

# Gi meg et tegn!

*Førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og  
språkvansker.*

*Deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling.*

**Anne Sørliie Abrahamsen**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det  
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2009

## Sammendrag

**Tittel:** Gi meg et tegn!

**Undertittel:** Førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker.  
Språkutvikling, deltakelse og kommunikasjon.

**Problemstilling:** *På hvilke måter opplever personalet at tegn-til-tale kan stimulere førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker, til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse?*

### Forskerspørsmål:

- *På hvilke måter kan tegn-til-tale stimulere til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse, – i barnehagens strukturerte situasjoner?*
- *På hvilke måter kan tegn-til-tale stimulere til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse, – i barnehagens ustrukturerte situasjoner?*
- *På hvilke måter kan tegn-til-tale stimulere til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse, - i sosial lek?*
- *På hvilke måter kan tegn-til-tale stimulere til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse, – i samarbeid med barnets foreldre?*
- *På hvilke måter kan tegn-til-tale fungere både på morsmål og norsk?*

**Bakgrunn, tema og formål:** Mange førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn er vanskelige å utrede for hjelpeapparatet. Det kan råde usikkerhet om disse barna har spesifikke språkvansker, utviklingsforstyrrelser eller om det skyldes usikkerhet i språkforståelsen. Etter mitt syn blir det spesielt viktig for disse barna å komme tidlig i posisjon til å tilegne seg begge sine språk gjennom å oppleve seg som aktører i eget liv versus passive tilskuere. I undersøkelsen har jeg avgrenset problemstillingen til å se nærmere på hvordan *tegn-til-tale* kan være både en tidlig og god hjelp på tvers av ulike språkvansker. Tegn-til-tale regnes for blant annet å styrke samspillet mellom

barnet og dets omgivelser, gi sterkere trygghetsfølelse, være et hjelpemiddel i språkinnlæringen, øke oppmerksomheten og dermed bidra til å minske frustrasjonsnivået.

**Metode:** Denne undersøkelsen er et kvalitativt forskningsopplegg med en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk forståelse. Jeg har foretatt et semistrukturert, halvåpent intervju med seks ansatte i barnehager som til daglig jobber med området. I disse intervjuene har problemstillingen med forskerspørsmålene fungert som intervjuguide i samtalen. Hensikten har vært at de intervjuede så langt som mulig innenfor denne rammen, skulle fortelle åpent og fritt om sine opplevelser. Intervjuene har blitt tatt opp via en digital opptaker, transkribert og bearbeidet for videre tolkning og analyse. Jeg har i dette valgt en induktiv tilnærming der refleksjoner underveis har vært med på å endre oppfatninger og forståelse av temaet for undersøkelsen.

**Funn:** Et sentralt funn er at sanger med tegn-til-tale er noe som praktiseres jevnlig og på en slik måte at tempoet senkes og konsentrasjonen øker. Barna trives, de kommer i posisjon til å delta og de gjør positive erfaringer med å forstå seg selv som aktører i eget liv. I de ustrukturerte situasjonene er det et poeng at de mange variantene som tegn-til-tale blir praktisert på tilpasses barnet og hva som synes å være mulig å få til av løsninger i den lokale konteksten. Sentrale funn i sosial lek, tenderer i retning av at tegn-til-tale gir innpass i leken, noe som synes å forebygge både frustrasjon og negativ samhandling med omgivelsene. De ulike måtene personalet opplever foreldrene på, synes å virke inn på hvorvidt tegn-til-tale er et tema også utenfor barnehagen. Til slutt er det et sentralt funn at informantene svarte enstemmig ja på hvorvidt de så muligheter for å bruke tegn-til-tale både på morsmål og norsk.

**Konklusjon:** Det synes å være gjennomgående for funn i denne undersøkelsen, at barn først kommer i posisjon til å utvikle språket, etter at de forstår seg selv som aktører i forståelig samhandling med sine omgivelser.

## Forord

Som førskolelærer har jeg i møte med barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har hatt vansker med å kommunisere forståelig med sine omgivelser, savnet noen hensiktsmessige strategier som kunne ha hjulpet dem raskt i gang. Etter noen gode erfaringer med tegn-til-tale overfor norske barn med språkvansker, har jeg endelig gjennom denne undersøkelsen fått anledning til å finne ut om dette kan være en god hjelp også for dem. Av den grunn må jeg takke for det gode og fruktbare samarbeidet jeg har hatt med kontaktpersonen innenfor undersøkelsens geografiske område. Hun har vært spesielt god til å skaffe til veie kvalifiserte informanter som med iver og engasjement har bidratt til at denne oppdagelsesreisen har vært overraskende, tankevekkende og svært lærerik. Tusen takk til alle sammen!

Det skal ikke stikkes under en stol at dette mastergradsprosjektet har vært veldig arbeidskrevende. Jeg har brukt all min tid og alle mine krefter over en lang periode. Det hadde ikke vært mulig uten at mine nærmeste omgivelser hadde tilpasset seg og lagt alt til rette for dette.

Og tusen takk til Turid Weiby, min dyktige veileder og ivrige leser! Vi har hatt gode, reflekterende og interessante samtaler underveis i prosessen. Samtaler som har medført omstokking både av tanker og det skrevne ord, men som i høy grad har inspirert til selvstendig tenkning.

Blindern mai 2009

Anne Sørliie Abrahamsen (sign.)

---

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN, TEMA OG FORMÅL .....	9
1.2 PROBLEMSTILLING .....	10
1.3 FENOMENOLOGISK TILNÆRMING OG HERMENEUTISK FORSTÅELSE .....	11
1.4 AVKLARINGER .....	11
1.5 PRESENTASJON - DISPOSISJON .....	12
<b>2. FORFORSTÅELSE .....</b>	<b>13</b>
2.1 PROSJEKTET I RINKEBY .....	15
<b>3. TEORETISK REFERANSERAMME .....</b>	<b>17</b>
3.1 SPRÅK, EN KONSEKVENNS AV KOMMUNIKASJON OG DELTAKELSE.....	17
3.1.1 <i>Kommunikasjon og språkutvikling</i> .....	18
3.1.2 <i>Kommunikasjon i et helhetsperspektiv</i> .....	19
3.1.3 <i>Kommunikasjon og lek</i> .....	20
3.1.4 <i>Tegn-til-tale</i> .....	22
3.2 RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN .....	23
3.3 TEMAHEFTE OM SPRÅKLIG OG KULTURELT MANGFOLD I BARNEHAGEN .....	23
3.4 "LIKEVERDIG OPPLÆRING I PRAKSIS!" .....	24
3.5 MANGFOLD .....	24
3.5.1 <i>Barnehagepedagogikk og postmodernisme</i> .....	25

---

3.5.2	<i>En feministisk poststrukturell tilnærming til mangfold i barnehagen</i> .....	26
3.5.3	<i>Mangfold, ressurs eller problem?</i> .....	28
3.5.4	<i>Mangfold som problem</i> .....	28
3.5.5	<i>Mangfold som ressurs</i> .....	30
3.6	AKTØR ELLER BRIKKE.....	31
3.6.1	<i>Aktør i eget liv</i> .....	32
3.6.2	<i>Å ikke være aktør</i> .....	33
3.6.3	<i>Å se barn i et aktørperspektiv</i> .....	34
3.7	Å SAMARBEIDE MED FORELDRENE.....	35
<b>4.</b>	<b>METODEKAPITTEL</b> .....	<b>39</b>
4.1	VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING.....	39
4.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	40
4.2.1	<i>Semistrukturert intervju</i> .....	40
4.3	TILNÆRMING TIL FELTET.....	41
4.4	UTVALG.....	42
4.5	INTERVJUGUIDEN.....	44
4.5.1	<i>Prøveintervjuet</i> .....	46
4.5.2	<i>Logg</i> .....	47
4.5.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	47
4.5.4	<i>Kommunikasjonen under intervjuene</i> .....	49
4.5.5	<i>Bearbeiding og transkribering av intervjuene</i> .....	51
4.6	VALIDITET OG RELIABILITET.....	52
4.6.1	<i>Reliabilitet i undersøkelsen</i> .....	53
4.6.2	<i>Validitet i undersøkelsen</i> .....	53

4.6.3	<i>Generaliseringens validitet</i> .....	54
4.7	ETISKE BETRAKNINGER.....	55
<b>5.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>58</b>
5.1	PÅ HVILKEN MÅTE KAN TEGN-TIL-TALE STIMULERE TIL DELTAKELSE, KOMMUNIKASJON OG SPRÅKUTVIKLING, - I STRUKTURERTE SITUASJONER I BARNEHAGEN.....	60
5.1.1	<i>Sanger med tegn-til-tale i samlingsstunden</i> .....	60
5.1.2	<i>Refleksjoner rundt barns utfordringer</i> .....	62
5.1.3	<i>Deltaker eller passiv tilskuer?</i> .....	63
5.2	PÅ HVILKEN MÅTE KAN TEGN-TIL-TALE STIMULERE TIL DELTAKELSE, KOMMUNIKASJON OG SPRÅKUTVIKLING, - I USTRUKTURERTE SITUASJONER I BARNEHAGEN.....	64
5.2.1	<i>Tegn-til-tale i uformelle situasjoner i barnehagen</i> .....	64
5.2.2	<i>På hvilken måter gjør vi sammen med tegn-til-tale?</i> .....	69
5.2.3	<i>Vil tegn-til-tale hjelpe til med å forstå verden?</i> .....	71
5.3	PÅ HVILKEN MÅTE KAN TEGN-TIL-TALE STIMULERE TIL DELTAKELSE, KOMMUNIKASJON OG SPRÅKUTVIKLING, - I SOSIAL LEK.....	74
5.3.1	<i>Innpass i sosial lek med tegn-til-tale?</i> .....	78
5.3.2	<i>Tegn-til-tale, sosial lek og sosiale konsekvenser</i> .....	80
5.3.3	<i>Tegn-til-tale kompetanse og rollelek</i> .....	82
5.4	PÅ HVILKEN MÅTE KAN TEGN-TIL-TALE STIMULERE TIL DELTAKELSE, KOMMUNIKASJON OG SPRÅKUTVIKLING, - I SAMARBEID MED BARNETS FORELDRE?.....	84
5.4.1	<i>Refleksjoner rundt samarbeidets betydning</i> .....	87
5.5	REFLEKSJONER RUNDT DET Å ANVENDE TEGN-TIL-TALE BÅDE PÅ MORSMÅL OG NORSK.....	89
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>91</b>
6.1	OPPSUMMERING OG REFLEKSJONER OVER SENTRALE FUNN.....	91
6.2	KRITISKE BETRAKNINGER.....	94

---

6.3	KONKLUSJON .....	95
6.4	VEIEN VIDERE .....	95
	<b>KILDELISTE .....</b>	<b>96</b>

**Vedlegg 1            Svar fra NSD**

**Vedlegg 2            Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

**Vedlegg 3            Intervjuguide**



# 1. Innledning

Valg av tema og problemstilling i denne undersøkelsen har flere motiver. Et motiv er å bidra til at små barn i tilsynelatende sårbare og vanskelige situasjoner får en god start i livet. Et annet motiv er et ønske om å tilføre ytterligere innsikt og forståelse til et aktuelt tema som handler om hvordan barnehagen som utdanningsinstitusjon kan gi tidlig og god hjelp til førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn som har vansker med å kommunisere forståelig med sine omgivelser.

## 1.1 Bakgrunn, tema og formål

Et av de sentrale tiltakene i St.meld. nr.16 (Kunnskapsdepartementet [KD], 2006 - 2007) er støtte i språkundervisningen med tanke på tidlig innsats i førskolealder. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver [R-06], fremheves det at barn skal få tidlig og god hjelp der det er mistanke om språkvansker. Mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn oppleves som vanskelige å utrede for hjelpeapparatet. Det kan råde usikkerhet om disse barna har spesifikke språkvansker, utviklingsforstyrrelser, eller om det skyldes usikkerhet i språkforståelsen (Egeberg, 2004). Å gi tidlig og god hjelp til disse barna, vil etter mitt syn innebære å ta hensyn til forskning som gjennomgående viser at utvikling av generell språkkompetanse skjer på morsmålet, og at denne kompetansen har stor betydning for tilegnelse av norsk (jf. Høigård, kap.5,1999, jf. Egeberg, 2007, kap.2). En konsekvens av dette må være å få mulighet til også å uttrykke seg på morsmålet. Dette poengterer R-06 ved å sette utvikling av morsmålet til barnet i sammenheng med identitetsdannelse, mestring og følelser. Forskning viser også at varierte og gjentatte erfaringer med språk i ulike kontekster fremmer forskjellige språkferdigheter som er grunnleggende for å lykkes på skolen og videre i livet (Høigård, 1999). Av den grunn blir det spesielt viktig for disse barna, på tvers av ulike språkvansker, å komme tidlig i posisjon til å tilegne seg begge sine språk gjennom å delta og kommunisere forståelig med sine omgivelser. Sett i et livsløpsperspektiv, blir det avgjørende for disse barna å etablere en tro på seg

selv som aktive personer i samhandling med sine omgivelser versus passive tilskuere. Denne problemstillingen er en kommunikasjonsutfordring for barnehagen (Egeberg, 2007). *Tegn-til-tale* er en form for kommunikasjon som blant annet sies å styrke samspillet mellom barnet og dets omgivelser, være et praktisk hjelpemiddel i språkinnlæringen, øke oppmerksomheten, gi sterkere trygghetsfølelse, styrke selvfølelsen og kan dermed også virke frustrasjonshemmende (Bradland, 2005, Rebbestad, 2008). Dette resonnementet danner bakgrunn og tema for mitt prosjekt der formålet er å undersøke på hvilke måter tegn-til-tale kan fungere som både en tidlig og god hjelp for førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen som danner bakgrunn for undersøkelsen lyder som følger:

*På hvilke måter opplever personalet i barnehagen at tegn-til-tale kan stimulere barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker, til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse?*

Aktuelle fokusområder og forskningsspørsmål som utdyper problemstillingen:

- *På hvilke måter kan tegn-til-tale stimulere til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse, – i strukturerte situasjoner i barnehagen?*
- *På hvilke måter kan tegn-til-tale stimulere til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse, – i ustrukturerte situasjoner i barnehagen?*
- *På hvilke måter kan tegn-til-tale stimulere til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse, - i sosial lek?*
- *På hvilke måter kan tegn-til-tale bidra til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse, – i samarbeid med barnets foreldre?*
- *På hvilke måter kan tegn-til-tale fungere både på morsmål og norsk?*

### 1.3 Fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk forståelse

Min tilnærming i denne undersøkelsen er fenomenologisk der hensikten er å søke innsikt i og kunnskap om på hvilke måter tegn-til-tale stimulerer til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse for barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker. En måte å oppnå dette på er å intervju personalet i barnehager som har erfaring og kunnskap på området. Det overordnede for meg blir å få fram deres tanker, opplevelser og erfaringer slik de beskriver det med egne ord ut fra eget perspektiv. Denne tilnærmingen forutsetter at jeg som forsker har en holdning der jeg godtar personalets opplevelser slik de beskriver det som relevante for min undersøkelse (jf. Kvale, kap. 3, 1997).

I det videre arbeidet med å tolke det innsamlede datamaterialet er hensikten å beskrive og forstå det informantene sier om emnet for undersøkelsen. Informantenes muntlige uttalelser, skapt gjennom en dialog med meg som forsker, forvandles til tekster som skal tolkes. Den hermeneutiske tradisjonen der tolkningsprosessen oppfattes som en dialog mellom tekst og forsker samt egen forforståelse, kan synes å virke relevant for min kvalitative intervjuundersøkelse. I følge Dalen (1997) er det sentrale å fortolke en uttalelse ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Tolkning av disse tekstenes mening kan beskrives som en hermeneutisk sirkel, som kjennetegnes av at det ikke eksisterer en bestemt begynnelse eller slutt (Dalen, 2004). Tolkningsprosessen kan forklares som et prinsipp der helheten tolkes i lys av delene, og at delene tolkes i lys av helheten. I prinsippet kan dette være en uendelig prosess, men vil stoppes når en som forsker kommer fram til en mening, fri for indre motsetninger (Kvale, 1997).

### 1.4 Avklaringer

Jeg har valgt å bruke benevnelsen *barn med minoritetsspråklig bakgrunn* om barna denne undersøkelsen fokuserer på. Termen brukes i dag i fagkretser så vel som i offentlige dokumenter og avgrensner denne gruppen til å omfatte barn i førskolealder

med en annen etnisk bakgrunn enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Høigård, 1999, Gjervan, Andersen & Bleka, 2006, St.meld. nr.23, KD, 2008). Å være minoritetsspråklig innebærer her å være to eller flerspråklig med et *morsmål* som ikke er majoritetsspråk i samfunnet. I denne undersøkelsen defineres morsmål som det språket barnet har lært seg først, identifiserer seg med og brukes av foreldrene i kommunikasjon med barnet (Gjervan et al., 2006).

## 1.5 Presentasjon - disposisjon

Prosjektrapporten består av 6 kapitler. I kapittel 1 presenteres bakgrunn, tema og formål for undersøkelsen samt problemstilling med fokus og forskningsspørsmål. I kapittel 2 redegjør jeg for og utdyper egen forforståelse. I samme kapittel og som en del av min forforståelse, beskriver jeg et prosjekt gjort i en barnehage i Rinkeby, en bydel i Stockholm. Kapittel 3 er et teorikapittel der tilfanget innbefatter teoretiske refleksjoner rundt kommunikasjon, lek og språkutvikling, ressursorientert versus problemorientert tilnærminger til mangfold, postmodernisme, feministisk poststrukturelt perspektiv og ulike syn på foreldresamarbeid. I kapittel 4 redegjør jeg for oppgavens valg av forskningstilnærming, design og gjennomføring, samt validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. Presentasjon og drøfting av resultater gjennomgås i kapittel 5. Til slutt i kapittel 6, oppsummerer og reflekterer jeg over sentrale funn, gjør noen kritiske overveielser, konkluderer og peker på veien videre.

## 2. Forforståelse

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for min forforståelse. Med forforståelse menes de meninger, oppfatninger, erfaringer og forståelse jeg har på forhånd med tanke på tema i undersøkelsen. Når jeg velger å gjøre dette tidlig i oppgaven er det fordi denne danner bakgrunn for mine valg, retning og innhold i undersøkelsen. Forforståelsen vil være med på å påvirke min forståelse av det informantene sier, min tolkning av hva som egentlig menes og den teoretiske forståelsen av fenomenet som studeres (Dalen, 2004). Dette må det i følge Dalen (2004), gjøres eksplisitt rede for i undersøkelsen slik at leseren gjennom oppgaven kan vurdere kritisk på hvilke måter og i hvilken grad dette påvirker resultatene. Dette har sin årsak i at jeg som forsker må ses på som en aktiv deltaker i det å frembringe den kunnskapen som skapes i møte med informantene, jf. Dalen, 2004, s. 18: *”Å lytte og å motta er skapende prosesser.”*

Min utdanning som førskolelærer på slutten av nittitallet og videre yrkeserfaring etter denne, utgjør bakgrunnen for valg av masterstudiet innen spesialpedagogikk. Ulike opplevelser som pedagogisk leder i møte med barn med minoritetsspråklig bakgrunn, deres familier og deres utfordringer, har vært med å prege de oppfatninger jeg har tatt med meg inn i denne undersøkelsen. Det har også min yrkesrolle som førskolelærer i arbeid med barn med spesielle behov. Arbeid med denne type problematikk inspirerte meg til et års videreutdanning innenfor det spesialpedagogiske fagområdet, der sosiokulturell teori utgjorde det teoretiske fundamentet. Innenfor sosiokulturell teori ses den sosiale gruppa og det fellesskapet den enkelte tilhører som selve utgangspunktet for læring (Dysthe, 2001). Å utvikle språk blir gitt stort læringspotensial. Her er Vygotskij sentral med sine teorier om hvordan vi gjennom å kommunisere former oss selv og andre, og videre hvordan språket medierer verden for oss. Sentralt er også Vygotskij's begrep; ”den nærmeste sone for utvikling,” samt Bruner's; ”det støttende stillas (ibid.)” Kjernen i dette er det potensial for utvikling som ligger mellom det barnet greier på egen hånd og det barnet greier med støtte fra en signifikant voksen eller andre barn som har kommet litt lenger. I denne prosessen

vil det være grunnleggende å legge til rette for et veiledende og støttende læringsmiljø (ibid.). Ytterligere et viktig aspekt ved dette studiet var begrepet ”mestring som mulighet,” hvilket innebærer å finne mulighetene hos den enkelte i de miljøene barna ferdes (Strand, 2004). ”Mestring som mulighet” handler om å finne de sterke og gode sidene hos seg selv, bli oppmerksom på dem og forstå sin egen situasjon.(ibid.).

Overnevnte masterstudie med studieretning utviklingshemning, har ytterligere bidratt til å prege min forståelsesramme, meninger og oppfatninger. Når jeg har valgt å ta utgangspunkt i andre teoretiske referanser enn sosiokulturell teori, er det fordi jeg har ønsket å utvide min forståelseshorisont med å bringe inn enda flere mulige perspektiver. Dette gjelder særlig teori på områder hvor førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn, deres utfordringer, problemer og muligheter blir sett i lys av barnehagen som deres sosiale læringsarena. I forhold til dette er jeg særlig opptatt av å tilby barn ulike kommunikasjonsstrategier slik at de på et tidlig tidspunkt i tilværelsen kan øke mulighetene til å være aktivt deltagende i eget liv. Prosjektet i denne oppgaven er å undersøke på hvilke måter tegn-til-tale kan bidra til dette.

I lys av egen forforståelse, er det grunn til å redegjøre for en samtale jeg hadde med en av initiativtakerne til å arrangerte et tegn-til-tale kurs for ansatte i barnehagene i undersøkelsens geografiske område. Dette kurset fant sted for godt og vel et år tilbake, men jeg ønsket allikevel å få rede på bakgrunnen for dette tiltaket.

Intensjonen med kurset synes å ha vært å heve kompetansen til de ansatte med tanke på å håndtere det store antallet barn som sliter med ulike typer språk og kommunikasjonsvansker i barnehagene i dette område. Tegn-til-tale kan i dette arbeidet ses på som en støtte og hjelp for mange av disse barnas muligheter til å forstå sine omgivelser på en bedre måte, noe som også kan ha positiv innvirkning på barnas frustrasjonsnivå. En grunntanke er at dette kan alle i barnehagen bruke, men at man må opparbeide en bevisst holdning som handler om å tørre, men også å ta seg tid til å bruke det i en hektisk barnehagehverdag. Kurset som gikk over åtte kvelder à to timer besto av teoriopplæring og praktiske øvelser for å lære seg å ta tegn-til-tale i bruk.

## 2.1 Prosjektet i Rinkeby

Under søk etter forskning på bruk av tegn-til-tale overfor barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker, kom jeg over et utviklingsprosjekt gjort i Rinkeby bydel innenfor Kompetensfondene i Stockholm kommune (Bjørklund, 2006). Tittelen på prosjektet fanget umiddelbart min interesse: *”Kan Mohammed lära sig svenska och modersmålet med tecken som stöd til talet?”* De positive resultatene av dette prosjektet pirret min nysgjerrighet, og jeg har derfor tatt det med som et tema i undersøkelsen. Motivet er å få innsikt i hva personalet tenker omkring bruk av tegn-til-tale også på morsmålet. Min oppfatning av dette prosjektet er å betrakte som en del av egen forforståelse. Jeg skal kort gjengi prosjektets bakgrunn, beskrive prosjektets hovedformål før jeg til slutt oppsummerer noen positive resultater.

