvikling*. Hentet fra [http://naku.no/sites/default/files/files/tegn\\_til\\_tale\\_artikkel\\_Statped.pdf](http://naku.no/sites/default/files/files/tegn_til_tale_artikkel_Statped.pdf).
- Tetzchner, S.v. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- The Communication Trust (u.å.). *Making your place great for communication*. Hentet 03.05.16 fra [https://www.thecommunicationtrust.org.uk/media/93826/making\\_your\\_place\\_great\\_for\\_communication\\_final\\_1.pdf](https://www.thecommunicationtrust.org.uk/media/93826/making_your_place_great_for_communication_final_1.pdf).

- Tidemann-Andersen, C. & Skauge, N. (red.) (2007). *GRATULERER – du har et barn med Downs syndrom i klassen*. Bønes: Skauge Forlag.
- Vygotsky, L.S. (1978) (Ed. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E.). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachussets og London, England: Harvard University Press.
- Williams, B. (2000). More than an exeption to the rule. I Fried-Oken, M. & Bersani jr., H.A. (red.), *Speaking up and spelling it out: Personal essays on augmentative and alternative communication* (s. 245-254). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wishart, J. (2006). Development in Children with Down Syndrome: facts, findings, the future. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45:3, s. 343-363.  
DOI 10.1080/103491298045
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Østvik, J. (u.å.). *Kommunikasjon og språkmiljø*. Hentet 14.03.2016 fra <http://www.tks2.no/knt/wp-content/uploads/2010/05/ostvik2010a.pdf>

# Vedlegg

**Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD**

**Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter**

**Vedlegg 3: Informasjonsskriv til tredjepart**

**Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informantenes overordnede**

**Vedlegg 5: Intervjuguide**

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kari-Anne Bottegaard Næss  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 05.02.2016

Vår ref: 46533 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV  
PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2016.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>46533</i>	<i>Hvordan kan jeg hjelpe deg med å kommunisere?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari-Anne Bottegaard Næss</i>
<i>Student</i>	<i>Elin Stampeløkken</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Andreas Bratshaug  
Stenersen

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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

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

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



## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### Bakgrunn og formål

Jeg er student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal skrive en oppgave som omhandler pedagoger og støttepedagogers syn på egen rolle i forbindelse med utvikling av tegn til tale hos barn i barnehagealder med Down Syndrom. Jeg skal belyse pedagogenes tanker om eget arbeid og egen rolle, blant annet i direkte kontakt med barnet og overfor annet personale og andre barn i de aktuelle barnehagene.

Du får dette brevet fordi ditt arbeidsfelt er aktuelt i min studie, og fordi jeg tror du kan bidra med nyttig informasjon til mitt forskningsprosjekt.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du stiller til et intervju med meg. Anslått varighet er ca en (1) time. Det vil bli benyttet båndopptaker, og jeg kommer til å notere for hånd undervegs. Spørsmålene vil først og fremst omhandle dine tanker rundt egen rolle i forbindelse med utviklingen av tegn til tale, hvordan tegn til tale brukes og hvordan det jobbes med det rettet mot barn med Down syndrom.

Eget samtykke- og informasjonsskjema vil også bli sendt til foreldrene til barna du jobber med, for å sikre at du har tillatelse til å snakke om arbeid som involverer deres barn.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg er underlagt taushetsplikten, og alle personopplysninger og andre sensitive opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til personidentifiserbare opplysninger. Mine data, både skriftlige og på lydbånd, vil bli lagret på et sikkert sted. Det innebærer data med personlig brukernavn og passord, og kopi på minnepinne vil være innelåst på privat hybel.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2016, og datamaterialet skal ikke brukes videre. Når prosjektet er avsluttet vil lydopptak og elektroniske filer slettes, og alt av fysiske papirutskrifter bli makulert.

### Frivillig deltakelse

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

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

Elin Stampeløkken (student), tlf.