I 2005 ble det ved en førskoleenhet i Rinkeby opprettet en avdeling på bakgrunn av dette prosjektet, hvorav fire av tolv barn fra to til fem år med minoritetsspråklig bakgrunn hadde diagnostisert språkproblematikk. De fire barna ble således inkludert i en vanlig barnegruppe. Prosjektets hovedformål var å utvikle en arbeidsmåte som kan fange opp den stadig større gruppen med barn med minoritetsspråklige bakgrunn som har vanskeligheter med å kommunisere, og som trenger ekstra støtte og stimulering for å oppnå en positiv språkutvikling. Prosjektet bygger blant annet på forskning som viser at barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker har muligheter til å utvikle begge sine språk, men at de derimot løper en risiko hvis vanskelighetene relateres til flerspråkligheten i seg selv og slik ikke får adekvat håndtering. Følgende av ikke å få riktig støtte og stimulering kan utvikles til sekundære atferdsproblemer som konsentrasjonsvansker og avskjermingstendenser (jf. kap.3, s.33). Formålet var å øke førskolelærernes kompetanse med å arbeide bevisst og systematisk for å kunne gi barna nødvendig støtte i den daglige pedagogiske virksomheten via individuelle språktreningsprogram. Personalet skulle ha en klar målsetting med dette arbeidet. De skulle være seg bevisst hva som trenes, hvordan og hvorfor dette skal gjøres. *”Tecken som stöd til talet”* har vært grunnleggende i denne språktreningen. I rapporten på side

7 står det: ”Att använda tecken som stöd till talet ger barnet ett visuellt stöd och innebär ett redskap för såväl förståelse som uttrycksförmåga.”

Spesifikt for dette prosjektet var den vekten det ble lagt på at barna skulle eksponeres for både svensk og morsmålet gjennom det å praktisere tegn-til-tale som en lenke mellom begge språkene. I språktreningen ble det å utvide leksikonet eller ordforrådet på begge språk sett på som en forutsetning for at den grammatiske og syntaktiske utviklingen skulle komme i gang. Dette utgjør et annet av prosjektets formål, å gjøre foreldre og andre personer i barnas liv delaktige i barnas språktrening. For å få dette til, hadde de regelmessige foreldre og nettverksmøter der samtlige ble informert om hvordan språktreningen ble utformet. Det ble spesifikt gjort rede for på disse møtene at særlig foreldrene, men også andre i barnets og familiens nettverk, skulle bruke tegn-til-tale med barnet på morsmålet i situasjoner utenfor barnehagen.

Personell, foreldre, besteforeldre og andre nære slektninger har gjennom å svare på intervjuer i etterkant av utviklingsprosjektet, bidratt til å beskrive resultatene av dette. I løpet av prosjektet gjorde barna store framskritt både når det gjaldt tale og språkutvikling. Andre atferdsproblemer synes å ha blitt borte med barnas økende kompetanse til å kommunisere forståelig med omgivelsene. Det har vært en klar fordel å inkludere barna i en ordinær barnegruppe der de andre barna har fungert som gode modeller i lek og samspill. Foreldre og andres involvering i barnas utvikling og deres aktive medvirkning regnes som et stort bidrag til de framskritt barna har gjort. I en oppsummering av resultatene av prosjektet, er det å bruke tegn-til-tale både på morsmålet og på svensk, vært en vellykket satsing. Det å visualisere språket ved hjelp av tegn-til-tale ses på som veldig viktig når det gjelder språkforståelse og språkproduksjon. Dette har bidratt til å utvikle begge språkene samtidig som det har økt både trivsel og positiv selvforståelse hos barna. Prosjektet har nå blitt en del av den ordinære virksomheten i barnehagen i Rinkeby og kommer til å utgjøre en modell for å arbeide med og inkludere barn med spesielle behov i den ordinære virksomheten. Samtidig bidrar det til å øke personalets kompetanse til å ta hånd om barna.



### 3. Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for teoritilfanget som er valgt som referanseramme for undersøkelsen.

#### 3.1 Språk, en konsekvens av kommunikasjon og deltakelse

Deltakelse er et grunnleggende behov hos mennesker (Bø, 2002). Barn er født med en evne til samspill med omgivelsene som er avgjørende for å overleve. Denne biologiske evnen til å kommunisere med våre omgivelser kan sies å være en grunnleggende utviklingsbetingelse (Lorentzen, 2005). I dette perspektivet ligger det en forståelse av mennesket som aktiv agent i egen utvikling i samspill med sine omgivelser (Dysthe & Igland, 2001). I R-06 kan dette sies å komme til uttrykk gjennom at den betrakter småbarnsalderen som en grunnleggende periode for utvikling av språk, der samhandling gjennom kroppsspråk og lek med lyder er en del av barnets måte å nærme seg andre mennesker på. Videre slås det fast at alle barn må få varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Når jeg velger å ta med akkurat dette R-06 skriver om språk og kommunikasjon, er det for å understreke hvor stor vekt styrende myndigheter gir barnets kommunikasjon og deltakelse som viktige forutsetninger for språkutvikling. Alt virker uløselig sammen der utvikling av språk er en konsekvens av en kommunikativ og deltagende eksistens. Språket er en del av en sosial og kommunikativ helhet (Rygvoid, 2004).

For barn som ikke tilegner seg språk som forventet, kan det være gunstig å bruke en vid betegnelse på språkvansker. Det kan være mer hensiktsmessig konkret å beskrive barnets språklige fungering uten å prøve å stille en diagnose med implisitte årsaksforklaringer (Rygvoid, 2004). Denne termen er ganske nøytral og peker kun på at det foreligger et språklig problem. Ulempen er at fagfolk kan ha en ulik forståelse

av hva som ligger i begrepet. Slik er det også for barna denne undersøkelsen handler om. Mitt utgangspunkt for undersøkelsen er en undring over hvilke måter tegn-til-tale kan stimulerer førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker, til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse. Av den grunn ville jeg spørre hva mennesker med erfaring på området mener om dette. Stimulerer bruk av tegn-til-tale disse barna til å kommunisere og delta sammen med sine omgivelser? Hvis det skjer, hvordan skjer det? Hvilke konsekvenser får det for barnets språkutvikling? Vil bruk av tegn-til-tale gjøre det mulig for barna å være aktører i eget liv? Og hvorfor er det så viktig? Med dette som utgangspunkt og videre refleksjoner rundt denne tematikken, har jeg funnet det berikende og hensiktsmessig å konsentrere meg om teori som definerer kommunikasjon vidt og mangfoldig.

### **3.1.1 Kommunikasjon og språkutvikling**

Barn tilegner seg språk gjennom et intrikat samspill mellom biologiske, kognitive, sosial og miljømessige forhold (Rygvold, 2004). Språkutvikling, det vil si utvikling av talespråket, skjer først når barn kommer i posisjon til å kommunisere forståelig og meningsfullt med sine omgivelser (Kibsgaard & Husby, 2002). Utvikling skjer når barnet opplever at språket kan brukes til å dekke kommunikative behov, forutsatt at det opptrer i en meningsbærende kommunikativ sammenheng (ibid.). Dette er ikke alltid en selvsagt ting for barna denne oppgaven handler om. Litteraturgjennomgang på området språk og kommunikasjonsvansker viser at særlig Gregory Batesons samspillteorier om kommunikasjon blir hensiktsmessig å bruke. Andre forfatteres tanker og refleksjoner omkring Batesons teorier har bidratt til økt forståelse av nødvendigheten av å ha innsikt i hva som kan foregå når barn som ikke alltid er så enkle å forstå, samhandler med sine omgivelser (Berg, 1999, Horgen, 2006). Denne innsikten innbefatter også at barns atferd ikke kan forstås uten at den ses i sammenheng med relasjonen mellom partene i samhandlingen (Berg, 1999).

Kommunikasjon handler om hvordan vi som mennesker blir forstått av våre omgivelser, samt om å forholde seg til noe eller noen. Barn med minoritetsspråklig

bakgrunn og språkvansker kan på forskjellige måter ha vansker med begge deler. I denne sammenheng er det hensiktsmessig å la betydningsinnholdet i ordet kommunisere bli; *all samhandling er kommunikasjon* (Bateson, 1976, ref. i Horgen, 2006). Definisjonen gir rom for å forstå kommunikasjon på mange måter samtidig som den åpner for ulike tolkninger og forståelsesmåter av barnet i samhandling med sine omgivelser der gester, ansiktsuttrykk, øyekontakt, kroppsspråk, stemmestyrke og tonefall gir viktige signaler. På denne måten inkluderer definisjonen også nonverbale signaler som kan fortelle mye om relasjonene mellom personene som samhandler, samt være en kilde til forståelse av hva barnet egentlig kommuniserer (Eide & Eide, 1996, Horgen, 2006).

### **3.1.2 Kommunikasjon i et helhetsperspektiv**

I undersøkelsen har jeg valgt å fokusere på barn med minoritetsspråklig bakgrunn som med et bredt spekter av ulike evner og forutsetninger, miljø og bakgrunn, har vansker med å kommunisere med sine omgivelser. Mitt prosjekt har vært å undersøke hvordan tegn-til-tale kan hjelpe disse barna til å komme i posisjon til å kommunisere forståelig med sine omgivelser. Personalet som er intervjuet, forteller om barn som har vansker med å kommunisere med sine omgivelser i barnehagen. Men de forteller samtidig om barn som har vanskeligheter med å kommunisere med foreldre, søsken, familie og venner. En slik innsikt og forståelse innebærer å ha et syn på barn som inkluderer hele barnets livsverden. I R-06 beskrives barnets utvikling som dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom dets fysiske og mentale forutsetninger og det miljøet de vokser opp i (KD, 2006). Det som omfatter barnets språk, kommunikasjon og deltakelse ses på som en helhet.

Et helhetlig syn på barn vil i dette perspektivet også innebære en forståelse av at barnets forhistorie, forforståelse og tidligere erfaringer virker inn på det som skjer i samhandling mellom barnet og de menneskene barnet møter på ulike arenaer, som en sirkulær bevegelse (Berg, 1999). Dette kan forklares med at det i tillegg til å være en sirkulær bevegelse, også er en slags fram- og tilbakebevegelse der det som skjer med

barnet i en samhandling i en her og nå situasjon, vil justere barnets forståelse av egen tidligere forhistorie og forforståelse (ibid.). Samhandling med andre mennesker kan slik endre synet på barnets forståelse av tidligere erfaringer, noe som igjen fører til endret syn på det som skjer her og nå (ibid.).

Det greske *communicare* er oversatt med å gjøre felles. Er hensikten med å kommunisere å gjøre felles? Vi gjør noe sammen og deler det som skjer underveis, og når vi deler får vi mer enn det vi hadde før (Horgen, 2006). En slik tenkning åpner for å søke etter potensiell utvikling ved å dele noe som er meningsfullt for de involverte. Utvikling blir slik sett, møtt og forstått på det vi ytrer av noen som ytrer sitt inn i det samme møtet. Det kan bestå av alt fra å utveksle følelser, tanker, erfaringer eller informasjon ved hjelp av tegn, signaler, koder eller symboler som partene kan håndtere (ibid.). På hvilken måte kan bruk av tegn-til-tale bidra til det som skjer underveis når mening skapes gjennom det vi gjør sammen? På hvilken måte gjør vi sammen når tegn-til-tale er en del av kommunikasjonen?

### **3.1.3 Kommunikasjon og lek**

Lekpregede situasjoner med to eller flere deltakere er i denne undersøkelsen gitt betegnelsen *sosial lek*. Jeg vil også i presentasjonen av datamaterialet, komme inn på *rollelek* som her defineres som en dypere form for lek (jf.kap.5, s.80).

Sammenhengen mellom kommunikasjon, deltakelse, språkutvikling og lek kommer til uttrykk i R-06 ved at den understreker lekens betydning som en grunnleggende livs og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom. Den skal da også ha en framtrødende plass i barns liv i barnehagen. I R-06 poengteres det videre at leken har mange uttrykksformer og kan føre til forståelse og vennskap på tvers av alder og språklig og kulturelle ulikhet. Med utgangspunkt i Batesons kommunikasjonsteorier, er lekens hovedanliggende forholdet mellom barna og det som skjer i samspillet mellom partene som er involvert (Lillemyr, 2001). Lek må slik forstås som sosialt samspill der kommunikasjon foregår kontinuerlig og på flere plan. Leken omfatter både innholdet, det som lekes og sammenhengen det foregår i. Barn lærer om det som

lekes samtidig som det lærer å leke (ibid.). Å leke innebærer ut fra denne forståelsen, at barna også må ha forutsetninger for å oppfatte rammene rundt leken der fokuset ligger på den mening som er innvevd i dette samspillet (Eik, 2003). Det vil si at barn som leker må kunne beherske det å kommunisere på flere plan (Lillemyr, 2001). De må ha utviklet en evne til å tolke budskapet som formidles i leken, og de må kunne skille mellom hva som er lek og hva som er på ordentlig (ibid.). Men vil barnet leke, er det en forutsetning at barn kan kommunisere signal som forteller potensielle deltakerer at "dette er på lek" ikke "på ordentlig". Vilårene synes slik å være at deltakerne må vite hva lek er og hvilke betingelser som gjelder (ibid.). Barn som kan dette, viser på mange måter at de leker. Dette kan komme til uttrykk for eksempel gjennom å ha et åpent ansiktsuttrykk, latter, inviterende gester og tonefall. Likeledes at både ansiktet og tonefall blir alvorlig når de vil avslutte leken (Olofsson, 1993). Når barn mestrer dette, kommuniserer de på metaplanet, det vil si på flere plan, og lek blir et viktig ledd i utviklingen av kommunikasjon i generell forstand. Det å leke er en avansert måte å kommunisere på som argumenterer for en oppfatning av at leken representerer et viktig skritt i utviklingen av en høyere og mer avansert form for kommunikasjon (Eik, 2003). Dette er viktig for å utvikle evne til å skille mellom kart og terreng, eller evne til å skille mellom ulike nivåer i kommunikasjonen (Lillemyr, 1999).

I en samspillorientert tilnærming i lys av Batesons teorier, vil det å delta i lek for barn ha betydning for utviklingen av forståelsen for den verden hun eller han lever i. Men barn er ikke passive objekter i denne utviklingen. De skaper denne verden gjennom den forståelse de konstruerer når de observerer og handler i den. Det vil si at all erfaring som gjøres er subjektiv, og at barnet alltid kommuniserer både om innhold og forhold. Relasjoner både mellom mennesker og fenomener er grunnleggende når barnet konstruerer forståelse (Berg, 1999).

I analysen av datamaterialet har jeg lett etter funn som sier noe om hvorvidt det å innføre tegn-til-tale som en ekstra dimensjon i barnets liv, vil hjelpe barnet til å delta i lek. Vil tegn-til-tale hjelpe barnet å forstå den verden han eller hun lever i? Slik jeg

forstår forholdet mellom lek og relasjoner, så handler det ikke bare om barnets forståelse av innholdet i leken, men også om hvilket forhold det er mellom de ulike aktørene i leken. I tillegg må de forstå relasjonene mellom gjenstandene som brukes i leken og det forholdet deltakerne har til disse. Barnet må, slik jeg tolker dette, komme i posisjon som deltaker i denne leken for å bli gitt en mulighet til å skape en grunnleggende forståelse av den verden hun eller han opptrer i. Dette kommer jeg tilbake til i presentasjon og drøftningsdelen av funn i undersøkelsen (jf.kap.5, s.56).

### **3.1.4 Tegn-til-tale**

Tegn-til-tale er en forenklet form for tegnkommunikasjon der tegnene som brukes i hovedsak er hentet fra norsk tegnspråk. Til forskjell fra norsk tegnspråk for døve og hørselhemmede med egen grammatikk og setningsoppbygging, er tegn-til-tale en form for kommunikasjon der noen sentrale manuelle tegn følger talen i vanlig norsk setningsoppbygging (Bradland, 2005, Rebbestad, 2008). De mest kjente bruksområdene er for barn med spesialpedagogiske tiltak som barn med Downs syndrom, autisme og sammensatte lærevansker (ibid.) I denne undersøkelsen bruker jeg begrepet tegn-til-tale som en fellesbetegnelse på de ulike variantene som praktiseres ute i barnehagene. I all hovedsak er tegn-til-tale ikke ment å være en permanent kommunikasjonsmåte. Tegn-til-tale skal ikke erstatte, men være en forsterkning og en støtte til talespråket (ibid.). Bruk av tegn-til-tale er en motorisk aktivitet og tegnene som blir brukt er ofte talende, forklarende og logiske, noe som kan føre til at ord og begreper får en ekstra innfallsvinkel (ibid.). Bradland (2005) opererer med tre grupper ord som kan brukes i ulike sammenhenger og som kan variere valg av tegn. Hun kaller disse gruppene for beskrivende ord, ord for handlinger og samspill og sosiale ord. Bradland (2005) mener det er viktig at barna får lære ord fra alle gruppene slik at de får et større grunnlag for et variert språk, fremme barnets læring av begreper, samt fremme evnen til å overføre begreper fra en situasjon til en annen. ”Å *varierte typen tegn*”, sier hun, ”vil også fremme barnets *sosiale utvikling*” (ibid., s. 42).

## 3.2 Rammeplan for barnehagen

Med R-06 har KD gitt klare føringer på hvordan barnehagen som utdanningsinstitusjon skal oppfatte og forholde seg til et samfunn der det språklige og kulturelle *mangfoldet* øker. Det slås fast at det er mange måter å være norsk på og at det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. Kapittel 1.9 har som overskrift: *"Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn"* (*ibid.*, s.18). Barnehagen skal ta hensyn til barnets alder, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. I samme avsnitt blir barns sosiale, økonomiske og religiøse, samt individuelle evner og forutsetninger inkludert i begrepet mangfold. R-06 påpeker videre at en rekke barn har et annet morsmål enn norsk i barnehagen og at det er viktig at disse barna blir forstått og får mulighet til å uttrykke seg: *"Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig"* (s. 18). Mangfold blir slik framstilt som et vidt begrep der alle barn på alle områder skal inkluderes likeverdig i barnehagen.

## 3.3 Temahefte om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen

Temahefte om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen, er et supplement til R-06 og har til hensikt å utfordre barnehagens personale til å reflektere kritisk over egen praksis. Den er også et initiativ til hvordan mangfold kan håndteres og synliggjøres i barnehagens ordinære virksomhet (KD, 2006). Det omhandler barnehagens innhold, arbeidsmåter og oppgaver i flerkulturelt perspektiv, der det å ha en ressursorientert versus en problemorientert tilnærming til mangfold blir diskutert. Hftet tar videre opp personalets kompetanse, barns identitetsutvikling, det å ha flere språk i barnehagen samt foreldersamarbeid. Temaheftet kan oppleves som en intensjon fra regjeringen i å operasjonalisere det R-06 og strategiplanen "Likeverdig opplæring i praksis!" skriver om språklig og flerkulturelt fellesskap (KD, 2006-2009).

### 3.4 "Likeverdig opplæring i praksis!"

I Strategiplanen "Likeverdig opplæring i praksis!" (KD, 2007-2009), blir begrepet mangfold brukt i sammenheng med at vi lever i et flerkulturelt samfunn. I planen oppfordres det til å se mennesker med minoritetsspråklig bakgrunn som en berikelse og ressurs som bidrar til storsamfunnet gjennom både kulturkompetanse og språkkompetanse. Strategiplanen oppfordrer samfunnet til å tenke på mangfold konstruktivt og løsningsorientert. Målet er å øke mulighetene for anerkjennelse, likeverdige tilbud, mestring og utvikling for alle. Den språklige og kulturelle barnehagen skal i dette perspektivet ideelt fokusere likeverdig på alle barns språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse. Begrepet mangfold kan således gis den innholds betydning at alle menneskers forskjellighet må bli sett på som en normaltilstand, en normaltilstand der forskjellighet blir det alminnelige (Gjervan, et al., 2006). Utdanningsinstitusjoner og samfunnet for øvrig, oppfordres til å akseptere et mangfoldig samfunn i stadig endring som det normale, og må være forberedt på at denne forskjelligheten kan komme til uttrykk på et uendelig antall måter (ibid.).

### 3.5 Mangfold

Jeg finner av overnevnte grunner det meningsfullt og relevant å knytte begrepet mangfold til mitt prosjekt. Det er et begrep jeg gjennom arbeidet med denne undersøkelsen har blitt utfordret til å ta stilling til på mange måter. Problemstillingen i undersøkelsen refererer til ulike barn med forskjellig minoritetsspråklig bakgrunn. Barna det fokuseres på, har svært ulike språk og kommunikasjonsvansker. Jeg har intervjuet ansatte som representerer ulike funksjoner i barnehagen og som har svart forskjellig på det de ble spurt om. Min undersøkelse setter slik søkelys på ulikheter og forskjeller, det som er uensartet, foranderlig og vekslende (jf. Gjervan et al., 2006, kap.3). Begrepet mangfold anskueliggjort på denne måten, synes slik å dekke problemstillingens bredde. Jeg ønsker å få kunnskap om og innsikt i på hvilken måte uensartede ansatte i barnehagene opplever at tegn-til-tale kan stimulere uensartede



barn med ulik minoritetsspråklig bakgrunn og forskjellige individuelle språkvansker, til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse.

Møte med mangfold i barnehagen kan allikevel by på store utfordringer. Å mestre ulikhet konstruktivt og løsningsorientert i en hektisk barnhagehverdag, kan være en utfordring og en påkjenning for mange. Det innebærer blant annet å kunne takle og stå i det ukjente, være fleksible, tåle kaos, innstille seg på raske endringer, møte ukjente livsverdner og å godta at det finnes mange svar og mange sannheter (Gjervan et al., 2006).

### **3.5.1 Barnehagepedagogikk og postmodernisme**

Å tenke barnehagen som en pedagogisk arena der mangfold er det vanlige, krever kritisk refleksjon over egen praksis. Hvordan skal det tenkes på måter som kan bidra til en mer likeverdig barnehage for alle? Gjervan et al., (2006) har i sin bok ”Se mangfold!”, bidratt til å bringe inn nye perspektiver på pedagogisk virksomhet. Forfatterne foreslår ulike poststrukturelle perspektiv som kan hjelpe barnehagen til å kritisk vurdere egen praksis for å stå rustet til endringer. Dette, hevder de, er perspektiver som kan bidra til å gi rom for mangfold (ibid.). Deres tenkning omkring postmodernisme synes å være relevant med tanke på dagens utfordringer i barnehagen relatert til begrepet mangfold.

Å ha en postmodernistisk forståelse av verden, innebærer å være skeptisk til allment aksepterte tradisjonelle ideer og vedtatte sannheter, noe som synes å være en aktuell debatt i dagens barnehagepolitikk hvor vi må akseptere at vi lever side om side med komplekse livsverdner, enten det dreier seg om majoritet eller minoritet (Gjervan et al., 2006). Antall sannheter i samfunnet øker, hvilket betyr et uttall måter å forstå noe på. Vi må se i øynene at flere sannheter og teorier står side om side. Det innebærer at vi må åpne opp for flere perspektiver som sammen kan inkludere menneskers kompleksitet der vi møter dem blant annet i barnehagen, uten å alltid måtte velge mellom det ene eller det andre. Verden er, ved å innta en postmodernistisk forståelse, usammenhengende, uforutsigbar, ambivalent, kompleks, fragmentert og kaotisk der

den lokale konteksten spiller en vesentlig rolle. Der postmodernismen forholder seg til samfunnet, kan det å innta ulike poststrukturalistiske perspektiver hjelpe oss til å få øye på subjektet i mangfoldet og kaoset. I dagens barnehagepedagogikk vil det kunne ses på som frigjørende å akseptere det enkelte barns og families komplekse og ambivalente livsverden, istedenfor å bruke krefter på å overkomme den. Gjervan, et al.(2006) skriver: ”*Vi må se mangfoldet framfor å temme det*” ( s.7).

Hvordan kan barnehagen med alt sitt mangfold av barn og voksne lete etter løsninger i denne uoversiktlige og sammensatte verden, når ikke lenger vedtatte sannheter eksisterer? Å innta poststrukturelle perspektiv slik det framstilles her, gjør det mulig å lete etter løsninger ut fra den lokale konteksten og i den bestemte situasjonen der det hele tiden må være mulig å revurdere og diskutere hvorvidt disse er gode eller ikke. Konsekvensen av en slik måte å se pedagogikk på vil kreve at personalet i barnehagene kontinuerlig og hele tiden spør hvordan det kan la seg gjøre å skape kontekster for læring som er relevante for barnet og familien.

Forfatterne av ”Se mangfold!” gjør i boka rede for begrepene makt, diskurs og kritisk refleksjon. Disse begrepene er sterkt knyttet til en postmoderne forståelse av verden (Gjervan et al., 2006). Med tanke på oppgavens tematikk er dette utvilsomt viktige begreper der gamle forståelsesmåter blir utfordret i møte med nye og ukjente. Dette vil jeg forsøke å synliggjøre ved å gjøre rede for det å ha en feministiske poststrukturell tilnærming til barnehagen som pedagogisk arena.

### **3.5.2 En feministisk poststrukturell tilnærming til mangfold i barnehagen**

Innenfor den feministisk poststrukturelle tilnærmingen er det mange interessante aspekter å gripe fatt i relatert til de styrende myndigheters føringer når det gjelder barnehagepedagogikk og mangfold. Etikk, makt, diskurs, kritisk refleksjon, multiple identiteter, språk og menneskets subjektskapning er sentrale begreper innenfor denne tilnærmingen. Å anvende en feministisk poststrukturell tilnærming i barnehagen vil blant annet innebære at man åpner opp for at flere perspektiver sammen kan gi

nødvendig kunnskap som kan hjelpe til med å handle etisk, ikke normativt, ansvarlig og reflektivt i en lokal kontekst (Gjervan et al., 2006). Individuer søkes ikke bare forklart gjennom systemteori som det tradisjonelt har gjort i barnehagepedagogikken, men søkes også forstått gjennom et dynamisk forhold mellom kunnskaper, makt og identiteter. I praksis vil det for eksempel bety at en ansatt i en barnehage vil måtte anerkjenne en familie med minoritetsspråklig bakgrunn sitt syn på det å ikke anvende tegn-til-tale for sitt barn med språkvansker. Hun kan oppleve dette som noe som strider imot hennes kunnskaper og oppfatninger, men allikevel ha mot til å konfrontere egne holdninger opp mot foreldrenes. Diskusjonen behøver heller ikke stoppe her, men utfordres i det å ha en åpen og mest mulig likeverdig dialog med barnets foreldre.

Det feministiske tillegget i denne tilnærmingen, subjektivitetsteorien, gir forståelse for hvor sammensatt og variert vi mennesker kan tenke og handle ettersom hvordan vi posisjonerer oss på forskjellige arenaer i ulike situasjoner. Denne forståelsen for at ikke bare voksne, men også barn består av multiple identiteter, er noe som kan komme barn som opplever mange subjektposisjoner til gode. Illustrert på denne måten kan det bety at barnehagens opplevelse av at Ali er aggressiv og lite samarbeidsvillig i barnehagen, ikke nødvendigvis er det samme hjemme. Hjemme kan Ali være en rolig og snill gutt og blant venner en attraktiv lekekamerat. Ut fra et poststrukturelt subjektsyn vil det si at Ali posisjonerer seg i forhold til de mulighetene og normene som de forskjellige miljøene og aktivitetene tilbyr (Nordin-Hultman, 2004, ref. i Gjervan et al., 2006). Samtidig blir han hele tiden posisjonert i forhold til diskurser som sier noe om hvordan en gutt er hjemme, i barnehagen og i lek med venner. Gjervan, et al., (2006) hevder at barn behøver voksne som ser at barnet kan ha multiple identiteter og hvor subjektskapningen skjer i et relasjonelt samspill med barnet som aktiv deltaker. Dette synet på barnet som agentisk deltakende i hvilke posisjoner barnet befinner seg i, er viktig innenfor den feministiske poststrukturelle tilnærmingen. Slik jeg tolker Gjervan et al.(2006) vil voksne i barnehagen som er våkne for barns ulike posisjoneringer og multiple identiteter og som anerkjenner

disse, være bevisst at pedagogiske praksiser og egen væremåte vil påvirke barnets subjektskapning.

Det å bruke tegn-til-tale sammen med barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker i barnehagen, vil ut fra dette perspektivet være med på å påvirke barnets subjektskapning med tanke på hvilke posisjoner han eller hun befinner seg. Hvordan det pedagogiske personalet praktiserer og tenker omkring tegn-til-tale for barn med multiple identiteter som også har vansker med å kommunisere forståelig, vil således ikke være likegyldig. I barnehager der ulike kommunikasjonsmåter ses på som likeverdige og en del av mangfoldet, kan dette komme til uttrykk gjennom en *ressursorientert* pedagogisk tilnærming. Det motsatte er å se på ulike ytringsformer som vanskelig å gjennomføre, unødvendige og kun en brysom overgang. Denne tilnærmingen vil kunne karakteriseres som *problemorientering* (Hauge, 2004).

### **3.5.3 Mangfold, ressurs eller problem?**

Det å ha en ressursorientert pedagogisk tilnærming til mangfold i barnehagen, betyr å utvikle en praksis der mangfold ses på som en berikelse og gjøres til en felles ressurs (Hauge 2004, Gjervan et al., 2006). Det er imidlertid fremdeles barnehager som bærer preg av å ha en motsatt problemorientert tilnærming. Dette er barnehager som vil bære preg av å se kompleksitet og ulikhet som en problemtilstand (Hauge, 2004). Disse to motpolene reflekterer ikke nødvendigvis virkeligheten der barnehagen enten er ressursorientert eller problemorientert. Men denne måten å kategorisere på, kan fungere som et analyseverktøy for personalet til å reflektere kritisk over egen praksis der de kan spørre seg selv om de ser mangfold som en ressurs eller et problem.

### **3.5.4 Mangfold som problem**

Har barnehagen en problemorientert tilnærming, vil barn som har ulike vansker, barn med minoritetsspråklig bakgrunn som ikke snakker norsk, familier som ikke forstår, bli sett på som forbigående problemer. Det blir et ønske og komme over tilstanden,

og løsninger som velges er midlertidige der målet er å dempe ubehaget (Hauge, 2004).

Ses denne undersøkelsens problemstilling i lys av begrepet problemorientering, vil personalet syn på barn med minoritetsspråklig bakgrunn og deres språkvansker, oppfattes som et hinder for å lære norsk språk og å tilpasse seg vår kultur (Gjervan et al., 2006). De ofte udefinerbare språkvanskene ses på som en mangel. Det norske ses på som det normale, der opplæring i den norske kulturen og det norske språket er målet. Det siktes mot å fjerne forskjeller som utgjør ulikhetene slik at mest mulig likhet med majoriteten kan oppnås (Hauge, 2004). Det er snakk om assimilering, ikke inkludering (ibid.). Personalet vil ikke opptre anerkjennende overfor barnets og familiens språklige og kulturelle bakgrunn. Barnets og familiens språklig og kulturelle ressurser ignoreres (Gjervan et al., 2006). Det blir ikke sett på som viktig å bekrefte barnets egne måter å uttrykke seg på, inkludert eget morsmål, men å anerkjenne personalets egne valg for barnet som det beste. Barnehagen vil bidra til liten eller ingen identitetsbekreftelse (Hauge, 2004). Det at barnet ikke forstår norsk eller synes å ha problemer med språket, blir noe personalet gruer seg til å gjøre noe med, noe de opplever som ekstra belastning og ekstra arbeid. Personalet kan oppleve usikkerhet som følge av utilstrekkelig kompetanse, og vil vegre seg for å sette i gang tiltak (Gjervan et al., 2006). Tiltakene kan ofte være kompensatoriske, ved for eksempel at barnet tas ut fra fellesskapet for å trene på det personalet ser som svakheter og mangler ved språket. Familiesamarbeidet vil føles frustrerende og irriterende og bære preg av asymmetri (Hauge, 2004). Det fokuseres på de problemene barnehagen opplever skapes ved at familier med minoritetsspråklig bakgrunn ikke passer inn. Innsatsen handler om å organisere seg bort fra mangfoldet. En slik orientering kan, hvis ikke personalet reflekterer over egen praksis samt ønsker å utvide egen kunnskap på området, få svært negative konsekvenser for barnets muligheter til å oppleve mestring, utvikling, læring og trivsel i barnehagen (Gjervan et al., 2006).

### 3.5.5 Mangfold som ressurs

Gjennom å delta i et mangfold skaper vi noe nytt sammen, det felleskulturelle (Hauge, 2004). Mangfold ses på som normaltstand der ulike verdier, evner, forutsetninger og bakgrunner verdsettes av fellesskapet og blir et gode (Hauge, 2004, Gjervan et al., 2006). Det er ikke barnas mangler men ressurser som står i fokus (Hauge, 2004). Positivt ladete begreper som ressursorientert forståelse, inkludering og likeverd vil prege denne tilnærmingen. Mangfold identifiseres som et felles gode som gir alle muligheter til å ta del i det flerkulturelle rom. Barnas og deres familiers språklige og kulturelle bakgrunn er likeverdige og barna vil oppleve både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse.

I den felleskulturelle ressursorienterte barnehagen, vil personalet hele tiden vurdere hvilke endringer som må gjøres for å tilpasses barnets behov. Barnehagen vil kontinuerlig søke å organisere virksomheten i retning av å imøtekomme behov og ikke omvendt. Den pedagogiske orienteringen vil bygge på barnas bakgrunn, erfaringer, interesser, forutsetninger, kompetanse og behov (Hauge, 2004). Det er en grunnleggende rettighet at alle skal oppleve å forstå og bli forstått, oppleve mestring, anerkjennelse, trivsel, tilhørighet, utvikling og læring i positiv samhandling med andre (ibid.).

I en ressursorientert barnehage vil personalet forstå at barnet, selv om det har språkvansker, vil lære norsk i det inkluderende fellesskapet dersom barnets egne uttrykksformer og språk anerkjennes som et positivt utgangspunkt (Hauge, 2004). Barnet blir oppmuntret til å bruke morsmålet fordi morsmålet ses på som viktig for opplevelsen av egen identitet og mestring på mange områder (KD, 2006). Morsmålet ses på som en grunnleggende forutsetning for videre språkutvikling, både i forhold til å utvikle skriftspråkferdigheter og leseforståelse (ibid.). Barnet blir oppmuntret til å uttrykke seg forståelig ved å gjøre det interessant for andre å lære han eller hun å kjenne (Hauge, 2004). Kunnskaper og kompetanse hos barnet, eksempelvis det å mestre tegn-til-tale, vil ses på som en attraktiv egenskap som gir status. Personalet i barnehagen vil synliggjøre på en berikende måte for fellesskapet, at barna har ulike

bakgrunner og kompetanser (Hauge 2004, Gjervan et al., 2006). Dette perspektivet vil uttrykkes gjennom pedagogiske planer og organisering å være en del av barnehagens ordinære virksomhet. Personalet vil sørge for at eventyr og fortellinger, sanger og leker gjøres attraktivt og appellerer til alle barn (ibid.). Dette er det ideelle, det som skal kjennetegne den ressursorienterte tilnærmingen versus den problemorienterte.

Satt på spissen vil personell som inntar en problemorientert tilnærming søke å tilpasse barnet til virksomheten, se barnets mangler istedenfor ressurser og underkjenne barnets rolle som deltaker. I slike barnehager vil personalets holdninger til mangfold vil få store konsekvenser for alle barns språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse. For barna denne oppgaven fokuserer på, vil det å ha en ressursorientert tilnærming anerkjenne barn som aktivt deltakende i fellesskapet og som aktører i eget liv.

### 3.6 Aktør eller brikke

I den ideelle felleskulturelle barnehage med en ressursorientert tilnærming til mangfold, er det sannsynlig at alle barn med minoritetspråklig bakgrunn ses på som unike og likeverdige individer, der den enkeltes integritet respekteres. Å se barn som deltakere som aktivt utvikler og konstruerer sin forståelse av verden gjennom å delta i samspill med sine omgivelser, synes å være en forutsetning for dette positive synet på mennesket. I barnehager med en problemorientert tilnærming, er det nærliggende å tro at barn med forskjellige bakgrunner og språk ses på som et problem som forsøkes tilpasses omgivelsene. Konsekvensene kan bli å ikke bli møtt, forstått og bekreftet på den de er og dermed risikere å bli passive tilskuere uten innflytelse på eget liv. Deres forståelse av seg selv i livet som brikker i et spill versus aktive aktører vil ha avgjørende betydning for handlinger i eget, men også andres liv.

### 3.6.1 Aktør i eget liv

Å se barn som sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring i samspill med andre mennesker, er avgjørende for barns utvikling og læring. Dette synes å komme til uttrykk i R-06 på denne måten: *”Barnehagen skal gi barn troen på selv og andre. Den skal gjennom barns egen virksomhet, engasjement og deltakelse gi barn kunnskap om seg selv i forhold til andre”* (s.23). R-06 skriver at barn undrer seg, stiller spørsmål, søker opplevelser og er aktive på alle områder i nært samspill med sine omgivelser. Det å se barn som aktive deltakere som fortolker, skaper og konstruerer sine liv i samspill med omgivelsene og gir mening til egne erfaringer, bygger på et grunnleggende konstruktivistisk og humanistisk syn på mennesket (Dalen, 2004, KD, 2006). Dette synet på menneske innebærer å erkjenne, jamfør den feministiske poststrukturelle tilnærmingen, at det finnes flere sannheter, flere virkeligheter (jf.kap.3, s.26).

I et aktør versus brikke perspektiv, settes søkelys på menneskets selvforståelse (Nygård, 2007). Mennesket blir tillagt egenskaper som tilsier at vi selv bidrar til hva vi blir og hvordan vi kommer til å se på oss selv (Nygård, 2007). Vi har muligheten i oss til å utvikle en selvforståelse som selvbestemmende og at vi selv kan velge hvordan vi vil forholde oss til de utfordringene vi møter (ibid.). Vi kan, innenfor visse rammebetingelser, velge om vi vil være aktive deltakere eller passive tilskuere (Helgeland, 2008). Med tanke på den tid der mennesker utsettes for raske skiftninger både i bo og arbeidsforhold, nye kontekster og komplekse livssituasjoner, gir aktørperspektivet håp. Mennesket gis håp der mange synes være utsatt for omstendigheter de ikke rår over og kan føle seg som hjelpeløse offer (Nygård, 2007). Denne troen på egne muligheter, troen på egen evne til å påvirke omgivelsene og troen på å ta valg i eget liv, er en prosess som kan starte tidlig og som kan fortsette hele livet (Helgeland, 2008). Det gir mening å tenke at et godt og meningsfullt liv, er et liv der vi selv opplever oss som aktive deltakere og ikke som offer for omstendigheter vi ikke rår over (Nygård, 2007, Helgeland, 2008).



Dette perspektivet forplikter voksne med ansvar for barn å tenke nøye over hvilke forhold som skal til for å gi barn best mulig utviklingsbetingelser (Helgeland, 2008). Slik jeg tolker Helgeland (2008), er det overveiende gode grunner for ansvarlige voksne til å reflektere over hvorfor noen barn går gjennom en utvikling der de etter hvert forstår seg selv som hjelpeløse uten valgmuligheter og hvorfor noen går gjennom en utvikling der de trer fram som selvbestemmende mennesker, tilsynelatende uavhengig av omstendighetene. Det blir i dette perspektivet svært viktig å tenke over hva det kan være som er med på å realisere den ene eller den andre muligheten.

Det forplikter samtidig til refleksjon over hvilken selvforståelse en selv har som voksen i arbeide med barn som på mange områder kan oppleve og ikke forstå seg selv som aktør i eget liv. Hvordan vi ser på oss selv som aktører eller brikker, vil være med på å påvirke våre omgivelser (Nygård, 2007). Nygård (2007) hevder at vi forteller våre omgivelser, ved vår måte å forholde oss til andre mennesker på, en god del om hvilke teorier vi har om mennesket som sådan, hvilket kan tolkes dit hen at vi må se i øynene at vi alle er kollektivt ansvarlige for hvilken selvforståelse hver enkelt av oss utvikler. Vi kan altså gjennom vår praksis bidra til å gjøre mennesker i våre omgivelser til aktive deltakere eller passive tilskuere.

### **3.6.2 Å ikke være aktør**

Aktivitet er et grunnleggende menneskelig behov (jf.kap.3, s.17). Resultater peker i retning av at det å oppleve seg selv som deltaker med innflytelse over eget liv, øker vårt velvære og våre muligheter for å komme over de vanskeligheter vi konfronteres med. Det motsatte, å oppleve seg som offer for omstendighetene, resulterer oftere i opplevd hjelpsløset, håpløshet, depresjon og både fysisk og psykisk sykdom (Nygård, 2007).

Nygård (2007) hevder at det er grunn til å bli dypt bekymret når barn tilsynelatende ikke opplever å tre frem som forståelige aktører. Det å oppleve ikke å ha innflytelse på egne handlinger, ikke å bli bekreftet på egen forståelse eller møtt på egne behov,

kan gå utover små barns mentale og fysiske helse (ibid.). Slik jeg forstår Nygård (2007), står barn i risikosituasjoner svakere rustet til å tåle smerte og ubehag påført av andre, enn som konsekvens av egen innflytelse. Derfor er det mye som indikerer at barn påføres store og omfattende følger av å oppleve seg selv som passiv tilskuer i eget liv. Atferd som kommer til uttrykk gjennom uro, aggresjon, tilbaketrekning og passivitet, er mulige konsekvenser av ikke å bli møtt, sett og forstått av sine omgivelser (Nygård, 2007). Å kommunisere hjelpeløshet, apati, forlatthet og isolasjon, er alle risikofaktorer i å utvikle alvorlige psykiske problemer. Det å føle seg maktesløs og styrt av omgivelsene, vil kunne oppleves som mangel på kontroll over egne handlinger og fravær av kontroll over egne vansker. Det kan også bety fravær av kontroll over resultater av handlinger der barnet opplever at de valgte handlingene ikke endret situasjonen, slik intensjonen var (ibid.).

### **3.6.3 Å se barn i et aktørperspektiv**

Slik jeg skriver tidligere i dette kapittelet, er de voksne i en ressursorientert tilnærming til mangfold ansvarlige for å hjelpe barn med å utvikle strategier som i størst mulig grad fremmer muligheter for å utvikle seg som unike individer (s.29). Med tanke på hvor fundamentalt aktørperspektivet er, må det å gi barn mulighet til å definere seg som deltaker versus passiv tilskuer, være en høyt prioritert pedagogisk oppgave. Nygård, (2007) hevder at det å være en voksen ansvarlig innebærer å se seg selv som i stand til å gripe inn for å forandre tilsynelatende fastlåste situasjoner for aktivt å hjelpe barn som er i vanskeligheter. I aktørperspektivet ligger det alltid et håp om å få øye på muligheter hos barnet, men også hos seg selv som handlingsdyktig voksen i samhandling med omgivelsene. Det blir viktig å se mulighetene for endring (ibid.). Slik jeg tolker Nygård (2007) gir dette perspektivet den voksne i barnehagen mulighet til å redefinere Ali fra problematisk til ressurssterk. Dette kan igjen hjelpe Ali til å endre oppfatning av seg selv som håpløs til en gutt som mestrer mange ting. I et poststrukturelt perspektiv der både barn og voksne antas å ha multiple identiteter og bestå av sammensatte personligheter, vil Ali oppleve ulike forståelser av seg selv på forskjellige arenaer. Ali som forstår seg selv som handlingsdyktig hjemme, har en

opplevelse av seg selv som en som ikke får til noe i barnehagen. Det å oppleve seg selv som aktør på en arena og passiv tilskuer på en annen, kan være med på å bli klar over forskjellen. Ali skjønner hva det å delta betyr på grunnlag av opplevelsen av det å ikke delta. Han gis muligheten til å reflektere over hva denne forskjellen innebærer, samtidig som han forhåpentligvis møter en refleksiv voksen som hjelper han til å endre oppfatning av seg selv i barnehagen.

For barn med minoritetsbakgrunn og språkvansker, blir det særlig viktig å gjøre positive erfaringer i samhandling med omgivelsene for at lysten til aktivitet ikke skal bli svekket. Tenkt i et livsløpsperspektiv vil disse barna tjene på å oppfatte seg selv som selvstendige og aktive personer med mange konstruktive erfaringer som gir han eller henne pågangsmot videre i livet. Å se barn med ulike vansker som aktører i eget liv, innebærer at barna gis muligheter for å oppleve meningsfulle forventninger fra omgivelsene. Voksne kan på en positiv måte, bidra til å forme barnets identitet som en som kan noe og kan bidra til fellesskapet (Dysthe, 2001). Hvilket vil si at en tilnærming der barnet ses på som aktør, vil innebære å oppsøke andre arenaer enn barnehagen for selv å oppleve barnet der, men også høre hva andre forteller og observerer. Slike voksne erkjenner at det finnes mange sannheter og mange måter å forstå på. (jf.kap.3, s.25).

### 3.7 Å samarbeide med foreldrene

Å handle på bakgrunn av et helhetlig syn på barn, er av stor betydning for de barna denne undersøkelsen fokuserer på. Å ha et helhetlig syn på barn betyr at de voksne i barnehagen må samhandle med barnets omgivelser på så mange livsområder som mulig (Gøransson, 2002). Noe som kan sies å underbygge den feministiske poststrukturelle tilnærmingen der flere perspektiver sammen, også det som kan sies å være systemteoretisk, utgjør den samlede kompetansen i det å handle etisk, ansvarlig og refleksivt i lokale kontekster (jf.kap.3, s.26). Voksne i barnets livsverden vil, med

å innta en helhetlig tilnærming, kunne samarbeide om å øke barnets muligheter for å bli møtt i sine initiativ til å delta og kommunisere på flest mulige arenaer. Denne måten å tenke og handle på, tuftes på et grunnleggende godt samarbeide med barnets foreldre eller foresatte. Dette helhetlige synet på barn, fører til at barnehagen må bekrefte og dermed støtte foreldrene på at det de gjør, er vesentlig for barnets trivsel, utvikling og læring (Egeberg, 2007). Det er de som kan gi viktige opplysninger om barnas interesser, erfaringer og ferdigheter. Det er også de som kan fortelle om barnets venner, fritidsinteresser, besteforeldre, onkler og tanter, hva familien er opptatt av, hva slags filmer og bøker de ser og leser, og hvordan de opplever barnehagen som en del av familiens liv (ibid.). Videre vil det å ha en positiv oppfatning av foreldrenes barn som samarbeidsvillige, kompetente, interessante og i god utvikling, være en annen drivkraft til positivt samhandling og samarbeid med foreldre (Bø, 2002).

Forståelse, samarbeid, trygghet, tillit og dialog er fem begreper som tillegges stor betydning i samarbeidet med foreldrene i den norske barnehagen. R-06 framhever at dialog betyr gjensidig respekt og likeverd basert på trygghet og tillit i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. I R-06 poengteres det at personalet har et særlig ansvar i møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn og for deres mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. I dette møtet med ulike kulturer både innad i Norge og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt. Som en forutsetning for dette, legges det til grunn et personalet som opptrer bevisst, tydelig og trygt både med tanke på egen yrkesrolle og kompetanse.

Begrepet mangfold slik det forstås i denne oppgaven, har høy relevans med tanke på hvordan disse foreldrene møtes av personalet i barnehagen (jf.kap.3, s.24). Møtes de med en ressursorientert eller en problemorientert tilnærming? En personalgruppe med problemorientert tilnærming til foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn, vil ofte hevde at de er vanskelige å samarbeide med. De kommer ikke på foreldremøter og de engasjerer seg ikke i barnas liv (Gjervan et al., 2006). Slik jeg ser det, imøtegår R-06 denne tilnærmingen ved å fokusere på personalet som ansvarlige for å ta

initiativ til å samarbeide med foreldrene og videreutvikle dette. Spørsmål som kan stilles er hvorvidt foreldre møtes med gamle og sneversynte forestillinger, eller om personalet aksepterer andre forståelsesmåter og andre løsninger som likeverdige sannheter. (jf. Egeberg, 2007, kap.6). Noe som kan demme opp for slike holdninger, er å ta utgangspunkt i barnas situasjon, der deres trivsel og følelse av tilhørighet henger nøye sammen med på hvilken måte foreldre og personalet samarbeider (Gjervan et al., 2006). Dette forholdet henger igjen tett sammen med hvorvidt personalet evner å lytte til foreldrene og å være nysgjerrige til hva foreldrene har å fortelle dem. Videre reflektere over ulike forståelsesmåter og på hvilke måter vår kommunikasjon og informasjon kan tilpasses den andre parten (Egeberg, 2007). Egeberg (2007) hevder at personalet må tørre å være modige nok til å være uvitende, kunne spørre, unnskyldte misforståelser, dumme seg ut og kanskje også tørre å trække hverandre på tærne. Forholdet mellom foreldre og personalet som dreier seg om tillit, trygghet, forståelse, samarbeid og dialog, kan også henge sammen med hvorvidt barnehagen gir barna gode muligheter til å snakke morsmålet sitt, noe som igjen har sammenheng med barnehagens tilgang men også syn på tospråklige assistenter (ibid.). Forstår jeg Egeberg (2006) rett, vil dette også handle om å styrke foreldrenes oppfatning av seg selv som kompetente og viktige personer i barnets liv.