Kari-Anne Bottegaard Næss (veileder), tlf.

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

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt, informasjon og samtykkeerklæring**

### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal skrive en oppgave som omhandler pedagoger og støttepedagogers tanker om egen rolle i forbindelse med utvikling av tegn til tale hos barn med Down Syndrom. Jeg skal belyse pedagogenes tanker om eget arbeid og rolle blant annet i direkte kontakt med barnet og overfor annet personale og andre barn i de aktuelle barnehagene.

Du får dette brevet fordi jeg ønsker å intervju støttepedagogen som jobber med ditt barn, og fordi det kan komme frem enkelte opplysninger om han/henne.

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

Pedagogen vil bli intervjuet av meg, og det benyttes båndopptager samtidig som jeg vil notere for hånd fortløpende. Intervjuene tar utgangspunkt i en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer og spørsmål. Deres godkjennelse innebærer at jeg får noe informasjon om hvordan det arbeides med språkutviklingen til ditt barn.

Hvis ønskelig kan intervjuguiden bli tilsendt for gjennomsyn før intervjuene starter.

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

Jeg er underlagt taushetsplikten, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ditt barn vil ikke bli nevnt med direkte gjenkjennelige opplysninger. All informasjon vil bli anonymisert fortløpende, og det er kun jeg som vil ha tilgang på dette før den endelige oppgaven publiseres. For å ivareta konfidensialitet vil mine data, både skriftlige og på lydbånd, bli lagret på et sikkert sted. Det innebærer på laptop med personlig brukernavn og passord, en kopi på minnepinne vil være innelåst på privat hybel.

Da prosjektet ikke er individfokusert vil ditt barn ikke kunne bli gjenkjent i den publiserte teksten.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2016. og datamaterialet skal ikke brukes videre. Når prosjektet er avsluttet vil lydopptak og elektroniske filer slettes, og alt av fysiske papirutskrifter bli makulert.

### **Frivillig deltakelse**

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

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

Elin Stampeløkken (student), tlf.

Kari-Anne Bottegaard Næss (veileder) tlf.

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

## **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal skrive en oppgave som omhandler pedagoger og støttepedagogers syn på egen rolle i forbindelse med utvikling av tegn til tale hos barn med Down Syndrom. Jeg skal belyse pedagogenes tanker om eget arbeid og egen rolle; blant annet i direkte kontakt med barnet, og overfor annet personale og andre barn i de aktuelle barnehagene.

Du får dette brevet fordi jeg ønsker å intervjuere pedagoger og støttepedagoger som du er overordnet for.

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

Støttepedagogene vil bli intervjuet med utgangspunkt i en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer og spørsmål. Jeg kommer til å notere fortløpende for hånd, samt bruke en båndopptaker. Spørsmålene vil som nevnt omhandle pedagogens tanker og meninger om egen rolle.

Hvis ønskelig kan dere få intervjuguiden tilsendt for gjennomsyn før intervjuene starter.

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

Jeg er underlagt taushetsplikten, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg som vil ha tilgang på informasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2016. Alle opplysninger, både elektronisk, på fysisk papir og på lydbånd vil da bli slettet og/eller makulert.

### **Frivillig deltakelse**

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

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

Elin Stampeløkken (student), tlf.

Kari-Anne Bottegaard Næss (veileder) tlf.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning

## Intervjuguide

### Forhåndsinformasjon

Jeg vil begynne med å si tusen takk for at du stiller opp og gir av din tid for å hjelpe meg med mitt prosjekt. Dette intervjuet er en del av min mastergrad i spesialpedagogikk, med utviklingshemming som fordypning. Dataene jeg får inn i dag vil bidra som grunnlag i masteroppgaven min, og hensikten er å belyse støttepedagogens rolle i forbindelse med utviklingen av tegn til tale hos barnehagebarn med DS. Jeg har en intervjuguide som jeg kommer til å forholde meg til, men den er fleksibel og vi har mulighet til å hoppe litt mellom spørsmålene. Hele intervjuet blir tatt opp på diktafon, og jeg vil notere samtidig. Lydopptakene og notatene vil bli skrevet inn i et passordbeskyttet program, og alt dette vil bli slettet når jeg har levert inn oppgaven. Som et ekstra tiltak for å sikre anonymitet kommer jeg ikke til å skrive ned på dialekt. Til slutt vil jeg informere om at du når som helst kan trekke deg, både underveis og i etterkant av intervjuet. Dette trenger du ikke oppgi noen grunn for.

### Innledende spørsmål

1. Hva er din formelle utdanning?  
→ Har du kurs i tegn til tale?
2. Hva visste du om tegn til tale før du begynte å jobbe som støttepedagog?  
→ Hvilke erfaringer hadde du med det?
3. Hvor og hvordan ble du først introdusert for tegn til tale?
4. Hva er dine holdninger til denne kommunikasjonsformen?

### Tegn til tale

5. I hvilken grad bruker du tegn til tale overfor barnet med Down syndrom?
6. Hvordan legger du som kommunikasjonspartner til rette for at barnet kan bruke tegn til tale? (Utdyp)
7. Hvordan bruker du og barnet med Down syndrom tegn til tale i hverdagen?  
→ I hverdagssituasjoner som måltid, garderobe og andre overganger  
→ I læringssituasjoner
8. Hvordan kartlegger du/dere hva slags tegn barnet allerede kan og/eller forstår betydningen av?
9. Hvordan jobbes det med læring av nye tegn?  
→ Når og hvordan introduseres de nye tegnene?  
→ I hvilke situasjoner legges det til rette for læring av nye tegn?
10. Hvordan tilrettelegges kommunikasjonsmiljøet i barnehagen rundt barnet med Down syndrom?

→ Hva er målet med tilretteleggingen?

### **Tidlig innsats**

11. Når begynner dere arbeidet med tegn til tale med barnet etter at det har begynt i barnehagen, og hvorfor?

12. Hvilke situasjoner vektlegger dere i det videre arbeidet med utvikling av tegn til tale-vokabular hos barna med Down syndrom etter hvert som de lærer og tar i bruk nye tegn?

13. Er det noe som er spesielt lettvint eller utfordrende med utviklingen av tegn til tale-vokabular hos barn med Down syndrom?

→ Hva?

→ Hvorfor?

### **Samarbeid med andre rundt barnet**

14. Hva er din rolle i forhold til de andre ansatte i barnehagen med tanke på bruk av tegn til tale?

→ Hvordan fungerer dette?

15. Hva er din rolle i forhold til resten av barnegruppa med tanke på bruk av tegn til tale?

→ Hvordan fungerer dette?

16. Hvordan kan du være en kunnskapsformidler i forhold til tegn til tale overfor de andre barna og voksne i barnehagen?

→ Hvilke tanker gjør du deg rundt dette?

### **Videre arbeid**

17. Hva er din rolle i forhold til vedlikehold og videreutvikling av tegn til tale-ferdigheter og kommunikative ferdigheter hos barnet med Down syndrom?

→ Både rettet mot barnet og de voksne rundt

18. Hva er din rolle i forhold til vedlikehold og videreutvikling av tegn til tale-ferdigheter hos de andre ansatte i barnehagen?

19. Deltar du på eller holder du tegn til tale-kurs?

→ Hvis ja: Hvem leder? Hvem er deltakere?

20. Hvilke utfordringer finnes det i forbindelse med vedlikehold og videreutvikling av tegn til tale-kunnskaper hos de andre ansatte i barnehagen?

→ Hvordan overkommes disse?

### **Oppsummering**

21. Hvorfor kan din rolle være viktig for tegn til tale-utviklingen til barna med Down syndrom som bruker dette som en hjelp (supplement) til verbalspråket?