Når jeg velger å innhente disse teoretiske aspektene og inkludere dem i dette kapittelet, er det fordi foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn synes å bli betraktet som en ensartet gruppe i langt høyere grad enn andre foreldre (Hauge, 2004, Egeberg, 2007). Hauge (2004) hevder at det ofte er stor problemorientering i forhold til disse foreldrene som synes å skape større avstand enn det i virkeligheten er belegg for. Slik jeg tolker Hauge (2004), så kan dette spissformuleres slik at foreldre som snakker dårlig eller ingen norsk, oppleves som problem som skyldes deres annerledes språk og kultur, mens foreldre som mestrer norsk godt oppleves som tilpassningsdyktige og lette å ha med å gjøre. Videre refleksjoner rundt dette gir grunn til å hevde at barn med språkvansker som har foreldre som ikke snakker norsk, står svakere stilt i møte med barnehagen enn barn med språkvansker som har foreldre som mestrer norsk. Det kan også være slik at det norske samfunnets måte å forholde seg til barn med

spesielle behov, synes å være vanskelig og forstå for foreldre som har andre tradisjoner med å takle disse utfordringene (Gjervan et al., 2006, Egeberg, 2007).

.

## 4. Metodekapittel

I denne undersøkelsen har hovedanliggende vært å søke ny kunnskap, få ytterligere innsikt i, samt være åpen for uventede perspektiver til det å bruke tegn-til-tale overfor førskolebarn med språkvansker og minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg har valgt å ha en induktiv tilnærming til denne undersøkelsen, hvilket betyr å gå fra det spesielle til det mer generelle. Dette mener jeg synliggjøres ved at jeg har en spørrende holdning til undersøkelsen der det innhentede datamaterialet har vært med på å utvikle teorigrunnlag underveis (jf. Befring, 2007, kap.5). Det innebærer at jeg kontinuerlig har vært i dialog med det innsamlede datamaterialet, der refleksjoner gjort underveis har endret perspektiver og forståelsesmåter omkring det temaet som er belyst. Jeg har i denne undersøkelsen forsøkt å være bevisst på å ikke la problemstillingen overprøve betydningsfull innsikt underveis i prosessen, samtidig som jeg har vært åpen for å endre denne.

### 4.1 Valg av forskningstilnærming

Metodisk tilnærming, kvantitativ eller kvalitativ, er hensiktsmessig å betrakte som det å velge et verktøy som passer best til de forskningsspørsmål som stilles (Kvale, 1997). I følge Kvale (1997), kan det å gjøre et metodisk valg ha sin årsak i ulik kompetanse, men også ulik interesse for bruken av selve verktøyet. Det synes å understøtte eget valg, der både erfaringer og interesser peker mer mot det Kvale (1997) betegner som språklige analyser av kvalitative data som samles inn, mer enn kvantitative betraktninger som uttrykkes i tall eller tilsvarende terminologi.

I motsetning til den kvantitative tilnærmingen som kjennetegnes av formalisering og statistiske metoder, åpner den kvalitative tilnærmingen for fleksibilitet, spontanitet og personlige valg underveis i prosessen (Befring, 2007). I følge Dalen (2004) må vi som kvalitative forskere være åpne for det uforutsette og ha en fleksibilitet innebygd i designen som tar hensyn til uforutsette forhold. Disse forutsetningene gir gode

betingelser for min undring og spørrende holdning til temaet, der ønsket er å fange inn det uventede og spesielle ved en situasjon (jf. Befring, 2007, kap.13).

## 4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Det å bruke et kvalitativ forskningsopplegg, blir slik en egnet metode der det legges vekt på å oppsøke og intervju personer som til daglig jobber med feltet det skal undersøkes (ibid.). Mitt valg av metode falt på det kvalitative forskningsintervjuet, der det å søke og forstå hvordan personalet opplever bruk av tegn-til-tale i møte med barn med minoritetsspråklig bakgrunn, synes å være essensen i min undersøkelse. Med andre ord er målet med denne undersøkelsen å utvikle forståelse av fenomenet tegn-til-tale knyttet til barn med minoritetsspråklig bakgrunn og personalet i barnehagen. Personalets subjektive opplevelser vil bidra til å fortelle noe om hvorvidt tegn-til-tale har noen betydning eller ikke, og på hvilken måte det eventuelt kommer til uttrykk. Ved å innta en postmoderne konstruktivistisk tilnærming, vil det kvalitative forskningsintervjuet kunne ses i et samtaleperspektiv der kunnskap bygges gjennom en samtale om et tema av felles interesse (jf. Kvale, 1997, kap.3).

### 4.2.1 Semistrukturert intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet, kan ikke utover dette perspektivet sammenlignes med en vanlig samtale mellom to likestilte parter. ”*Forskningsintervjun är en specifik form av samtal*” (Kvale, 1997, s.25). Det er forskeren som definerer tema, stiller spørsmål og har oversikt over samtalen, men der hovedfokus er på den intervjuedes livsverden og forhold til den (ibid.). Som forsker i denne undersøkelsen har jeg valgt å foreta et semistrukturert, et halvåpent intervju, der problemstillingen har fungert som retningslinje, den røde tråden for samtalen. Intensjonen var at de intervjuede så langt som mulig innenfor disse rammene skulle fortelle åpent og fritt. Det betyr at jeg ikke nødvendigvis var ute etter å få svar på mine spørsmål, men primært var opptatt



av informantenes tanker, noe jeg trolig ikke ville ha fått tak i hvis jeg hadde laget en intervjuguide med mange og detaljerte spørsmål. Hensikten var på denne måten å få fram alle de intervjuedes oppfatninger omkring innholdet i problemstillingen. I følge Befring (2007) er nettopp det å fange ulike personers oppfatning av et og samme emne, selve styrken i intervjusamtalen som gir mulighet for å få innsyn i den mangesidige og uensartede verden vi lever i. Med tanke på hva som best kan belyse tema i min undersøkelse, har jeg vurdert det semistrukturerte intervjuet som en god mulighet for å følge opp informantenes eventuelle uforutsette uttalelser og temaer.

Det er sannsynlig at bruk av både observasjon og video, en såkalt metodetriangulering der flere metoder kombineres, ville ha vært relevant for å styrke valide, troverdige konklusjoner i undersøkelsen (Befring, 2007). Men en masteroppgave som denne har et begrenset omfang og begrenset tidsperspektiv. Det medfører å vurdere hvilke forskningsmetoder som lar seg gjennomføre på tilfredstillende måte innenfor de rammer som er gitt. Mine overveielser gjaldt også hvorvidt det å bruke videoopptak som forskningsmetode ville ha styrket undersøkelsen, da jeg ikke har den kompetanse som skal til for å kunne vurdere dette krevende datamaterialet. Jeg vurderte derfor det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet som både relevant og gjennomførbart for denne undersøkelsen.

### 4.3 Tilnærming til feltet

I følge Dalen (2004) må det i en undersøkelse av denne karakter letes etter aktuelle informanter der det videre må innhentes tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, 2008). Som en start begynte jeg å sondere terrenget i det som ble presentert som spesialpedagogiske temaer for mulige masteroppgaver og fant mellom disse et tema som lå tett opp til mitt interessefelt. Tanken bak dette, var å komme i kontakt med en eller flere personer som kunne fungere som det Dalen (2004) betegner som ”portvakter”, aktører som har kontroll over atkomstlinjer til informantene. Videre ønsket jeg, som et ledd i det å forberede

undersøkelsen, å innlede en dialog med personer som kunne gi meg oversikt over og innsikt i et relativt ukjent område.

Jeg etablerte videre kontakt med en sentral person i det aktuelle geografiske område i en større by på Østlandet. Her hadde tegn-til-tale vært et satsningsområde, gjennom blant annet, å tilby ansatte i barnehagen kurs. Det utløste en dialog der felles interesser avstedkom både vilje og engasjement til å lete opp kvalifiserte informanter. Denne kontaktpersonen tipset meg videre om en person, en av initiativtakerne bak tegn-til-tale kurset, som sikkert kunne bidra med nyttige opplysninger. Denne samtalen regner jeg som en del av mine nye perspektiver i møte med informantene (jf.kap.2, s.13).

## 4.4 Utvalg

Denne undersøkelsen baseres på intervjuer av informanter som spesielt har kunnskap og erfaring med bruk av tegn-til-tale på ulike områder og som på ulike måter relateres til barn med minoritetsspråklig bakgrunn innenfor et begrenset område i en større by på Østlandet.

Dalen (2004) poengterer at det er et viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning å tenke nøye gjennom hvem som skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier utvalget skal foretas. Dalen (2004) etterlyser, på vegne av lesere av kvalitative forskningsoppgaver, en grundigere redegjørelse for hvilke utvalg resultatene bygger på, noe som gjør det vanskelig å vurdere gyldigheten av de funnene som presenteres. Valg av informanter til min undersøkelse er, slik jeg vurderer det, en blanding av teoretisk og kriteriebasert utvelging (jf. Dalen, 2004, kap.3). Relativt tidlig i prosessen innså jeg at et for stort antall informanter sannsynlig ville bli for omfattende med tanke på gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet. Jeg vurderte derfor at antallet fire, fem eller seks informanter var et akseptabelt antall innenfor de rammene jeg hadde til rådighet.

Videre vurderte jeg å definere kriterier for valg av informanter som personer med erfaring og kunnskap i det å bruke tegn-til-tale i forhold til barn med minoritetsspråklig bakgrunn, der det i tillegg kunne være språkvansker eller mistanke om dette. Jeg ønsket å intervjuere personer med ulike funksjoner og bakgrunner i barnehagen for å prøve å sette sammen et utvalg som vil synliggjøre ulike dimensjoner innenfor det aktuelle temaet (jf. Strauss & Corbin 1998, ref. i Dalen, 2004, kap.3). Det vil si at jeg ønsket informanter bestående av assistenter, fagarbeidere, førskolelærere, spesialpedagoger eller andre virksomme på området. Utvalget kan i følge Strauss & Corbin (1997, ref. i Dalen, 2004), slik vurderes gjennom en teoretisk tilnærming som baseres på den innsikt og kjennskap jeg har til barnehagen som system og personalets ulike funksjoner der (jf. kap.2, s.13).

Proessen fram mot utvalg av informanter, viste seg imidlertid bli et resultat av en dialog mellom meg som forsker og overnevnte kontaktperson. Jeg sammenligner denne dialogen med det Dalen (2004) kaller oppsøkende virksomhet på feltet, samt det nødvendige i å foreta noen avgrensinger. Min kontaktperson tok etter hvert kontakt med, informerte og forespurte personer i aktuelle barnehager. Det viste seg at det ikke var så enkelt å finne informanter med ulike funksjoner og bakgrunner. De positive tilbakemeldingene kom fra pedagogiske ledere, spesialpedagoger og støttepedagoger, men ingen assistenter. Videre var det å bruke tegn-til-tale overfor barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker, ytterligere et kriterium det ikke var garanti for. Kontaktpersonen i bydelen var imidlertid sikker på at de av personalet i barnehagene som hadde sagt seg villige til å være med på undersøkelsen, var personer som kunne gi meg mye informasjon på området.

Jeg fikk på denne måten navn og telefonnummer til fem personer som det løpende ble tatt kontakt med. Fire ville gjerne bli intervjuet, mens den femte svarte nei grunnet deltakelse i et annet mastergradsprosjekt. Denne personen tipset meg på en støttepedagog i samme barnehage som bruker tegn-til-tale med barn med spesielle behov. Underveis i telefonsamtalen med denne støttepedagogen, poengterte hun at det ikke var barnets minoritetsspråklige bakgrunn og språkvansker som var årsak til

det å bruke tegn-til-tale. Snarere at det å bruke tegn-til-tale dreide seg om en grunnleggende måte å kommunisere på. Jeg vurderte allikevel støttepedagogen som kvalifisert for min undersøkelse med tanke på ønske om variasjon og bredde av informanter.

Samtlige intervjuer ble gjennomført innenfor et kort tidsrom i løpet av første halvdel i mars. I forkant av intervjuene sendte jeg et informasjonsskriv som inneholdt orientering om meg selv, prosjektets formål, forskningsmetode og hvilke forventninger jeg hadde til informantene. Informasjonsskrivet inneholdt i tillegg opplysninger om taushetsplikt, anonymisering av data, sletting av lydopptak samt en egen del for samtykkeerklæring der både informanten og jeg skrev under før intervjuet fant sted.

I tillegg til de avtalte fem intervjuene, opplevde jeg spontant å intervjuer en assistent i en av barnehagene der et av intervjuene fant sted. Dermed fikk jeg med en assistent i undersøkelsen allikevel, noe som førte til ytterligere bredde og variasjon i utvalget.

## 4.5 Intervjuguiden

Et semistrukturert kvalitativt intervju, slik tidligere beskrevet i samme kapittel, skjer i en kontekst der forskeren har definert tema for samtalen, men allikevel er åpen for uventede innspill fra den intervjuede (jf.kap.4, s.39). En slik fleksibilitet krever å ha oversikt, kunnskap og innsikt i emnene for undersøkelsen, som med utgangspunkt i problemstillingen danner grunnlag for å utarbeide en intervjuguide der denne skal dekke sentrale temaer og forslag til relevante spørsmål (Kvale, 1997, Dalen, 2004).

Jeg utarbeidet i utgangspunktet mange spørsmål jeg fant aktuelle, interessante og relevante for personalet i barnehagene. Eksempelvis; ”hvordan tenker du at barn med minoritetsspråklig bakgrunn med språkvansker kan dra nytte av å kommunisere ved hjelp av å bruke tegn-til-tale?” ”Hvilken oppfatning har du av barnets generelle utvikling gjennom tiden med tegn-til-tale?” Spørsmålmengden ble etter hvert ganske omfattende og ved nærmere ettertanke; ville ikke alle disse spørsmålene virke mer

styrende enn det jeg hadde tenkt? Spørsmålet jeg stilte meg selv var; ville jeg ha mot til å slippe tak i alle disse spørsmålene og følge det opprinnelige ønske om stille meg åpen og undrende overfor den intervjuede?

Denne refleksjonsrunden hjalp meg til å bearbeide og endre intervjuguiden i den retning som etter mitt skjønn best mulig ville følge mine opprinnelige intensjoner. Den ble omarbeidet til å bestå av et hovedspørsmål, selve problemstillingen og utgangspunktet for undersøkelsen (jf.kap.1, s.10). Det syntes å være et spørsmål som kunne åpne opp for og hente ut fyldig informasjon samt ivareta den intervjuedes frie fortelling. Med tanke på å lette videre bearbeidelse av datamaterialet, ble guiden kategorisert i fire typiske områder innenfor barnehagen. Det første området er det som kalles strukturerte situasjoner definert som planlagte opplegg med pedagogisk innhold. Den andre er ustrukturerte situasjoner slik som garderobesituasjoner, måltid, stell og omsorg. Sosial lek er det tredje området og foreldresamarbeid nummer fire.

Hver av de fire kategoriene ble videre delt opp i emneområdene språkutvikling, deltakelse, kommunikasjon samt praksisfortellinger. Begrepet praksisfortellinger kan forklares med personalets egne beretninger, enten skriftlig eller muntlig, fra barnehagehverdagen som har gjort spesielt inntrykk. Intensjonen med dette var å få den intervjuede til å fortelle mest mulig fritt og åpent om hendelser de regner som betydningsfulle og dermed gi meg mulighet til å få unike innblikk i deres livsverden (jf. Befring,1997, kap.13, Dalen, 2004, kap.1). Dette kan bidra til det som Dalen (1997) beskriver som tykke beskrivelser, der jeg som forsker søker å få et datamaterialet så rikt og fyldig som overhodet mulig.

Denne kategoriseringen av guiden inndelt i valgte emneområder, var ment i tillegg til å lette det senere analysearbeidet, og fungere som en huskeliste underveis i intervjusituasjonene. Dette med tanke på å minne meg selv på å bringe inn i samtalen fokusområder som eventuelt den intervjuede selv ikke kom inn på. Videre ønsket jeg, underveis i samtalen, å referere til det jeg i kapittel 2 beskriver som prosjektet i Rinkeby (s.15). Dette fordi, slik jeg skriver i dette kapittelet, undrer meg på hva informantene tenker om hvorvidt tegn-til-tale kan fungere som en lenke mellom

morsmål og norsk. Det jeg til slutt kom fram til, som et grunnlag for å prøve ut, var at problemstillingen skulle fungere som døråpner inn til informantenes verden der de fritt kunne fortelle, assosiere, være spontane og divergere fra emneområdene.

### **4.5.1 Prøveintervjuet**

I et forskningsprosjekt som dette, der jeg som forsker må betraktes som en novise, kan uventede ting som oppstår underveis i prosessen oppleves som små katastrofer. Det første intervjuet kom langt tidligere enn planlagt da en av informantene overlumpet meg med å si at det passet å bli intervjuet samme uke jeg foretok forespørselen. Jeg fikk dermed ikke anledning til å foreta det prøveintervjuet jeg hadde forespeilet meg. I følge Dalen (2004) må det alltid foretas et eller flere prøveintervjuer. Et prøveintervju gir mulighet til å prøve og eventuelt justere guiden, men det gir og anledning til prøve og øve seg som intervjuer (ibid.). Intervjueren vil få testet hvordan det tekniske utstyret fungerer og blir trygg på dette, også med tanke på hvilke konsekvenser det får om dette ikke virker.

Jeg har, jamfør kapittel 4 om utvalg, gjennomført seks intervjuer (s.41). I etterkant har jeg reflektert mye over hvilke utvikling jeg som intervjuer har hatt fra det første til det sist gjennomførte intervjuet. Det første bar preg av en begynnersituasjon der jeg som intervjuer var usikker både i forhold til intervjuguiden og meg selv. Fungerer dette som jeg har tenkt så mye på? Hvordan skal jeg fremstå som person? Jeg var i dette første intervjuet veldig klar over mine egne prestasjoner og prøvde bevisst å virke avslappet og la den intervjuede få noen pauser, hvilket går fram av lydopptaket fungerte bra. Det kunne virke som informanten, selv om jeg et par ganger tenkte at pausen ble for lang, stadig kom på nye ting underveis. Det kom flere og flere tanker, nye episoder og ytterligere refleksjoner. I loggen nedtegnet i etterkant av intervjuet, stiller jeg noen spørsmål til meg selv. Var intervjuet for langt? Hørte jeg ordentlig etter hva informanten sa? Hadde jeg for få spørsmål eller for mange? Skulle jeg holdt meg mer til det hun snakket om og fulgt opp dette? Gjorde jeg det?

Diss refleksjonene etter mitt første intervju medførte at jeg i det neste ønsket å fremstå mer som det Kvale (1997) og Dalen (2004) betegner som aktiv lyttende og positivt oppmuntrende ved å gi signaler i form av nikk, blikk, en pause et ”m” og et ”ja”. Jeg har derfor kommet fram til at det første intervjuet er å regne som et prøveintervju der jeg fikk anledning til å justere måter å stille spørsmål på, øve meg som intervjuer og teste teknisk utstyr. Samtidig har jeg vurdert det som et fullverdig intervju med tanke på det innsamlede datamaterialet.

### **4.5.2 Logg**

Jeg har gjennom hele forskningsprosjektet notert ned refleksjoner, ideer eller andre tanker som har dukket opp underveis i prosessen. Dette har vært til stor hjelp med tanke på å gjengi så nøyaktig som mulig hvilke valg jeg har stått overfor, dilemmaer som har dukket opp, hendelser som har funnet sted eller andre ting jeg har funnet av betydning. Loggskrivningen har også fulgt meg gjennom hele intervjuprosessen. Jeg sammenligner min logg med det som i følge Strauss & Corbin (1998) referert i Dalen (2004) som memos. Dette er utvikling av analytiske notater som kan ses på som en del av den kvalitative analysen.

### **4.5.3 Gjennomføring av intervjuene**

Alle intervjuene ble som tidligere nevnt gjennomført i første halvdel av mars 2009, på dager og tider som passet best for informantenes arbeidssituasjon. Personalet i barnehager har en hektisk hverdag der ikke alle tidspunkt er egnet for lange samtaler, noe jeg som forsker med førskolebakgrunn bevisst tok hensyn til (jf.kap.2, s.13). Det var viktig å avtale tidspunkt som ga tid og ro nok for informanten til å samle seg om å svare oppmerksomt.

Informasjonsskriv med samtykkeerklæring ble slik jeg skriver i avsnittet om utvalg, sendt informantene via e-post og brev i god tid før intervjuene fant sted (jf.kap.4, s.43). Jeg erfarte at dette var noe informantene opplevde som positivt da flere uttalte at de satte pris på å få anledning til å tenke gjennom og forberede seg litt før

intervjuet fant sted. I følge Kvale (1997) fungerer slik orientering som å gi en ramme rundt intervjuet. Min erfaring var at informantene raskt kom i gang med å snakke. De intervjuede visste noe om min bakgrunn, alder og interesseområder, de hadde blitt informert om hva de skulle forberede seg på å snakke om, på hvilken måte dette skulle gjøres og at dette skulle tas opp via en digital opptaker.

En annen faktor var tidsaspektet. Hvor lenge skal et slikt intervju vare? Erfarne fagfolk på området har hevdet at tretti til førti minutter var nok med tanke på videre transkribering og bearbeiding. Jeg erfarte imidlertid at fire av seks intervjuer varte godt over denne tiden, da personalet hadde satt av nærmere en time av sin tid til mitt forskningsopplegg. Det kan ha sin årsak i at varigheten ikke ble orientert om verken muntlig eller skriftlig. Dette har medført tidkrevende transkribering, men mye informasjon.

Ytterligere en viktig og kritisk faktor var å oppleve det å ikke mestre det tekniske utstyret, til tross for å ha testet dette ut på forhånd. Det første, prøveintervjuet, ga en lydkvalitet på den digitale opptakeren der det gikk tydelig an å høre hva informanten sa. I det neste intervjuet opplevde jeg at lampen på opptakeren blinket på en måte den ikke hadde gjort før. Lydprøvene før intervjuet fant sted virket imidlertid i orden, og jeg gjennomførte intervjuet. Ved gjennomlytting i etterkant, viste det seg at opptakeren bare hadde registrert enkelte av informantens ord og ikke hele setninger. Årsaken ligger trolig i informantens litt svake stemme som ikke ble fanget opp av opptakeren. Jeg overveide sterkt på hvilken måte jeg kunne bruke dette intervjuet. Skulle jeg betrakte det som ødelagt eller var det mulig å bruke det på andre måter? Jeg bestemte meg ved nærmere ettertanke å beholde materialet bestående av en logg skrevet ned umiddelbart etter intervjuet som et supplement til de transkriberte intervjuene. Denne tekniske bristen førte til at jeg investerte i en mikrofon som tilleggsutstyr til den digitale opptakeren. Noe jeg virkelig lærte av dette, er at som forsker må det tekniske utstyret sjekkes nøye ut før datainnsamling finner sted.

Videre betraktninger rundt gjennomføringen av intervjuene, ga tanker om hvilke betydning lokalene der intervjuene finner sted, har for samspillet mellom intervjuer



og informant. Det er viktig å presisere at dette er noe jeg i etterkant har tenkt over, og at det i barnehagene ikke er enkelt å velge egnete rom. Dette aspektet ved intervjusituasjonen finner jeg allikevel av betydning å reflektere kritisk over. Min erfaring er at trange, fulle og støyutsatte rom virker inn på samtalen på en annen måte enn de som er lyse og åpne.

Tidligere har jeg skrevet at et av seks intervjuer ikke var planlagt. Dette intervjuet oppstod spontant som et resultat av et foregående intervju samme dag der informanten og jeg kom inn på hvilke yrkesgrupper innen barnehagen mine informanter tilhørte. Som et svar på dette, kom jeg inn på spørsmålet om hvorfor ingen assistenter hadde gitt respons på å være med på undersøkelsen. Den intervjuede nevnte da at det i denne barnehagen var to assistenter som hadde deltatt i et tegn-til-tale kurs. Hun tilbød seg å spørre dem, hvilket jeg takket ja til. Dette resulterte i et intervju på ca. femten minutter. Intervjuet med assistenten betrakter jeg som en verdifull hendelse fordi det gir utvalget av informanter ytterligere bredde og mangfold (jf.kap.4, s.43).

#### **4.5.4 Kommunikasjonen under intervjuene**

Ulleberg (2004) refererer til Batesons kommunikasjonsteori når hun skriver: *”Hvis vi har som mål å utforske et tema gjennom en samtale, kan det være av stor betydning først å avklare forholdet, eller å være oppmerksom på at vi alltid kommuniserer om forholdet parallelt med innholdet ”* (s.18). Videre skriver hun om anerkjennelse og nysgjerrighet som anbefalte holdninger å opparbeide seg under slike samtaler. Med tanke på de refleksjonene jeg gjør meg omkring erfaringer gjort i intervjusituasjonene, er dette gjenkjennelige momenter også for mine samtaler. Som tidligere nevnt i dette kapitlet, reflekterte jeg mye underveis på hvilken måte jeg utviklet meg som intervjuer fra det første til det siste intervjuet. I følge Kvale (1997) er en god intervjuer ekspert på emnet for intervjuet og på samspillet mellom mennesker. Intervjueren bør beherske det å samtale, ha språkfølelse og øre for intervjupersonens spesielle måte å uttrykke seg på. Den eneste måten å lære dette,

skriver Kvale (1997), er å erfare gjennom å intervju. Erfaringene mine underveis synes å gå i positiv retning i så måte. Det ble mer og mer viktig for meg å lytte til hva informanten faktisk sa, være våken for uventede uttalelser, glemme intervjuguiden og heller opptre som en positiv og aktiv lytter som var genuint opptatt av dem som informanter.

Det første møtet med informanten er heller ikke uten betydning. I følge Kvale (1997) er de første minuttene av et intervju avgjørende for hvilket inntrykk intervjupersonen får av intervjueren før han eller hun tillater seg å snakke fritt om sine opplevelser og erfaringer. Mine erfaringer ligger tett opp slik Kvale (1997) beskriver det. Det kan virke som om jeg fra første stund fremstår tryggere, mer åpen og interessert i de siste enn i de første intervjuene. Under de første intervjuene tenkte jeg mye på hvorvidt jeg som forsker skulle fremst som en nøytral og uavhengig person eller en som ga uttrykk for sympati og innlevelse med informantens tanker og meninger. Etter hvert ble det naturlig å vise entusiasme, innlevelse og nysgjerrighet, noe som gjorde at jeg opplevde min rolle mer trygg og ekte.

Etter å ha skrevet logg, lyttet til og transkribert opptakene av intervjuene, har jeg en fornemmelsen av at min rolle i samtalen trer tydeligere fram enn slik jeg opplevde det i selve intervjusituasjonen. Det kan synes som om mine spørsmål, måten jeg stiller dem på, ulike kommentarer uttrykt med forskjellige betoningene som ”ja”, ”nei” og ”m”, virket inn på hva den intervjuede videre formidlet og måten det ble formidlet på. Et eksempel på dette er der hvor informanten bruker setninger som slutter med; ”ikke sant?” Her har jeg tolket informanten dit hen at slike spørsmål er et ønske om å bli bekreftet på sine uttalelser. Derfor responderer jeg med å si ”ja” eller ”akkurat” i tillegg til at jeg nikker, blunker med øynene eller lener meg forover. Videre i samtalen kan det synes som om min bekreftelse eller anerkjennelse av at det informanten sier er spennende og gjør det enda mer interessant for informanten til å fortsette å dele sine tanker og opplevelser med meg (jf. Ulleberg, 2000).

#### 4.5.5 Bearbeiding og transkribering av intervjuene

*”Att skriva ut intervjuer är ingen enkel kontorssyssla utan är en tolkande process i sig”* (Kvale, 1997, s.147).

Intervjuene ble transkribert rett etter å ha gjennomført disse (jf. Dalen, 2004, kap.4). Det opplevdes som en god ting å utføre transkriberingen mens selve intervjusituasjonen ennå var fersk. I følge Dalen (2004) gir dette mest mulig nøyaktig gjengivelse samtidig som det gir nærhet og kjennskap til datamaterialet som kan være med på å styrke analyseprosessen. Jeg opprettet også en logg tilknyttet hvert intervju, der jeg skrev ned viktige hendelser, refleksjoner, observasjoner, tanker og spørsmål rundt intervjuene samtidig med utskriftene (jf.kap.4, s.46).

Selve transkriberingen var en arbeidsom og tidkrevende prosess. Samtlige informanter hadde mye på hjertet og snakket fort. Det medførte gjentatte gjennomspillinger, da jeg ønsket å gjengi den intervjuedes muntlige utsagn mest mulig nøyaktig. Ved gjennomlesning av utskriftene oppdaget jeg, til tross for intensjon om nøyaktig gjengivelse, at jeg hadde rettet informantens måte å uttale ord på. ”Ha`kke” omskrev jeg til ”har ikke”, ”lissom” ble til ”liksom” og ”henners” ble til ”hennes”. Likeledes kuttet jeg ut å notere ned informantenes gjentakelser eller der de startet setningen med å si ”eh”. Jeg undret meg over dette og lurte på om jeg holdt på med en form for sensurering av det muntlige språket, eller at jeg ønsket å skriftliggjøre det for å gjøre det valid. Dette ble et dilemma for meg fordi, ved å forandre informantenes språk; ville jeg ikke nedvurdere deres måte å formidle seg på? Ville ikke deres utsagn endres i så stor grad at de ikke lenger var informantenes, men mine uttalelser? Slik jeg tolker Kvale (1997), avklarer og forklarer han dette ved å beskrive transkriberingsprosessen som en konstruksjon der det muntlige samspillet mellom to mennesker i en gitt situasjon blir forvandlet fra en muntlig retorisk til en skriftlig retorisk fortellerform. Hvis jeg oppfatter Kvale (1997) rett, må utskriftene av intervjuene ses på som noe jeg som forsker konstruerer og oversetter til eget formål. Tross denne erkjennelsen, har jeg allikevel minst mulig forsøkt å unngå og skriftliggjøre informantenes muntlige språk ved å følge mine opprinnelige

intensjoner om mest mulig autentiske gjengivelser. Dette fordi jeg har ønsket å ”lytte” til det informantene sier slik de formidler det ved å stille meg åpen for det muntlige språkets detaljer, nyanser, gjentakelser og uttale. Det betyr at jeg ved transkribering har angitt pauser ved hjelp av tankestreker, utropstegn der informanten understreker egen uttalelse og notert i parentes der de gjør bevegelser. Dette har jeg gjort fordi jeg mener at det kan utgjøre en forskjell når det gjelder analyse og tolkning. Videre har jeg transkribert egne spørsmål og kommentarer slik det fant sted under intervjusituasjonen. Slik jeg tidligere i dette kapittelet skriver om betydningen av egen rolle i intervjusituasjonen, kan dette bidra til å sette informantens uttalelse i en kontekstuell sammenheng (s.48).

En slik nøyaktig gjengivelse kan, slik jeg ser det, allikevel by på problemer når det gjelder bruk av sitater i forskningsoppgaven (jf. Kvale,1997, kap.9). Er det etisk forsvarlig å gjengi informanten ordrett der det muntlige språket inneholder mange muntlige forkortelser, slang og personlige uttrykk? Hvordan vil informanten oppfatte dette hvis han eller hun leser oppgaven? En god retningslinje er i følge Kvale (1997) og gjøre dette slik du selv ville at andre skulle ha gjengitt dine egne uttalelser. I etterkant har jeg tenkt på at dette spørsmålet burde vært noe den intervjuede og jeg som forsker burde ha kommet til enighet om før intervjuet startet. Jeg har allikevel valgt og varsomt endre det muntlige språket der det gjengis som sitater i undersøkelsen, både for å verne konfidensialiteten for intervjupersonen, men også for å forholde meg til den skriftelige retorikken i prosjektrapporten.

## 4.6 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet i både kvantitativ og kvalitativ forskning, knyttes til undersøkelsens gyldighet og troverdighet. Tidligere i dette kapittelet beskriver jeg kvalitativ forskning som det å innta en fortolkende og beskrivende tilnærming, kontra en kvantitativ hvis tilnærming kjennetegnes ved formalisering og statistiske metoder (s.38). Denne forskjellen innebærer at innenfor det kvalitative forskningsfeltet, må det brukes andre måter enn tall og statistiske beregninger når en som forsker skal

formidle det gyldige og troverdige ved en studie. Videre er det aktuelt å se disse begrepene i sammenheng med en postmodernistisk forståelse, der sannhet eller gyldighet anses som sosiale konstruksjoner der sannhet og kunnskap skapes gjennom dialog (Kvale, 1997).

#### **4.6.1 Reliabilitet i undersøkelsen**

I kvantitativ forskning forutsettes det at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data, skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere (Dalen, 2004). I en kvalitativ undersøkelse som denne, blir det vanskelig å oppfylle dette kravet til reliabilitet. Det blir vanskelig å tenke at intervjusituasjonene i denne undersøkelsen kan rekonstrueres nøyaktig slik både jeg som intervjuer og den intervjuede opplevde det der og da. Det jeg kan gjøre, i følge Dalen (2004), er så nøyaktig som mulig å beskrive alle ledd i forskningsprosessen, slik at en annen forsker kan ta på seg mine forskerbriller ved en eventuelt gjentakelse. Jeg har derfor gjennom hele oppgaven bestrebet meg på å beskrive forhold ved undersøkelsen jeg har vurdert som betydningsfulle for forskningsresultatenes konsistens (jf. Kvale, 1997, kap.13). Dette vil berøre blant annet forhold ved meg som forsker, informantene, intervjusituasjonen og hvilke analytiske metoder jeg har brukt (jf. Dalen, 2004, kap.6).

#### **4.6.2 Validitet i undersøkelsen**

Kvale (1997) beskriver validering som en kvalitetskontroll som gjennomføres underveis på samtlige av forskningsprosessens stadier. Slik jeg forstår Kvale (1997), betyr det å jobbe refleksivt, kritisk og grundig med undersøkelsen fra unnfangelse til avslutning. I oppstarten av denne masteroppgaven begynte jeg med å spørre meg selv om hva jeg ville undersøke, dernest hvorfor jeg ville det, før jeg søkte svar på hvordan det var mulig å gå fram (jf. Kvale, 1997, kap.13). Denne krevende prosessen besto av mange kritiske spørsmål, overveielser, forkastninger, avgrensninger og helomvendinger før det ble tydelig for meg hvordan dette kunne gjøres. Denne kritiske drøftingen av eget prosjekt har pågått kontinuerlig gjennom hele

undersøkelsen. Oppnår jeg å undersøke det jeg vil undersøke ved å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode? Har jeg nok kunnskap om temaet til å stille kvalifiserte spørsmål som bidrar til å fange opp informantenes meninger og forståelse (jf. Dalen, 2004, kap.6). Hvordan tar jeg vare på informantenes uttalelser slik at de speiler deres opplevelser mest mulig? Har jeg oppnådd å få et valid, rikt, relevant og fyldig datamaterialet som mulig? Jeg har gjennom hele oppgaven lagt vekt på å besvare disse og andre spørsmål med å beskrive så nøyaktig som mulig alle de valg som er gjort underveis, dilemmaer jeg har stått overfor, samt kritiske betraktninger over ting som ikke gikk så bra eller kunne ha vært gjort annerledes. Slik jeg oppfatter Kvale (1997), innebærer det å validere også å anlegge et kritisk syn på egen analyse og tydelig å angi eget perspektiv på emnet og de metoder som er gjort for å motvirke ensidige og subjektive resultater.

En kritisk faktor for validiteten i oppgaven er forskeren selv, selve verktøyet i undersøkelsen. I denne oppgaven har det bestått i å kontrollere undersøkelsens gyldighet gjennom å stille kritiske spørsmål til egen troverdighet som forsker (jf. Dalen, 2004, kap.6). Dette innebærer å gjøre rede for eget forhold til det som skal undersøkes (jf.kap.2, s.13). I følge Dalen (2004) setter en slik eksplisitt beskrivelse leseren i stand til å vurdere hva som eventuelt har vært med å innvirke på resultatene. I denne oppgaven faller dette inn under begrepet forforståelse, der jeg beskriver forhold ved egen forskerrolle slik som forståelseshorisont, kunnskap og erfaring.

### **4.6.3 Generaliseringens validitet**

Vil min undersøkelse bety en forskjell? For hvem vil denne undersøkelsen eventuelt bety en forskjell? Disse spørsmålene anser jeg som betydningsfulle når det kommer til hvorvidt og på hvilken måte denne undersøkelsen kan forstås og brukes av andre. Dette berører, i følge Dalen (2004), forhold som har å gjøre med generalisering av resultatene av intervjuundersøkelsen. Dalen (2004) refererer til Andenæs (2001) når hun sier at det er mottageren av forskningsinformasjonen som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. Slik jeg tolker dette bør jeg derfor som forsker

søke mot å arbeide fram et materiale og et innhold som oppleves betydningsfullt og relevant for mottageren. I følge både Kvale (1997) og Dalen (2004) er dette avhengig av tykke, tette og rike beskrivelser. For meg blir det også viktig å reflektere over i hvilken grad min bruk av begreper, mitt valg av teori og de mønstre som trer fram i undersøkelsen virker like interessante for andre som for meg.

## 4.7 Etiske betrakninger

Som forsker i denne studien, er det å foreta etiske overveielser noe jeg ser i sammenheng med å betrakte validering som en kvalitetskontroll som foretas gjennom hele undersøkelsen (jf. kap.4, s.52). Som en konsekvens av dette har jeg forsøkt å beskrive dilemmaer, valg som er gjort og refleksjoner rundt disse, slik at leseren kan følge mine vurderinger som er gjort underveis i prosessen.

En kvalitativ intervjuundersøkelse som denne hadde ikke latt seg gjennomføre uten personer som var villige til å dele egne opplevelser, tanker og erfaringer med meg som forsker. Kvale (1997) beskriver denne type undersøkelser som; *”ett moralisk foretak der det personliga samspelet i intervjun inverkar på den intervjuade, och den kunskap som frambringas genom intervjun inverkar på vår förståelse av människans situation”* (s.104). Slik jeg oppfatter dette, betyr det at jeg som forsker forplikter meg å handle etisk forsvarlig overfor de jeg intervjuer, men også etisk forsvarlig overfor de mennesker jeg hevder vil dra nytte av en slik type forskning.

Når det gjelder personer som er involvert i slike undersøkelser, har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2005), utformet forskningsetiske retningslinjer. Det stilles strenge krav til samtykke, informasjon og konfidensialitet når en som forsker skal gjennomføre slike undersøkelser (Dalen, 2004). Slik jeg tidligere har beskrevet i kapittel 4 om utvalg, sendte jeg informantene et informasjonsskriv før selve intervjuene fant sted (s.43). Dette skrivet inneholdt informasjon om meg selv, prosjektets formål og problemstilling, hvilke forskningsmetode som skulle brukes og hva slags

forventninger jeg hadde til dem som informanter. Videre informerte jeg om at de personlige opplysninger som eventuelt ble gitt, ville bli behandlet konfidensielt (NESH, 2005). Dette innebærer en forsikring om fullstendig anonymisering, der opplysninger som blir gitt ikke skal kunne spores tilbake til informantene (Dalen, 2004). Tidligere i dette kapittelet der jeg tar for meg bearbeiding og transkribering, beskriver jeg akkurat dette punktet som et dilemma (s.49). Skal jeg gjengi sitater fra informantene slik de sier det, eller skal det endres av hensyn til informantenes anonymitet? Hvis jeg endrer for mye, vil ikke det går utover det troverdige ved resultatene? Slik beskriver tidligere i kapittel 4, har jeg så varsom som mulig valgt å forandre enkelte ord og uttrykk som jeg fant særegne og kanskje kunne oppleves som kompromitterende av informanten (s.49).

I tilknytning til dette, ble det også informert om lagring og oppbevaring av lydopptak samt utskrifter og notater med personopplysninger. Her er hovedregelen at personopplysninger ikke skal lagres lenger enn det er nødvendig for å gjennomføre formålet med behandlingen (Personopplysningsloven, 2000). På samme informasjonsskriv fulgte det også med et eget ark der det ble informert om informantenes frivillige deltakelse i prosjektet og at de når som helst og uten videre konsekvenser kan trekke seg fra å delta. Under dette punktet signerte både informanten og jeg med kopi til begge parter samme dag intervjuene fant sted.

Områder innenfor de forskningsetiske retningslinjene omhandler i tillegg til overnevnte, barns krav om beskyttelse og hensynet til svakstilte grupper. Dette berører det jeg omtaler tidligere i dette avsnittet, som å handle etisk forsvarlig overfor de mennesker som påstått kan ha nytte av slik forskning. I denne undersøkelsen er min erfaring at informantene var svært varsomme med å komme med opplysninger som kunne tilbakeføres til de barna de snakket om. De nevnte kjønn, alder, eventuelle vansker, utfordringer og ulike episoder. Der dette kommer fram i datamaterialet, har jeg vurdert det dit hen at dette ikke går ut over barnas sikkerhet. Videre har jeg vært varsom med å karakterisere disse barna som en svakstilt gruppe. Dette er barn med



minoritetsspråklig bakgrunn som har ulike utfordringer med å kommunisere med sine omgivelser, ingen ensartet gruppe.

## 5. Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av undersøkelsen skal jeg beskrive, analysere og drøfte resultatene av undersøkelsen opp mot den teoretiske referanserammen i kapittel 3. Her skal jeg svare på undersøkelsens problemstilling. Underveis i arbeidet med datamaterialet har imidlertid ny forståelse vært med på å endret ordlyden i problemstillingen der deltakelse har byttet plass med språkutvikling (jf.kap.4, s.38). Dette skal jeg begrunne og klargjøre helt til slutt i prosjektrapporten der jeg skal oppsummere og reflektere over sentrale funn i undersøkelsen. Oppdatert problemstilling er:

*På hvilke måter opplever personalet i barnehagen at tegn-til-tale kan stimulere førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker, til deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling?*

Jeg ønsket, slik jeg beskriver innledningsvis i kapittel 4, å ha en undrende holdning til intervjumaterialet der utgangspunktet var å skape intervjusituasjoner hvor informantene fritt kunne fortelle om sine opplevelser innenfor rammen av problemstillingen (s.38). Det resulterte, som beskrevet i samme kapittel, i et fyldig datamateriale, men også i en arbeidskrevende og utfordrende analyseprosess (s.50). I denne prosessen har jeg hatt god nytte av den skrevne loggen, også referert som memos (jf.kap.4, s.46). Det har vært et verdifullt hjelpemiddel til blant annet ikke å glemme det emosjonelle aspektet ved intervjusituasjonene. Mitt overordnede inntrykk etter denne prosessen er at det finnes mange engasjerte voksne i barnehagen som ved sin praksis og refleksjon rundt denne, forteller at det eksisterer likeverdige sannheter og mange løsninger i et mangfoldig, komplekst og foranderlig samfunn (jf.kap.3, s.25). De fem intervjuene fremstår veldig forskjellige, personlige og preget av lokale kontekster, noe som synes å gi begrepet mangfold og feministisk poststrukturell tilnærming substans i denne undersøkelsen. De etter mitt syn viktige emosjonelle sidene ved datamaterialet som uttrykkes gjennom gester, ansiktsuttrykk og tonefall i det muntlige språket, synes allikevel ha trådt i bakgrunnen under transkriberingen av intervjuene. Jeg har allikevel prøvd å bevare noe av dette gjennom å bruke ulike

tegnsetting i sitatene der utropstegn (!) er uttrykk for informantens bestemte eller engasjerte tonefall, tankestreker (-) som beskriver korte tenkepauser og parenteser (eks: viser tegnet) som tegnsetting for der informanten viser tegnet samtidig med ordet (jf.kap.4, s.51).

Utgangspunktet for analysen av datamaterialet er som jeg beskriver i kapittel 4 under avsnittet om intervjuguiden, fire fokusområder innenfor barnehagen; strukturerte situasjoner, ustrukturerte situasjoner, sosial lek og foreldresamarbeid (s.43). Hvert fokusområde er videre inndelt i temaene språkutvikling, kommunikasjon, deltakelse og praksisfortellinger. Disse fremstår i dette kapittelet som overskrifter for forstående avsnitt som dekker ulike aspekter ved disse områdene. Under hvert avsnitt vil jeg først presentere sentrale funn illustrert med sitater fra informantene. Deretter vil jeg drøfte noen av disse funnene som synes best å svare på det jeg spør etter i problemstillingen med tanke på å gi dypere innsikt i og ny kunnskap på området. Til slutt i et eget avsnitt, reflekterer jeg over informantenes synspunkter om tegn-til-tale også kan brukes på morsmål parallelt med norsk overfor barn med minoritetspråklig bakgrunn og språkvansker. Jamfør det jeg skriver i kapittel 2 om prosjektet i Rinkeby, var jeg nysgjerrig på hva de voksne i barnehagen mente om dette med tanke på om barn kan lære seg morsmålet og norsk med tegn-til-tale (jf.kap.2, s.15)

I denne undersøkelsen har jeg et utvalg av informanter som representerer en variasjon i nær tilknytning til forskningsområdet. Med tanke på hvilke overføringsverdi resultatene av denne undersøkelsen kan ha for andre, er det i følge Dalen (2004) og Kvale (1997) opp til mottageren av denne informasjonen å avgjøre hvorvidt dette er anvendbart eller ikke. Derfor har jeg som forsker i denne undersøkelsen hatt ambisjon om så nøyte som mulig å gi relevante og tilstrekkelige beskrivelser som gjør det mulig for leseren å følge mine refleksjoner og overveielser gjort underveis i prosessen. I den følgende presentasjonen har noen av informantene og barna som omtales fått fiktive navn, andre har fått betegnelsen informant eller den intervjuede. Barn med minoritetspråklig bakgrunn kaller jeg for disse barna eller barna. Andre barn blir betegnet som de andre.

## 5.1 På hvilken måte kan tegn-til-tale stimulere til deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling, - i strukturerte situasjoner i barnehagen

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på hvordan barna denne undersøkelsen handler om kan dra nytte av tegn-til-tale i barnehagens strukturerte situasjoner. Jeg har gjort funn i datamaterialet som tyder på at ansatte i barnehagen med erfaring innenfor det å bruke tegn-til-tale, ser det å bruke sanger med tegn-til-tale som en naturlig ting å inkludere i barnehagens daglige samlingsstund.

Det synes å være flere faktorer informantene peker på i denne undersøkelsen som gjør det tankevekkende å trekke fram samlingsstunden som en viktig situasjon for deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling i barnehagen. Samlingsstund synes å være en tradisjonsrik og prioritert pedagogisk situasjon i barnehagen. Med sine klare rammer og sosiale regler ligner samlingsstunden på hva barn kan forvente å møte i skolen. Rim, regler og sanger, eventyr, gjennomgåelse av dagsplaner, samtaler omkring hendelser i barnas liv og andre temaer som omhandler fagområdene i R-06, er aktuelle ingredienser. Det å bruke sanger med tegn-til-tale er ikke noe nytt i samlingsstunden. Refleksjoner rundt hvilke muligheter dette gir barn med språkvansker, synes å framkalle ny innsikt på området. Men samlingsstund kan også oppleves som negativ slik Tora forteller om Paul: *”Det å ha en samlingsstund med flere barn har vært veldig negativt for han i lang, lang tid, for han har jo ikke forstått hva som har blitt sagt! Han har ikke fått med seg noen ting.”*

### 5.1.1 Sanger med tegn-til-tale i samlingsstunden

Samtlige informanter forteller at de opplever det svært positivt å bruke sanger med tegn-til-tale i samlingsstunden. De gir uttrykk for at alle barn synes rim og sanger med bevegelse er moro, noe de tar fort og at alle greier å delta med noe. Erna, en av informantene opplever at tempoet i utførelsen av sangene senkes, barna konsentrerer seg for å få med tegnene og at sanger med tegn-til-tale skaper felles opplevelser. Hun sier det slik :

*Vi har hatt mye fokus på sanger med tegn. Det syns barna er kjempestas! Fordi da synger verken de voksne eller barna noe særlig kjempefort sånn som man gjør noen ganger. Bare raser av gårde i sangen. Men man må synge saktere for man skal jo gjøre tegnene. Og det er kjempemoro! Alle barna blir superkonsentrerte når vi bruker tegn med på sangene. På en helt annen måte enn hvis de bare synger en sang! Og man får noe sånn sammen.*

En annen informant, Tora, gir uttrykk for at sanger med tegn-til-tale i samlingsstunden har, for det barnet hun jobber med, snudd en negativ situasjon til noe svært positivt. Slik Tora beskriver Pauls opplevelse av samlingsstunden i forrige avsnitt, opplevde barnet ikke å få med seg noe av det som foregikk. Av den grunn begynte hun å trene inn sammen med barnet noen tegn for ord som rimer i avdelingens aktuelle rimesanger, slik at barnet var godt forberedt før samlingsstunden. Pedagogen kunne da ved gjøre noen ”hemmelige” tegn, minne barnet på ordene før de kom. Hun mener at barnet via det å bruke tegn på denne måten, klarer å koble dette sammen med rimeordene i sangen, slik at barnet noen ganger opplever å være den aller første til å si rimeordene:

*Ja, så kunne jeg gjøre bare sånn, (gjør tegnet for hest) og så visste barnet at det var hest, også følte barnet at det var den første til å si ordet, hva det rimte på, ikke sant! Men selvsagt, ungene lærte jo også disse tegnene. Så de visste jo også til slutt at: ”Dette var hest!” Så ja, - jeg ser at det har hatt en fantastisk effekt for dette barnet.*

Flere av informantene i denne undersøkelsen utøver pr i dag ikke tegn-til-tale med barn med språkvansker på en planmessig og strukturert måte. Tegn-til-tale har allikevel en sentral plass i deres pedagogiske virksomhet, noe de ser barn har stor nytte av og noe de vil ta i bruk etter barns ulike behov. Sanger med tegn-til-tale er noe alle ønsker å videreføre og kreativt ta i bruk i situasjoner som blant annet samlingsstunden. Finn uttrykker det på denne måten:

*Barna synes det er morsomt når jeg bruker det i sangene. For det går jo på, - på noen av sanger er det jo, - har du "Lille Petter Edderkopp" for eksempel hvor det da er tegn! (viser med hendene) Mens i "God morgen alle sammen", og i en del andre sanger så lagde vi dem da med tegn-til-tale, for å bruke, sånn at man skulle få inkorporert det i starten på samlingen for eksempel. Vi brukte jo ikke alle sangene med tegn-til-tale i samling. Men vi prøvde å bruke flest mulig av dem. Sånn at det skulle bli en naturlig del av det da.*

### **5.1.2 Refleksjoner rundt barns utfordringer**

Min tolkning av disse resultatene er at det synes å virke positivt for det felles pedagogiske miljøet på avdelingen der et eller flere av disse barna går, hvis alle blir involvert i å lære seg å bruke tegn-til-tale. Det som i utgangspunktet er et eller flere barns behov for å kommunisere forståelig med omgivelsene, er med på å utløse og skape alternative samhandlingsformer. Barna denne undersøkelsen handler om, har svært ulike språk og kommunikasjonsvansker. Personalets møte med barn med mangfoldige utfordringer, oppfordres av styrende myndigheter til å bli tatt imot som en berikelse og en ressurs (KD, 2007-2009). Informantene i denne oppgaven synes å uttrykke både et engasjement og en innsikt i denne problematikken ved å integrere tegn-til-tale, som er en grunnleggende støtte og kommunikasjonsform for noen barn, til å bli et felles anliggende. Disse barna kunne ha blitt oppfattet som et kortvarig problem i miljøet der barnas vansker oppleves som mangler og søkes løst ved midlertidige og kompensatoriske løsninger (jf. kap.3, s.28). Slike løsninger ville bære preg av mye samhandling en til en mellom støttepedagog eller støtteassistent der det hadde blitt satt lite ressurser inn for å inkludere disse barna i fellesskapet . Personalets kompetanse på området tegn-til-tale, ville ha blitt preget av privat praksis der barnet ville ha få muligheter til å oppleve mestring, utvikling, læring og trivsel i et anerkjennende og aksepterende fellesskap. I denne undersøkelsen synes det motsatte å være tilfelle. Det er ikke barnas mangler, men barnas ressurser som står i fokus (jf.kap.3, s.29). Et sitat fra Tora illustrerer dette synet på barn:

*Men jeg er evig optimist da! Jeg mener at, - jeg har vel alltid vært det. Jeg har kjempa mange saker for det. Men, - at jeg ser styrken i den styrken barna har, og ikke ser svakhetene. Men jeg ser faktisk hva de har og kan bygge videre på det. Men jeg kan jo også se at det er lang vei å gå, men jeg tenker ikke på alt det de ikke kan, men det de kan. Og bruker det. Som en styrke. For å få dem videre. Og jeg mener jo det at man ikke skal undervurdere et barn som ikke har et verbalt språk, til å tro at de er dumme for det. For det er de ikke!*

### **5.1.3 Deltaker eller passiv tilskuer?**

Min videre tolkning av disse funnene, er at det å bruke sanger med tegn-til-tale gjør det mulig for barna å delta på en likeverdig måte i samlingsstunden. Slik jeg beskriver i forrige avsnitt, senkes tempoet, konsentrasjonen øker og barna trives. Det er mange faktorer her som tilsier at barna er i posisjon til å forstå hva sangene handler om. Tegn-til-tale brukt på denne måten øker barnas muligheter til å gjøre bevegelsene og gir større muligheter til å oppleve seg selv som deltaker enn passiv tilskuer. Dette kan drøftes opp i mot den teoretiske referanserammen som handler om å se barn som aktør eller brikke, et interessant tema med tanke på hvor stor vekt kommunikasjon og deltakelse ses på som viktige forutsetninger for barns språkutvikling (jf.kap.3, s.31). Et av barna informantene snakker om, hadde i lang tid opplevd samlingsstunden som svært negativt. Barnet forstod lite av det som foregikk, og mye kan tyde på at dette ga seg utslag i det som kan sammenfattes som nedsatt livskvalitet i disse situasjonene (jf.kap.3, s.33). Barnet hadde få muligheter til å forstå seg selv som aktiv deltaker, oppleve seg selv som forståelig aktør og bli synlig for seg selv gjennom det å samhandle forståelig med sine omgivelser (jf.kap.3, s.33). Teorien på dette området forteller at det er mye som indikere at barn som opplever seg som passives tilskuere, kan påføres store mentale og fysiske skader (jf.kap.3, s.33). Det informanten forteller i denne undersøkelsen, er at hun som voksen ansvarlig ikke godtar dette, men ønsker å skape forhold rundt barnet som kan bidra til å forebygge og stoppe slik destruktiv utvikling (jf.kap.3, s.34). Den voksne griper inn, ser barnets muligheter, skaper muligheter og blir som voksen selv aktør i eget liv. Hvilket understrekes av Nygård (2007) som hevder at hvordan vi ser på oss selv, aktører eller brikker, vil påvirke våre omgivelser. Slik jeg token det informanten forteller, er at det hun skapte sammen med

barnet gjennom å trene inn sentrale tegn i disse sangene, satte i gang mentale prosesser hos barnet som medvirket til at han opplevde seg selv som kommuniserende og deltakende versus passiv tilskuer. Hvilket hadde, som hun forteller, en fantastisk effekt for dette barnet.

## 5.2 På hvilken måte kan tegn-til-tale stimulere til deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling, - i ustrukturerte situasjoner i barnehagen

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på hvordan tegn-til-tale kan gagne barn i barnehagens ustrukturerte, eller mer uformelle situasjoner. Det er ikke noe i datamaterialet som tilsier at informantene definerer disse situasjonene slik jeg gjør det, men de snakker om bruk av tegn-til-tale i rutinesituasjoner og synes å omtale disse som måltider og garderobesituasjoner. Det kan være ulike meninger om hva som er ustrukturerte situasjoner, men i denne undersøkelsen definerer jeg disse som mer uformelle pedagogiske situasjoner slik som måltider, garderobesituasjoner og generell samhandling og lek både ute og inne. Mange ansatte i barnehager vil kanskje være uenig med meg i dette, for måltider og garderobesituasjoner er gjerne både gjennomtenkte og strukturerte. Jeg velger allikevel å skille disse fra pedagogiske opplegg som samlingsstund og pedagogiske opplegg som eksempelvis arbeid med ulike temaer. Slike uformelle situasjoner fyller imidlertid store deler av det pedagogiske innholdet i barnehagen. Jeg finner det derfor meningsfullt å lete etter funn i datamaterialet som kan si noe om på hvilken måte bruk av tegn-til-tale i disse situasjonene kan bidra til barns deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling. Sosial lek er et eget tema i denne undersøkelsen og vil bli omtalt senere i dette kapittelet.

### 5.2.1 Tegn-til-tale i uformelle situasjoner i barnehagen

En av informantene, Erna, gir uttrykk for at tegn-til-tale ikke bare er viktig, men helt nødvendig for at det barnet hun jobber med skal kunne kommunisere forståelig med sine omgivelser. Hun sier det slik:



*Nå er det sånn at det barnet som jeg jobber med nå, - der er det ganske intenst i forhold til tegn-til-tale. Det er liksom barnets kommunikasjonsform, som det er helt avhengig av! Fordi det ikke har noe verbalt språk, - uten om noen lyder da. Så, - jeg har jobbet ganske mye med tegn-til-tale nå, spesielt nesten da de siste to årene. Som er helt, helt nødvendig for dette barnet i forhold til å bli forstått! Og barnets forståelse også, - påvirkes jo i den grad at det, - når det verbale språket understrekes med tegn og bevegelser sammen. Og det er kjempeviktig i forhold til barna, men også de voksne!*

Erna forteller at hun jobber mye med å etablere tegn-til-tale som en kommunikasjonsform hos alle på avdelingen, både barn og voksne. Hun forteller at hun derfor jobber mye med å bruke tegn-til-tale i alle situasjoner, slik som måltider, i garderoben og ellers i barnehagen. Dette har resultert at de voksne på avdelingen jobber tett sammen for å gjøre det best mulig for dette barnet. Inne på avdelingen er tegn-til-tale synliggjort med bilder av sentrale tegn i måltidet ved bordet der de spiser, likeledes i garderoben og andre steder der både voksne og barn lett kan bli minnet på hvilke tegn de skal bruke. Alle barna på avdelingen har laget egne tegn for navnene sine. Foreldrene til barna er informert om disse forholdene og informanten forteller at foreldrene ofte opplever at barna deres bruker tegn-til-tale hjemme.

Finn, en annen av informantene i denne undersøkelsen, forteller at han lærte tegn-til-tale av en pedagog med ansvar for et barn med språkvansker. Hun ønsket at både barn og voksne på avdelingen lærte å bruke dette i samhandling med dette barnet. Tegn-til-tale ble da brukt i samlingsstunder, måltider og i andre situasjoner i barnehagen hvor det var naturlig for barnet å samhandle med sine omgivelser. Han forteller at de andre barna skjønnte at de måtte bruke det hvis de ønsket at han skulle forstå. De andre barna brukte da ofte enkle tegn som for eksempel "vent," "hei," og "kom." Tegn som informanten karakteriserer som basistegn. Informanten mener at dette fungerte som en støtte og en hjelp i samhandlingen mellom dette barnet og hans omgivelser:

*Jeg husker i hvert fall at de brukte, at de andre barna brukte tegn-til-tale for å kommunisere med ham for å være sikre på å nå fram. For de skjønnte på en måte at han ikke hadde så mye språk, selv om han var stor fysisk! Så det var veldig, sånne ting som øyeblikkelig kommer opp er det å vente i kø i forhold til å skli for eksempel! De brukte "vent!" (viser tegnet) "Nå må du vente!" (viser tegnet) Bare for å få han til å forstå at nå måtte han vente, nå var det noen andre sin tur til å skli.*

Tora forteller at det å introdusere tegn-til-tale førte til en eksplosiv utvikling på alle måter for et barn med det hun karakteriserer som alvorlige språkvansker. Barnet hadde mange andre problemer i tillegg, blant annet vansker med å samhandle positivt med omgivelsene. Tora valgte å starte med å introdusere tegn for de mest brukte fargene. Barnet tok dette i bruk med en gang. Først bare tegnet og så ordet sammen med tegnet. Hun forteller at det er akkurat som om tegnet sendte signaler til hjernen som hjalp til med å lete fram det rette ordet. Tora forteller:

*Og på slutten av uken da tenkte jeg; nå har Paul skjønt det! Da stod han ute, dette her var i juni. Så stod han ute ved matkassene som vi legger matboksene oppe i. Og for første gang kunne han kommunisere forståelig med de andre kameratene sine på lik linje med dem! Og da stod han og tok imot matboksene deres og kommenterte fargene på matboksene etter hvert som de kom og som han la ned i kassen. Så kunne han si rød og blå og grønn og gul og de andre kunne respondere! Og du sitter, du satt nesten og gråt når du satt og observerte sånn. Det fantastiske øyeblikket!*

En fjerde informant forteller at hun skiller tydelig mellom barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har normal språkutvikling og barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har spesielle behov. Det pedagogiske opplegget for barn med spesielle behov blir systematisert og planlagt på en annen måte enn med de "normale" barna. Hun forteller videre at det allikevel brukes tegn-til-tale når nye barn med minoritetsspråklig bakgrunn kommer til barnehagen og ikke forstår norsk. Men det blir mer intuitivt, naturlig og ikke systematisk. Hun omtaler disse tegnene som naturlige og praktiske tegn. Tegn som er lette å forstå slik som "spise," "tørst," "kom," "ferdig," "på do," "leke" og "kle på" med mer. I denne barnehagen bruker de dagtavle der de gjennomgår dagen med barna ved hjelp av tegn-til-tale, men også andre metoder som konkreter og bilder. De andre barna på avdelingen i denne

barnehagen lærer ikke tegn-til-tale. Flere av de voksne har allikevel relativt nylig gått på tegn-til-tale kurs og flere har lang erfaring med å bruke tegn-til-tale overfor barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg intervjuet tre av personalet i denne barnehagen og samtlige forteller at de bruker tegn-til-tale i naturlige situasjoner med det de karakteriserer som naturlige tegn som er enkle for barna å forstå i for eksempel rutinesituasjoner som måltider og i garderoben. De anser det som praktisk å bruke tegn som: ”Kom, nå skal vi spise,” eller; ”nå skal vi kle på”. En av informantene i denne barnehagen forteller at hennes erfaringer med tegn-til-tale er at det er praktisk og nyttig, men at det fungerer best med naturlige tegn i naturlige situasjoner og at det mest hensiktsmessige var å introdusere tegn som både fikk barna til å forstå og som de kunne uttrykke behov gjennom. Pia uttrykker det slik:

*Vi opplevde at det var mest hensiktsmessige å starte med naturlige situasjoner. Da så vi at barna forsto! Tok det fort. ”Å spise” (viser tegn) og ”kom” (viser tegn) og at det var en begynnelse til at de kunne forstå oss! Også så vi det at da fikk de en metode for å gi uttrykk for behov da. ”At jeg er tørst,” - eller ”jeg vil spise.” Eller de helt naturlige da. Så kom det mer for begreper for leker, for eksempel ”ball” at vi introduserte det. Du trenger ikke å hente et bilde, gå å hente, eller hente en konkret, - i noen situasjoner da. Du kan bruke, særlig det der med ”kom” (viser tegnet), eller det med ”sulten” (viser tegnet), det er helt naturlig. ”Å ta på klær” (viser tegnet) og, at det blir en veldig praktisk metode, for du trenger ikke å ha noe utstyr.*

Pia forteller videre om et barn som lenge hadde gitt uttrykk for ikke å forstå sine omgivelser, det var stille, virket lei seg og var mimikkløst. Etter en tid så glimtet barnet til når hun skjønnte at det gikk an å vise med tegn at hun var ”tørst” og ”sulten” og at hun ville ”drikke” og ”spise.” Hennes erfaringer med disse barna som ikke forstod norsk den gangen hun jobbet spesielt med denne problematikken, var at barna ble glade for å oppleve å gjøre seg forstått og forstå gjennom det å bruke tegn-til-tale. Hun opplevde at barna ble veldig våkne og glade når de voksne ønsket deres oppmerksomhet. Barna viste glede over å bli tatt på alvor, de utviklet seg og fikk flere ord. De kunne fortelle hverandre ulike ting, samt fortelle familien hjemme om hendelser i barnehagen. Jeg har valgt å trekke fram dette sitatet fra Pia for å illustrere

hva hun tenker rundt det å bruke tegn-til-tale når hun henvender seg til et barn på denne måten:

*Jeg opplevde at de forsto. Og jeg tenkte også at her er det en tydelig voksen. De ser meg og hører meg. Men de blir veldig oppmerksomme! For hvis du bare bruker ord så kunne jeg se at da falt de ut på en måte. Hvis du sa: "Hei, hvordan har du det i dag," eller "hva da" liksom? Men hvis du sa: "HEI!" (overdriver stemmebruk og gjør tegnet) "Hvordan har du det?" (gjør tegn og er tydelig). "Har du det", altså "DU," ikke sant? Da ble det mer tydelig. Og at vi fikk en mer samhandling med de. Samspill og det at det var en tydelig voksen. Og at jeg fikk deres oppmerksomhet mye fortere enn hvis jeg ikke brukte tegn.*

"Men du kan ikke bare bruke tegn-til-tale. Du må bruke noe annet ved siden av også!" Det Pia uttrykker her er sammenfallende for samtlige informanter. De vurderer det å bruke tegn-til-tale forskjellige fra barn til barn og fra situasjon til situasjon, men med stor enighet om at det må noe mer i tillegg. Informantene snakker om det å bruke bilder og konkreter i kombinasjon med tegn-til-tale og at det er mange måter å tenke kommunikasjon på. Tegn-til-tale suppleres med både bilder og konkreter for å øke forståelsen. Det kan for eksempel oppstå spontant ved måltidet der det kan ligge pålegg, frukt og grønnsaker og som man der og da kan gi et tegn og et ord.

Informantene gir uttrykk for at det er varierende hvor mye de andre barna bruker tegn-til-tale i sin kommunikasjon med disse barna. Der det forekommer ofte, er der de voksne er opptatt av at dette skal gjennomsyre samhandlingen på avdelingen. De voksne er påpasselige med å rose de andre barna når de ser at de bruker tegn-til-tale overfor disse barna. De andre barna opplever at det å bruke tegn-til-tale er attraktivt, de får ros, blir oppmuntret og de oppnår også kontakt med de barna som ikke forstår. Erna opplever at barna responderer positivt på å bruke tegn-til-tale fordi dette er noe de voksne er opptatt av og viser tydelig at det er viktig for det barnet som er helt avhengige av denne måten å kommunisere på. Slik er det vanlig i måltider at det barnet som sitter nærmest dette barnet, spør med tegn-til-tale om hun kan sende melken. Det samme er også tilfellet når dette barnet selv ønsker å få melken sendt til

seg. Da må hun spørre Per om han kan sende henne melken. Noen ganger kan dette ta litt tid, og den voksne må repetere hva barnet har bedt om og Per kan si: ”*Men jeg trenger ikke å spørre for jeg vet hva hun skal ha.*” Per godtar allikevel å vente når den voksne sier: ”*Jo, jeg vil at hun skal spørre.*” Flere av informantene gir på denne måten uttrykk for at de andre barna på avdelingen viser omsorg, tålmodighet og vilje til å lære seg metoder for å hjelpe disse barna med å samhandle forståelig med sine omgivelser også i uformelle rutinesituasjoner i barnehagen.

### 5.2.2 På hvilken måter gjør vi sammen med tegn-til-tale?

Erna, en av informantene jeg referer til i avsnittet over, peker på at det ikke bare er viktig, men helt nødvendig å bruke tegn-til-tale for det barnet hun jobber med. Hun mener at det å bruke tegn-til-tale er helt avgjørende for dette barnets muligheter til å kommunisere forståelig med sine omgivelser. Flere av de andre informantene uttaler at de ikke bruker tegn-til-tale på en strukturert og planmessig måte, men anser det som et praktisk, enkelt og nyttig verktøy for både barn og voksne som kan bidra til å kommunisere forståelig sammen i barnehagen. Informantene formidler, til tross for sine ulike svar, et samstemt inntrykk av å tillegge de uformelle situasjonene i barnehagen stor betydning for barns helhetlige utvikling. De synes også å formidle løsningsorienterte holdninger overfor barns forskjellighet og ulike utfordringer. Dette synes å være i tråd med det Strategiplanen ”Likeverdige opplæring i praksis,”(KD, 2007-2009) beskriver som det å se mangfold konstruktivt og løsningsorientert (jf.kap.3, s.24). Men først og fremst synes datamaterialet å synliggjøre varierte måter å bruke tegn-til-tale på, tilpasset det enkelte barn som på ulike måter strever med å formidle seg forståelig i sine omgivelser. Denne holdningen synes å være grunnleggende for på hvilken måte disse barna skal dra nytte av tegn-til-tale i sin kommunikasjon med både barn og voksne de er sammen med i barnehagen. R-06 skriver at alle barn skal få varierte og positive erfaringer med bruke språket som kommunikasjonsmiddel (jf.kap.3, s.17). En konsekvens av dette er å skape miljøer som evner å utnytte situasjoner der barnet kan komme i posisjon til å oppleve at det å kommunisere skjer i en meningsbærende kommunikativ sammenheng (jf.kap.3, s.18).

Det ligger ingen automatikk i at dette skjer naturlig med barna denne undersøkelsen dreier seg om. Det er ingen selvfølge at dette skjer for disse barna i naturlige situasjoner som måltider, i garderoben og andre naturlige uformelle samhandlingssituasjoner barnehagen.

Noen av informantene i denne undersøkelsen formidler at de bruker tegn-til-tale i slike sammenhenger og på slike måter at de både involverer og utfordrer alle i miljøet til å delta. Det kan synes som om at det å jobbe med en felles forståelse av tegnene, er avgjørende for å etablere en felles forståelse av hva som kommuniseres. Bilder av tegn hengt opp på strategiske steder som viser matvarer, klessplagg og handlinger, synliggjør for omgivelsene denne viljen til felles forståelse. Slik jeg oppfatter det, er denne inklusjonen en felles beslutning om å gjøre noe sammen som gir mening for alle som deltar (jf.kap.3, s.20). Slik jeg skriver i kapittel 3 som omhandler kommunikasjon i et helhetsperspektiv, åpner en slik tenkning for potensiell utvikling for de involverte (s.20). Det å bruke tegn-til-tale i måltider supplert med bilder og konkreter, brukt refleksivt og kreativt, synes å by på potensiell utvikling for alle som deltar i samhandlingen. Mange barn kan ikke spørre Per om å sende melken på en vanlig måte. For å formidle dette ønsket ved hjelp av tegn-til-tale og videre at Per responderer forståelig tilbake på denne ytringen, krever en stor grad av felles innsats fra partene. Slik jeg forstår Horgen sitt syn på kommunikasjon (2006), beskriver hun slike handlinger som å gjøre noe sammen som medvirker til at de involverte deler det som skjer ved at de sammen utløser både det å sende og motta melken. I denne på mange måter krevende handlingssekvensen, oppnår barna i samhandlingen å få mer enn de hadde før (jf.kap.3, s.20).

Ikke bare det å gi og motta melk, men selve handlingen vil dypere sett gi barna nye erfaringer som kan medvirke til at barnet justerer sin forståelse av seg selv som aktiv samhandlende med sine omgivelser versus passiv deltaker (jf.kap.3, s.34). Slik jeg tolker denne handlingen i dette perspektivet, vil dette kunne bety at et barn som lenge har slitt med å gjøre seg forstått av sine omgivelser, men som mer og mer opplever at tegn-til-tale er et verktøy som fungerer i slike handlinger, vil kunne justere en

forståelse av seg selv som noe annet enn det han eller hun opplevde før (jf.kap.3, s.19). Videre vil dette kunne endre syn på det barnet opplever her og nå, for eksempel det å mestre denne handlingen versus det og mislykkes. Dette vil igjen få konsekvenser for barnas forståelse av seg selv som selvbestemmende deltaker, ikke bare i barnehagens tilrettelagte og reflekterte situasjoner, men også ellers i livet (jf.kap.3, s.32). Dette synet på barn som deltakere som aktivt konstruerer sine liv i samspill med sine omgivelser, synes å være grunnleggende i det å legge til rette for både uvante og utfordrende måter å kommunisere på (jf.kap.3, s.31).

### **5.2.3 Vil tegn-til-tale hjelpe til med å forstå verden?**

En postmodernistisk forståelse av verden, slik jeg fremstiller den i kapittel 3, innebærer å erkjenne mangfold slik det møtes i barnehagen som ambivalent, kaotisk, usammenhengende, uforutsigbart og komplekst (jf.kap.3, s.25). Barnehager i dag utfordres til å akseptere mangfold framfor å bruke krefter på å overkomme det. Videre viser jeg til i dette kapitlet at det å innta et poststrukturelt perspektiv åpner for å finne løsninger i lokale kontekster samtidig som det må være mulig å kontinuerlig diskutere disse. Er de gode nok, eller er de ikke? Slik jeg oppfatter Gjervan et al., (2006) innebærer dette for personalet og stadig reflektere over hvorvidt pedagogiske løsninger i deres barnehage og innenfor deres avdeling, er relevante for barnet og dets familie i deres livssituasjon. Vil tegn-til-tale hjelpe barn å forstå hele den verden barnet lever i?

Funn gjort i denne undersøkelsen, viser at tegn-til-tale praktiseres på forskjellige måter rundt om i barnehagene. Personalet som praktiserer tegn-til-tale har ulike bakgrunner, møter ulike barn, har ulike motiver og utfordres til å finne løsninger i ulike barnehagemiljøer. Virker de i et ressursorientert miljø? Eller er miljøet de arbeider i problemorientert? Er det gamle forståelsesmåter som regjerer, eller er miljøet åpent for noe nytt og ukjent? Denne undersøkelsen gir ikke rom for å utdype dette, men det er allikevel grunn til å påstå at tegn-til-tale ikke er en samlebetegnelse for en metode, men for mange varierte forsøk på å skape kommunikasjonsformer som

kan fungere for barnet og miljøet sammen i den konteksten dette utspilles i. Dette underbygges, etter min oppfatning, gjennom de ulike måtene tegn-til-tale praktiseres i de uformelle situasjonene i barnehagen som beskrives her i dette kapittelet. Disse kan virke meningsfulle og utviklende for barna i de kontekstene disse utspilles i, men spørsmålet er om de også kan overføres til andre situasjoner i barnets liv.

Det er allikevel funn som tyder på at tegn-til-tale kan åpne dører for disse barna til å forstå sine omgivelser på en annen og mer konstruktiv måte enn om de ikke hadde møtt voksne med gode erfaringer på området som gjerne vill prøve dette. Jeg viser i første rekke til Paul, gutten Tora viser til, som for første gang kommuniserer forståelig med venner i barnehagen fordi han hadde lært seg å bruke tegn-til-tale for fargene. Dette var i følge informanten, begynnelsen til en eksplosiv utvikling på alle områder for denne gutten. Etter denne opplevelsen posisjonerte han seg annerledes i forhold til sine omgivelser. Slik jeg forstår Gjervan et al.,(2006) når de skriver om individer som søkes forklart gjennom et dynamisk forhold mellom kunnskaper, makt og identitet, har pedagogen i dette eksempelet gjennom sin kunnskap og ulike erfaringer på området tegn-til-tale, formidlet dette til barnet som på sin side har tatt dette i bruk på en vellykket måte. Han har snudd negative handlingsmønstre til konstruktive, kommet i posisjon til å utvikle talespråket og kommet i posisjon til å oppleve seg selv som en glad gutt som trives. Det er mye her som argumenterer for at han har endret identitet og forstår seg selv på en annen måte enn tidligere. Det er vanskelig å generalisere dette, men dette ene eksempelet kan bidra til å forklare lignende hendelser og kanskje kan det gjenkjennes av andre gjennom å innta en feministisk poststrukturell tilnærming der subjektivitetsteorien gir forståelse for hvor sammensatt vi mennesker kan handle og tenke etter hvilke arenaer og situasjoner vi befinner oss (jf.kap.3, s.26).

I barnehagens mange uformelle situasjoner er det sannsynlig å tenke at barn posisjonere seg ulikt ut fra hva de forstår av det som blir kommunisert og hvilke relasjoner de har til deltakerne i samhandlingen (jf.kap.3, s.26). Dette området innenfor subjektivitetsteorien, som handler om barns ulike posisjoneringer, synes å gi



barn differensierte muligheter på forskjellige arenaer i livet. Det er tenkelig at barns differensierte muligheter på ulike arenaer vil være med på påvirke barnets helhetlige utvikling. Viser Paul gjennom sin atferd eksempelvis dårlig forståelse av hva som kommuniseres samt viser atferd som peker mot at han har negative relasjoner til deltakerne, er det sannsynlig at han blant personalet som har en problemorientert tilnærming blir opplevd som en gutt med store tilpasningsproblemer (jf.kap.3, s.28). Paul på hjemmebane oppleves imidlertid av foreldrene som en ivrig og aktiv gutt, som viser at han er en populær kamerat som mange i nabolaget ønsker å spille fotball med (jf.kap.3, s.19). Dette resonnementet gir grunn til å påstå at barn som i barnehagen møter voksne som evner å se og være seg bevisst barns multiple identiteter gjennom å ha et helhetssyn på barn, har større muligheter til å posisjonere seg gunstigere enn barn som blir oppfattet som et problem.

Det synes således ikke likegyldig å tilby barnet kommunikasjonsformer som på en best mulig måte kan gi barn muligheter til forstå seg selv som en som forstår sine omgivelser, som kan etablere gode relasjoner, en som kan noe og som kan formidle dette til sentrale personer i eget liv på mange ulike arenaer. Det blir slik vesentlig å reflektere grundig over på hvilke måter tegn-til-tale blir brukt med tanke på hvilke posisjon og status denne bruken har i de mange ulike situasjonene barnehagen byr på i løpet av en dag. I denne undersøkelsen viser funn at barn med stor sannsynlighet opplever det å møte og å bruke tegn-til-tale veldig forskjellig. Selv om barn har ulike forutsetninger, er det grunn til å hevde at det å bruke tegn-til-tale som fungerer som hjelp og støtte i barnehagens rutinesituasjoner, er forskjellig fra det å bruke tegn-til-tale som et verktøy og en døråpner til en dypere forståelse av verden og en rikere samhandling med sine omgivelser.

### 5.3 På hvilken måte kan tegn-til-tale stimulere til deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling, - i sosial lek

I dette kapittelet skal jeg først presentere og siden drøfte det i datamaterialet som synes best å belyse, beskrive og illustrere hvordan barn kan profitere på å bruke tegn-til-tale i sosial lek i barnehagen. Hovedinntrykket er at informantene i all hovedsak gir relativt ensartede framstillinger av hvordan det å bruke tegn-til-tale kan fungere som en nøkkel som åpner opp for at barn kan delta i sosial lek. Det er imidlertid lite i datamaterialet som gir grunnlag for å si noe om på hvilken måte tegn-til-tale kan hjelpe barn videre inn i dypere sosial lek slik som rollelek er det. Det er et eksempel på rollelek i undersøkelsen, men her har den voksne både regi, dramaturgi og scenografi. Rollelek for barnet denne informanten forteller om, er ikke noe barnet viser spesielt interesse for. Den voksne må på mange områder skape en interesse hos barnet. Det gjør hun ved å lage rollelek i små grupper der de på forhånd har sett bilder i en bok om for eksempel en dokke som er sulten og vil ha mat. Den voksne etablere noen replikker som brukes sammen med tegn-til-tale i denne dokkeleken som først og fremst styres av henne. Målet er at barna i denne samhandlingen på egen hånd kan bruke disse replikkene på eget initiativ og kanskje også utvide disse utover denne konkrete situasjonen. Erna forteller hva hun gjør på denne måten:

*Vi prøver å ha fokus nå på enkel dokkelek med dette barnet og et annet barn. Vi skal lage litt mat. Gi dokka mat. Kanskje legge den etterpå. Det krever en aktiv voksen. Man må på en måte utvide interessen hennes, og da har vi etablert noen handlinger rundt dette. Med som sagt tegn da. Først med meg og dette barnet, og så med et barn til. Og eventuelt et barn til igjen når vi har kommet dit da. Og da er det selvfølgelig et mål at barnet med tegn da kan kommunisere med det andre barnet å snakke om den dokka og kanskje si at: "Dokka er sulten." Og da, hvis det er noen som da har noen replikker som vi også tar igjen i en bok vi leser hvor vi bruker mye av de samme replikkene, de samme tegnene som også går på en baby som skal få mat og er sulten og at man skal lage litt grøt. Så har jeg prøvd å etablere noen replikker med tegn. Hvis man kan si det på den måten. I forhold til denne rolleleken da, eller dokkeleken da.*

Erna illustrerer med dette eksempelet at det ikke er selvsagt at alle barn leker rollelek. Noen ganger må lek læres, og dette er en måte å gjøre det på.

Det som framtrer mest sammenfattende i datamaterialet synes å være en samstemt oppfatning av at barn som tilhører dem som ikke mestrer det å gjøre seg forstått, ofte opplever ikke å få være med i lek. De har lyst til å være med, men avvises. Det er også en samstemt oppfatning at disse barna oppleves som aggressive, lei seg, frustrerte, triste eller tilbaketrukne. Videre synes det å være enighet om at det å bruke tegn-til-tale kan fjerne en del frustrasjon og negativ atferd i forbindelse med samhandling i lekpregede situasjoner. En av informantene beskriver et barn som før han ble introdusert for det å bruke tegn-til-tale, uttrykte frustrasjon over ikke å forstå og gjøre seg forstått i lek. Samhandlingen bar preg av krangling, slåssing, gråt og intriger. Det var lite som egentlig kunne kalles lek, men mye som kunne kalles frustrasjon over ikke å forstå hverandre. Tora beskriver dette på denne måten:

*Også hadde vi en gutt som ikke hadde noe språk! Han kunne jo ikke leke heller! Han hadde jo ikke noe å putte begrepene på! Og som slo fordi han var frustrert. Fordi folk ikke skjønnte han. Så han ene han slo han andre fordi han ikke kunne fortelle hva han ønsket, men han andre han slo tilbake fordi han hadde så dårlig impuls kontroll. Så det ble ekstremt mye intriger og gråt. Han kunne stable og rive ned ikke sant, sånn type et år og kjempespennende! Men når du er tre, nesten fire år så er ikke det så veldig kult lenger.*

Etter at denne gutten ble introdusert for tegn-til-tale og tok dette i bruk, medførte dette positiv utvikling som berørte mange områder av livet hans. Det å innføre tegn-til-tale for dette barnet bidro til, i følge informanten, å hente ordene fram fra hukommelsen, noe som videre gjorde det mulig for ham å uttale dem høyt sammen med tegnet. Gutten begynte å samhandle positivt istedenfor negativ, valgte venner selv i stedet for å leke med noen få på avdelingen, opptre på flere arenaer enn bare på avdelingen og å leke mer avansert lek enn bare det å rive ned. Tora beskriver denne forandringen slik:

*Og etter hvert som språket hans har blitt bedre og bedre så har venneantallet hans økt. Ja, han har fått flere og flere venner. Fra bare å ha en sånn liten sirkel av noen få barn på avdelingen som han har lekt med, så har han utviklet sirkelen til bare å bli større og større. Og nå er den utenfor avdelingen også! Ja nå har han venner ute som ikke er på sin avdeling men som han kan kommunisere med å bli med i leken på. Så det har jeg veldig godt sett med egne øyne at det har hatt en god virkning. Så, - selvsagt, han leker fortsatt med han gutten, men det jo ingen, det er ikke noen intriger lenger. Nå, når han blir sint på han andre fordi et eller annet skjer, - så forteller han hva han syns. Eller så går han sin vei. Så nå blir det ikke noe slag lenger. Ikke fra han med dårlig impulskontroll heller. Han har fått et språk! Som gjør at han kan gå vekk eller fortelle hva han vil.*

Det er flere eksempler i datamaterialet som viser til samhandling mellom barn som ønsker å leke sammen men som i utgangspunktet ikke forstår hverandre. Pia opplevde etter at de hadde holdt på med tegn-til-tale i en periode, at barn som ønsket å leke sammen, brukte tegnene for "kom" og "leke." Likeledes når de var inne i en lek kunne de bruke tegnene for "vi" og "leke". Hun forteller at dette ikke var noe som kom av seg selv, men noe personalet gjentok og gjentok sammen med barna. Pia illustrerer dette med denne historien om to barn fra hvert sitt land som ikke hadde lekt sammen før, men som ønsket å ta kontakt:

*Men også det at et barn gikk og henta et annet barn og: "Kom skal vi leke?" Og brukte tegnet for "leke" (gjør tegnet) og "leke" (gjør tegnet) er ikke så veldig, - men de hadde skjønt det da! Og brukt det naturlig med "leke." Og når de var i lekesituasjoner: "Nå leker vi." (gjør tegn) "Vi leker". Altså vi gjentok og gjentok det da. For det er noe med gjentakelser. Og da var det første gangen hvor en eller annen gutt, - en pakistansk gutt snakket med en tyrkisk gutt og sa: "Kom, leke?" (gjør tegn) "Nå?" "Kom!" Også: "Ja." Og det barnet: "Ja!" Og da hadde ikke de hatt noe kommunikasjon noe særlig før. Så jeg tenker at: "Å så godt å se!" Da fikk de en metode, de fikk et verktøy for å ta kontakt med hverandre.*

Denne historien illustrerer en måte å jobbe på som skaper muligheter for barn til å ta kontakt med hverandre når flere av barnas forståelse i samhandlingen avhenger av å bruke tegn-til-tale. Men det er også mye i datamaterialet som tyder på at samhandling og lek i stor grad avhenger av samarbeidsvillighet og forståelse hos de andre barna på avdelingen eller i barnehagen. Det er funn som tyder på sammenfallende

oppfatninger av at de andre barna spiller en betydingsfull rolle for at sosiale lek skal finne sted. Det er videre mye som tyder på at personalet jeg har intervjuet anser sosial lek med de andre barna som svært viktig for barnets helhetlige utvikling med tanke på språkutvikling, sosial kompetanse og generell trivsel. Det synes imidlertid å divergere noe når det handler om på hvilken måte og hvor mye de andre barna skal bli inkludert og involvert i arbeidet med å lære seg disse barnas kommunikasjonsmåter, noe jeg også peker på i avsnittet som omhandler strukturerte situasjoner (s.58). Det er flere ting i datamaterialet som viser til forhold der det å involvere alle barn i å bruke tegn-til-tale, hovedsakelig skjer der det er en eller flere voksne som spesielt har ansvar for et eller flere barn som ikke kan kommunisere forståelig på vanlig måte.

Det pekes også på andre varierte og mer usystematiske måter å kommunisere på i sosial lek der det vises til barn med minoritetspråklig bakgrunn som ikke har åpenbare spesielle behov, men allikevel har vanskeligheter med å kommunisere forståelig med sine omgivelser. De voksne forteller om kroppsspråk, mimikk og gester, bruk av bilder og det å hente eller vise til en gjenstand eller handling. En informant forteller at hun så at de andre barna ble glade for å oppleve at de kunne leke med barn det ikke var så lett å forstå, når de opplevde at det gikk an å bruke tegn-til-tale. Selv om de ikke hele tiden forstod hverandre, gikk det an å leke sammen på en enkel måte der de andre barna kunne hjelpe til når det var nødvendig. De kunne for eksempel i lek gjøre tegnet for "ball." Hvis "ballen" var langt unna og de ikke kunne hente den, så kunne de ved hjelp av tegn-til-tale oppnå en felles forståelse for dette. En annen informant forteller imidlertid at barna der hun jobber ikke bruker tegn-til-tale i sosial lek så lenge det ikke er en voksen som gjør dette synlig og tydelig. Tegn-til-tale er inkludert i leken, men kun i lekesituasjoner der en voksen er med.

Det er flere informanter som peker på forhold i den sosiale leken som viser til den voksne som en sentral støttespiller i lek mellom disse og de andre barna. Den voksne kan være med på å tydeliggjøre handlinger og klargjøre misforståelser, samt å bringe

leken videre ved å blant annet å bruke tegn-til-tale. I sekvensen under svarer Pia på spørsmålet om hun opplevde at leken vedvarte etter at barna hadde tatt kontakt med hverandre for å leke sammen.

*Ja, men vi så også behov for at det var viktig at vi hadde en voksen i nærheten. Voksenstøtte som vi kaller det, bisitter. Ikke å delta aktivt kanskje bestandig, men i hvert fall være tilgjengelig for å hjelpe da. For det kunne jo oppstå konflikter. Og det gjør det jo med alle barn at vi får noen barn som kan samspille mer enn andre. Men at det kanskje var vanskeligere å løse konflikter når de ikke hadde alle ordene. Det er ikke alle tegn du kan bruke heller da. Og da kan man hjelpe til. En voksen kan klargjøre mer. Og da brukte vi også tegn for å klargjøre. "Hva vil du ha?" (gjør tegnene) Men også "hente," "bøtte." Hvis du da står og drar i samme bøtte så: "Nei", "ikke!" (gjør tegnene) "Okay," "vi finner!" (gjør tegnene) Så da ble det tydeligere. Da forsto de. Men selvfølgelig kunne de leke. Men det var viktig. Vi så jo det at det var viktig at en voksen var til stede.*

Den voksne blir slik tillagt en stor rolle som støttespiller og nær voksen i disse barnas samhandling med de andre barna i sosial lek. Det er mye som tyder på at den voksne både anerkjenner, roser og oppmuntrer de andre barna når de bruker tegn-til-tale. Imidlertid gir flertallet av de voksne i denne undersøkelsen uttrykk for at tegn-til-tale ikke er nok som eneste kommunikasjonsmiddel for disse barna i samhandling med sine omgivelser. Flere peker på det å bruke tegn-til-tale kan fungere bra for mange barn, men det må også tas i bruk bilder, konkrete, sang og musikk. Noe som en av informantene peker på; "kan pirre hjernen på flest mulig måter."

### **5.3.1 Innpass i sosial lek med tegn-til-tale?**

Det er noen forhold ved det å bruke tegn-til-tale i sosial lek som synes å tre tydeligere fram enn andre i dette fokusområdet under problemstillingen der det spørres etter på hvilke måter personalet opplever at tegn-til-tale kan stimulere til deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker i sosial lek. Det er forhold som tyder på at det å bruke tegn-til-tale gir barna flere muligheter til å bli med i sosial lek mer enn at det ikke gjør det. Det er imidlertid lite som tyder på at tegn-til-tale slik det framgår i denne undersøkelsen,

stimulerer barn til å gå dypere inn sosial lek som for eksempel rollelek er det. Jeg vil først se på mulige forhold som gjør tegn-til-tale til en potensiell nøkkel som kan åpne for samhandling i sosial lek, og videre hvilke konsekvenser dette kan få for disse barna. Videre vil jeg kort drøfte hvilke mulige forhold som medvirker til at tegn-til-tale ikke hjelper barn videre inn i denne leken, og hvilke forhold som taler for å utvide barns kompetanse på tegn-til-tale med tanke på dette.

Det hender at personalet i barnehager opplever barn som ikke mestrer det å bli med i lek, eller som ikke har interesse for å leke sosial lek. Noen ganger lykkes personalet med å gi disse barna noe personalet i denne undersøkelsen betegner som nøkler eller verktøy som vekker denne interessen, eller åpner opp for å være med. Hvilke forhold er det som tilsynelatende gjør tegn-til-tale til et egnet verktøy slik det kommer til uttrykk gjennom denne undersøkelsen? Tegn-til-tale er en form for kommunikasjon der manuelle tegn følger talen i vanlige setningsoppbygging (jf.kap.3, s.22.). Dette skjer ikke alltid synkront som flere av eksemplene i denne undersøkelsen viser. Det er mye i undersøkelsen som tyder på at den voksne utviser følsomhet for hvilke tegn for ord i språket vårt barnet synes å mestre, og hvilke tegn som er hensiktsmessige å lære. Mange av informantene omtaler dette som praktiske og naturlige tegn som ”vent,” ”kom,” ”leke,” ”ball,” ”vi” og ”sulten”. Tegnene synes som om de utføres på måter som lett kan tolkes og forstås både av barnet selv og omgivelsene rundt. Det er forhold rundt denne bruken som ikke tydeliggjøres nok i denne undersøkelsen, men ved hjelp av tegn-til-tale synes barna å skille disse ordene ut i språket vårt mer enn mange andre ord der det også brukes tegn-til-tale.

Det er også mye i undersøkelsen som tyder på at det spiller stor rolle for den felles forståelsen av å bli med i lek at ikke bare barn som har språkvansker lærer å bruke disse tegnene, men også inkluderer mange, om ikke alle de andre barna på avdelingen og enda videre utover denne. Data tyder på at de andre barnas motivasjon til å bruke tegn-til-tale i lek med barn som ikke så lett forstår, er å motta anerkjennelse fra de voksne at de gjør dette, at deres innsats roses og at dette gjøres attraktivt og meningsfullt for alle. I denne forståelsen av tegn-til-tale som en nøkkel til sosial lek,

ligger det slik en forståelse av voksne i barnehagen som det Hauge (2004) beskriver som ressursorienterte (jf.kap.3, s.29). Dette er voksne som forstår at barn som ikke snakker forståelig vil kunne delta i sosial lek, dersom barnets kommunikasjonsmåter anerkjennes som et positivt utgangspunkt. Dette anser jeg som et sentralt forhold som kan bidra til å forklare på hvilken måte tegn-til-tale gjør det mulig for disse barna å få innpass i sosial lek i barnehagen.

### **5.3.2 Tegn-til-tale, sosial lek og sosiale konsekvenser**

I R-06 beskrives lek som grunnleggende livs og læringsformer som barn kan uttrykke seg igjennom (jf.kap.3, s.20). Å leke er for de aller fleste barn et grunnleggende behov som spiller en stor rolle for barnets helhetlige utvikling. Leken begynner der barnet deltar i samhandling med sine omgivelser. En forutsetning for at alle barn skal kunne delta i denne samhandlingen, synes å være under forhold der voksne har en ressursorientert holdning til mangfold (jf.kap.3, s.29). De voksne i denne undersøkelsen later til å påvirke sine omgivelser ved å anerkjenne tydelig at det å kunne tegn-til-tale ses på som en attraktiv egenskap. Dette er forhold og holdninger som synes å være viktige faktorer i det å anerkjenne forskjeller som berikende for fellesskapet (jf.kap.3, s.30). Slik jeg peker på i kapittel 3 som omhandler mangfold som ressurs, vil denne tilnærmingen anerkjenne barn som deltakere i fellesskapet og aktører i eget liv. Det motsatte er å underkjenne barnets muligheter og rolle i dette.

Videre er det forhold belyst ved presentasjonen av datamaterialet over, forhold som kan bidra til å gi innsikt i hvilke sosiale konsekvenser det kan ha for disse barna å få innpass i lek. Informantene peker her på økende trivsel, utvidete sosiale nettverk, sosial forståelse, språklig forståelse, vennskap og etablering av nære voksenrelasjoner. Barn vil, under slike omstendigheter, ha flere potensielle muligheter til å forstå seg selv som en som har innflytelse på eget liv enn barn som hadde forblitt værende i en tilstand av frustrasjon og nedstemthet. Slike positive mentale tilstander versus destruktive, synes å bidra til å legge grunnlag for å se seg



selv som et selvbestemmende menneske. Et menneske som selv kan velge hvordan han eller hun vil forholde seg til de utfordringene han eller hun møter (jf. kap.3, s.32). Dette er en prosess som kan starte tidlig og fortsette hele livet. Disse synspunktene synes å gi mening i lys av hva data i denne undersøkelsen bringer fram med tanke på at det gir håp for disse barna i deres nåværende, men også framtidige liv å oppleve seg som aktive deltakere og ikke ofre for omstendigheter de ikke rår over.

Deltakerperspektivet trer fram som sentralt i denne undersøkelsen. I kapittel 3, der jeg skriver om å være aktør versus ikke være aktør i eget liv, undrer jeg meg over hvorfor noen barn går gjennom en utvikling der det etter hvert forstår seg selv som hjelpeløse ofre uten valgmuligheter og andre barn går gjennom en utvikling der de trer fram som selvbestemmende mennesker tilsynelatende uavhengig av omstendighetene (s.32). Hva er det som er med på å realisere den ene eller den andre muligheten? I kapittel 3 viser jeg til Nygård (2007) som sier at det er forbundet med stor risiko for barns mentale og fysiske helse og ikke bli bekreftet på egen forståelse eller møtt på egne behov (s.33). Mulige konsekvenser kan være fysiske sykdommer og mindre motstandskraft samt psykiske tilstander som hjelpesløset, håpløshet og depresjon. Og ikke bli bekreftet på egen forståelse av det å delta i lek, eller å oppleve at eget behov for å leke overhodet ikke imøtekommes, vil minske mulighetene til trivsel og generell helseframbringende utvikling (jf.kap.3, s.33 ) For barna informantene forteller om i undersøkelsen, kan det å vurdere barnas mentale tilstander før og etter at de tok i bruk tegn-til-tale, være en måte å reflektere over dette på. Virker de gladere, mer fornøyde og aktive nå enn før de begynte å ta i bruk tegn-til-tale? Med tanke på hvilke muligheter disse barna har videre i livet, vil det være av stor betydning at det blir gitt mye tid til denne typen refleksjon, analysearbeid og praktisk pedagogisk arbeid. Refleksjoner rundt funn i denne undersøkelsen tilsier at tegn-til-tale genererer mer positiv deltakelse og samhandling med omgivelsene versus det motsatte. I undersøkelsen er det funn som eksplisitt tyder på at bruk av det personalet kaller naturlige tegn og basistegn er tegn som barn lett forstår, tar i bruk og som de opplever kan gi dem innpass i lek. Barna viser mottakelighet og respons ved å ta i bruk disse tegnene. De viser også gjennom adekvat bruk, dypereleggende forståelse av den

mening tegn-til-tale gir for å utløse de handlinger som skal til for å møtekomme eget behov for å delta i lek. Slik sett synes barn å ha større muligheter til å konstruere en forståelse av seg selv som individer med muligheter til å gjøre egne valg, framfor individer som opplever seg som hjelpeløse og ute av stand til påvirke sine omgivelser. I denne undersøkelsen er det mye som tyder på at barn utvikler seg positivt når de opplever at de gjennom å bruke tegn-til-tale får være med i lek.

### **5.3.3 Tegn-til-tale kompetanse og rollelek**

Det er forhold i denne undersøkelsen som viser at tegn-til-tale gir barn muligheter til å delta i sosial lek, men som i liten grad bidrar til å drive denne videre til dypere lek. Jeg viser i denne sammenhengen særlig til rolleleken som regnes for en dypere form for lek (jf.kap.3, s.20). I denne avsluttende drøftingen om tegn-til-tale og sosial lek, vil jeg kort trekke fram mulige forhold som medvirker til at tegn-til-tale ikke hjelper barn videre inn i denne leken, og hvilke forhold som taler for å utvide barns kompetanse på tegn-til-tale med tanke på dette.

Tidligere i dette kapittelet har jeg drøftet positive versus negative konsekvenser sosial lek kan få for barn som blir gitt mulighet til å delta i denne. Det synes imidlertid å utgjøre en forskjell for barns språklige og kommunikative utvikling bare å få innpass i deler av denne leken enn det å delta med dypere forståelse og innsikt.

Det er data i denne undersøkelsen som tyder på at barn som får innpass i lek, ikke evner å drive denne videre på egen hånd, men er avhengig av en voksne. Den voksne er med på å tydeliggjøre og avklarer forhold og eventuelt løse opp i konflikter som oppstår. I noen tilfeller der barn ikke selv viser interesse for denne type lek, skapes det forutsetninger av den voksne, som kan bidra til å fremme denne. I denne ”konstruerte” leken, som illustreres med en historie fra en av informantene, er det forhold som tilsier at den voksne er med på å bygge ut barnas tegn-til-tale kompetanse ved å innføre tegn ikke bare for gjenstander i leken, men også for handlinger og følelser (s.72). Den voksne bruker i denne leken ord fra de tre gruppene Bradland (2006) betegner som ord for handlinger, ord for samspill og

sosiale ord (jf. kap.3, s.22). Det kan her virke som om barna blir oppmuntret til å ta i bruk flere språklige avanserte former enn i de andre eksemplene jeg viser til. I disse eksemplene utløser leken tegn for handlinger som ”kom,” ”leke,” ”vent” og ”spise,” men synes ikke i særlig grad å utvikle disse ytterligere. I det ene eksempelet jeg viser til, gis det ingen videre informasjon om hvorvidt dette arbeidet med å utvide barnets språklige uttryksmuligheter, gir dypere lek. Men det er allikevel forhold her som tyder på at den voksne er seg bevisst at det hun introduserer av tegn for barnet, vil påvirke barnets muligheter til å utvikle språklige ferdigheter som det å formidle tanker, vilje, følelser og opplevelser i større grad enn barn som ”bare” blir introdusert for noen få tegn. Dette synes å samstemme med det Egeberg (2007) og Helgeland (2008) skriver om barn som blir gitt muligheter til å utvikle språket, noe som er en vesentlig del av barnets aktivitet og læring. De får bedre muligheter til å uttrykke seg.

Hovedanliggende i lek, og spesielt i rollelek, er slik jeg beskriver det i kapittel 3 om kommunikasjon og lek, forholdet mellom barnet og det som skjer i samspillet mellom de som er med i leken (jf.kap.3, s.20). Det er et samspill som foregår på flere plan. Det å leke rollelek handler om på samme tid å oppfatte innholdet i leken, handlingene som utføres og konteksten leken utspiller seg i. Men først og fremst må barna skjønne hva som er lek og hva som ikke er lek. De må mestre det å leke. Denne formen for lek ses på som et ledd av barns utvikling av kommunikasjon i generell forstand (jf.kap.3, s.21). Slik jeg skriver i dette kapittelet, er denne formen for lek et viktigs skritt i retning av en høyere og mer avansert form for kommunikasjon, der det å leke vil kunne ha stor betydning for utviklingen av en dypere forståelse for den verden hun eller han lever i. Denne sammenfatningen av lekens mange velsignelser, argumenterer for å utvide barns kompetanse på tegn-til-tale til også å omfatte mer språklige avanserte uttrykksformer, som igjen kan bidra til utvikling av språk og kommunikasjon i generell forstand, noe data i denne undersøkelsen viser at barnehagen har muligheter for å utvikle. Dette synes å komme til uttrykk gjennom den viljen både barn og voksne viser til å kommunisere og samhandle forståelig med hverandre gjennom å uttrykke seg blant annet gjennom tegn-til-tale.

## 5.4 På hvilken måte kan tegn-til-tale stimulere til deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling, - i samarbeid med barnets foreldre?

Flere av informantene opplever at barn med minoritetsspråklig bakgrunn kommer fra svært ulike hjemmemiljøer der noen av foreldrene er preget av tidligere og nåværende kompliserte livsforhold. Informantene peker imidlertid på at dette absolutt ikke gjelder alle foreldrene, de oppleves veldig uensartede. Informantenes uttalelser gir allikevel inntrykk av at noen av barna lever sammen med foreldre som er analfabeter og har psykiske lidelser, noe barnas språkutvikling både på morsmålet og på norsk synes å bære preg av. Disse foreldrene oppleves som vanskelige å samarbeide med. Det pekes også på ustabile livsforhold der familier skifter bosteder. Finn uttaler seg om familiers forflytninger som mulige årsaker til at tospråklige assistenter, noe han ser på som en stor ressurs for disse barna, mer og mer forsvinner i det området han jobber, og at dette forholdet skaper endringer for forhold innad i barnehagene:

*Men det hadde ikke noe med nedskjæringer å gjøre. Det hadde rett og slett å gjøre med hvor mange barn, det var mange som flytta ut! Og så var det barn som kom inn som hadde etnisk norsk bakgrunn isteden. Det kunne nok ha litt å si i forhold til at de kom inn i en småbarnsavdeling som da fylte på de andre avdelingene. Det er jo ofte at de tospråklige begynner i barnehagen litt seinere. Så det kan jo ha litt og si også! Men det var veldig tydelig. Men det jo utviklingen det er her i området. Det er jo diskutert at man vet jo at man kjøper seg en liten leilighet her. Og når familiene blir større, så flytter man ut. Og man flytter da oppover i Ydalen eller nedover på Ådalen eller enda lenger ut for å få et hus for samme prisen da som du får for en leilighet.*

En annen barnehage Pia referer til, tilbød for en god stund tilbake foreldrene til å delta i et tegn-til-tale kurs, men opplevde at få meldte seg på. Personalet prøvde også å vise dem noen tegn som de brukt sammen med barna i naturlige situasjoner i barnehagen, men opplevde at foreldrene ikke praktiserte dette med barna sine. På spørsmål om Pia opplevde barnas bruk av tegn-til-tale som en gjensidig interesse svarer hun slik:

*Nei, jeg gjorde ikke det. Vi hadde et foreldermøte når vi hadde kurs. Så forklarte vi foreldrene hvordan det var, og at de kunne få tilbud de som ville. Det var ikke så mange av foreldrene som meldte seg på det. Men de var, vi prøvde å gi de informasjon for å vise de hvilke tegn som vi, som var naturlig da. Men det var mer, jeg opplevde ikke at foreldrene brukte det så mye med barna sine.*

Hendelsene Pia refererer til skjedde på slutten av åttitallet, et tidspunkt der hun opplevde at det ikke kom mange foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn på foreldremøter. Majoriteten av foreldrene snakket kun morsmål og samtaler med foreldrene foregikk enten på engelsk eller via av en tolk. Hun opplevde imidlertid at foreldrene hadde fortalt personalet at barna deres hadde vært kjempestolte når de hadde vist dem sanger med tegn-til-tale som de hadde lært i barnehagen.

Det formidles, også gjennom det innsamlede datamaterialet, mange ulike reaksjoner hos foreldrene med tanke på barnas bruk av tegn-til-tale. Noen foreldre er skeptiske og opplever det som vanskelig og rart. Erna mener at det foreldrene trenger er god informasjon om på hvilke måter tegn-til-tale kan fungere på som en hjelp på vei mot talespråket. Erna formidler sitt synspunkt slik:

*Og det er jo sånn at jeg har vært borti noen som har verbalspråk men som er veldig utydelige. Og som sliter en del med det. Hvor jeg tenker at her kunne man ha satt i gang med tegninnlæring for å hjelpe han eller hun videre, og forklare foreldre som kanskje er skeptiske, at det er ikke erstatning for språk! Det er et supplement. Det er for å hjelpe. For det er jo en viktig påpekning tenker jeg, å på en måte forklare at det er ikke sånn at nå skal barnet kun gjøre tegn. Det er ikke sånn at vi tenker, - det er like viktig at dette barnet lærer seg verbalspråk. Men det er et supplement og det er en hjelp på veien. Som er kjempeviktig når det gjelder barnet!*

Flere av informantene har imidlertid oppfatninger av foreldresamarbeid som noe som fungerer godt. Erna er klar på at det er helt nødvendig for barnets utvikling å ha en god dialog om, og felles forståelse for hverandres arbeid gjennom hyppige samtaler og gjensidige forpliktelser:

*Ja, jeg synes det er ekstremt, særdeles viktig. Å kjempeviktig at vi har en åpen dialog på det her! Sånn at det barnet jeg jobber med nå ikke sitter og lærer seg masse tegn i barnehagen som hun gjør hjemme som hun ikke blir forstått. Så det er det noe med at jeg, - det er jo mange måter å gjøre dette på! Vi har en avtale om at vi kommer til hverandre hvis vi ikke forstår noen tegn. Barnet lærer seg stadig vekk nye tegn! Og mye lærer barnet sikkert i barnehagen også! Sånn at i tillegg så er det skriftlig, hvilket tegn jeg ser barnet gjør. Også sender jeg hjem den lista! Samtidig som mor kan komme til meg å fortelle om noen tegn, hvis de for eksempel har vært borte på en ferie. Også kommer barnet tilbake og så det ha kommet noen nye tegn eller jeg kan ha sett noen tegn jeg ikke forstår. Så hele tiden så prater vi om dette. Så da blir det på en måte deres ansvar å komme til meg hvis barnet gjør tegn hjemme de ikke forstår. Og visa versa! Så da har man gitt hverandre på en måte det svaret da. Som er viktig å følge opp.*

Tora, den av informantene som refererer til Paul i undersøkelsen, mener dette om det å samarbeide med foreldrene og andre personer i barnets liv:

*Ja, jeg har et veldig god samarbeid med foreldrene, og andre personer. Jeg mener det er alfa og omega hvis barnet skal ha en god utvikling at man har et godt samarbeid med foreldrene. At man skal møte foreldrene også. Og selvsagt, de er frustrerte! Men man skal jo også realitetsorientere dem, ikke sant? Det er en, - det er en sånn balansegang i hvordan man skal være.*

Pia har i tillegg til å jobbe generelt med barn som har vansker med å kommunisere forståelig med sine omgivelser også jobbet med barn med ulike utviklingshemninger. I dette arbeidet jobbet hun spesielt med et språkutviklingsprogram utarbeidet av professor Irene Johansson. I motsetning til det hun forteller tidligere om foreldresamarbeid, sier hun dette om samarbeidet hun hadde med disse barnas foreldre:

*Men den opplevelsen jeg har med foreldrene til de to barna som jeg var støtteassistent på, da brukte vi det opplegget med Irene Johansson. De fikk jo med hjem det opplegget med ; "dagens tegn" og "ukas tegn." Og de brukte det hjemme. Da involvert vi de enda mer daglig. Så det gjorde vi til dels litt med de andre også, - men ikke så intensivt og strukturert som med de foreldrene til de to barna som er utviklingshemmede. Der fikk de ordentlig informasjon og de fikk se, - barnet kunne få med seg den boka hjem med bilder av tegnene. Og der så vi at foreldrene brukte det med barna.*

#### **5.4.1 Refleksjoner rundt samarbeidets betydning**

Her skal jeg reflektere over hvordan foreldre, som oppleves utilgjengelige og utilregnelige for personalet i barnehagen, kan tre fram som likeverdige samarbeidspartnere i felles forståelse for barnets helhetlige trivsel og utvikling. Denne undersøkelsen går ikke i dybden på foreldresamarbeid, men berører viktige temaer til videre refleksjon og ettertanke. I undersøkelsen bringes det fram temaer som handler om ulike vilkår som må være til stede for å etablere et fruktbart samarbeide til beste for barnets utvikling.

Det presenterte datamaterialet i forrige avsnitt, peker på forhold mellom foreldre og personalet som kan karakteriseres som uavklarte og problematiske. Noen av de voksne opplever foreldre som ikke snakker norsk, ikke kommer på foreldremøter, ikke viser engasjement i barnets liv, samt at de er ustabile omsorgspersoner. Personalet peker imidlertid på at foreldre er veldig forskjellige, og at dette ikke gjelder alle. Denne opplevelsen av foreldre som vanskelige samarbeidspartnere kan kjennes igjen i den problemorienterte tilnærmingen til mangfold og spørsmålet om hvorvidt foreldrene blir møtt med sneversynte forestillinger om hvordan et foreldresamarbeid skal fungere(jf. kap.3, s.35).

I teoridelen knyttet til dette fokusområdet i undersøkelsen, viser jeg til R-06 der personalet i barnehagen har et spesielt ansvar for at foreldre skal forstå og gjøre seg forstått (jf. kap.3, s.35). Flere av informantene synes å bekrefte at dette ansvaret finnes i barnehager hvor ekstra ressurser synliggjøres i form av ansatte med særskilt ansvar for barn med spesielle behov. For disse barna har det vært og er det fremdeles

for noen, av stor betydning å bruke tegn-til-tale i sin kommunikasjon med omgivelsene. En av informantene forteller at i dette arbeidet har hun spesielt arbeidet etter et språkutviklingsprogram utarbeidet av professor Irene Johansson. Det er et program som blant annet fordrer at foreldrene også brukte tegn-til-tale hjemme med barna sine. De voksne synes i disse sammenhengene å utvise en innsikt i vilkår for samarbeid, som blant annet betydningen av god informasjon. Flere nevner måter de gjør dette på som synes å ta utgangspunkt i en holdning der de ser foreldrene som en grunnleggende ressurs for barnets utvikling. De nevner arbeidsmåter som det å ha en åpen dialog, hyppige samtaler, felles forståelse, ansvar og forpliktende avtaler (jf.kap.3, s.35).

En av informantene uttaler i fortolket form, at man skal våge å møte foreldrene der de er og våge å se at de er frustrerte. Allikevel, mener hun, skal man realitetsorientere dem på en balansert måte. Det hun sier synes å understøtte teori som sier at voksne i barnehagen ikke må være redde for å møte foreldre som viser at de er frustrerte over situasjonen, men imøtekomme dem, være nysgjerrige, stille spørsmål, lytte og søke å forstå deres livsverden (jf. kap.3, s.35). Samtidig skal den voksne heller ikke være redd for å fortelle dem hvordan de opplever situasjonen, og hva det eventuelt kan jobbes med for å forbedre denne. Videre synes det å ha innsikt i og en følsomhet overfor foreldrenes behov, være en nødvendig forutsetning for å oppnå tillit og troverdighet. Slike holdninger og handlingsmåter kan være med på å støtte og styrke familien som kompetente aktører i eget liv.

I kapittel 3, der jeg skriver om problemorientert versus ressursorientert tilnærming til mangfold, er dette forhold som sjelden er det ene eller det andre (s.28). Det synes å være forhold i denne undersøkelsen som understøtter dette. En av informantene, som på den ene siden forteller om foreldre som ikke viser interesse for barnehagens bruk av tegn-til-tale overfor deres barn, uttaler på den andre siden at foreldrene fortalte til personalet i barnehagen at barna var kjempestolte når de hadde vist sanger med tegn-til-tale hjemme. I dette ligger det sporer til samarbeid med utgangspunkt i gjensidig glede over barnas trivsel, utvikling og læring.



## 5.5 Refleksjoner rundt det å anvende tegn-til-tale både på morsmål og norsk

I dette avsnittet reflekterer jeg over, på bakgrunn av prosjektet i Rinkeby, personalets synspunkter på om hvorvidt tegn-til-tale også kan anvendes på morsmålet så vel som på norsk (jf.kap.2, s.15). Det var ingen av informantene som syntes at dette ville være rart eller negativt, men samtlige hadde de ikke tenkt tanken. En av informantene sier:

*Det har jeg ikke tenkt på, men det må jo være fullstendig mulig! Så klart! Det er jo ikke noe problem! Det er jo bare å koble sammen tegna det med, med ord! Det behøver ikke å være noe problem i det hele tatt. Så det kan jo brukes der også!*

Jeg undrer meg; blir tegn-til-tale kun brukt med tanke på å styrke det norske talespråket? Personalet i denne undersøkelsen virker imidlertid positive til at tegn-til-tale kan bidra til å styrke morsmålet på samme måten. Flere av informantene kom uavhengig av mine spørsmål, inn på betydningen av å styrke barnets morsmål. De erfarer at mange barn ikke har dette ”inne”, og anser det som en styrke for barnet å ha morsmålet i bunn når barna skal lære norsk. På spørsmål om de visste noe om hvorvidt barnet brukte tegn-til-tale hjemme, var det flere som svarte at de ganske sikkert gjorde det litt, men at det nok overveiende var i barnehagen dette ble brukt. Det var også usikkerhet om hvorvidt barna brukte tegn-til-tale på morsmålet når de var hjemme, eller om det bare ble brukt sammen med det norske talespråket. Denne usikkerheten kan tyde på at tegn-til-tale bare blir brukt systematisk i barnehagen. Resultater i denne undersøkelsen og prosjektet i Rinkeby peker mot at bruk av tegn-til-tale er en velegnet måte å kommunisere forståelig også på andre arenaer (jf.kap.2, s.15). Jeg undrer meg; hvorfor er tegn-til-tale noe som bare foregår systematisk i barnehagen og ikke blir brukt systematisk på andre arenaer i barnets liv?

En av informantene, som hadde gått et tegn-til-tale kurs referert til i kapittelet om forforståelse, fortalte at det å bruke tegn-til-tale også på morsmålet, ikke hadde vært et tema på dette kurset (s.13). Hun hadde heller ikke opplevde dette noen andre steder, men syntes det hørtes lurt ut. Hun reflekterer over dette på denne måten:

*Ja det tror jeg hvis de har språkvansker. Har de språkvansker så kan det jo være lurt å lære seg tegn-til-tale på begge språkene. Det kan det nok. Det tror jeg. For å hjelpe dem og, - ja om de har vanskeligheter for å lære seg det språket hjemme. For det er jo som man sier; "mamma," "pappa," "gutt" og "jente." Det er liksom at en gutt har en caps for eksempel. (gjør tegnet for gutt) At man viser (gjør tegnet) skjermen for eksempel. Det er jo et naturlig tegn. Og de har jo tatt litt i fra tegnspråk og kroppsspråket. Som de har satt sammen da. For de sa jo det at det er ikke tegnspråk vi lærer oss uten det er, - det heter jo tegn-til-tale. Men at det liksom er litt blanding fra kroppsspråk og tegnspråk. Nei, det var jo interessant!*

Tora stiller seg positivt til å bruke tegn-til-tale også på morsmålet og mener at det må være fullt mulig å koble sammen tegn til flere språk. Hun viser til at hun flere ganger har opplevd at barnet selv har gjort disse koblingene og sier det slik:

*Ja, jeg tenker jo det at hvis denne gutten som jeg jobber med, hvis ikke han hadde hatt så fantastisk utvikling da, så ville jeg jo gått mer automatisk inn og lært foreldrene tegnene så de også kunne utføre tegnene. De, - de sier "brød" (gjør tegnet) også på guttens andrespråk da, - for å si det på den måten. At han klarer å koble at brød er brød om mor sier det på sitt språk og Paul sier det på norsk, det er et samsvar. Men han har jo tatt den koblingen selv. Han har gjort det sjøl ja. Han er en liten smarting. Men det er det jo ikke alle barn som gjør. Nei, det er ikke det! Nei, jeg tenker at det er kjempeviktig!*

Tora fortalte videre at Paul tidligere ikke hadde vært god i noen av sine språk. Hun mente at det å bruke tegn-til-tale hadde virket som en "kikkstart" for begge språkene hans.

En av informantene kom inn på hvor viktige de tospråklige assistentene er for disse barnas utvikling av morsmålet. Denne informanten mener at det må være en god idé å la de tospråklige assistentene, som er en god ressurs, bruke tegn-til-tale med tanke på å forebygge eventuelle vanskeligheter barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker generelt vil oppleve når de begynner på skolen.

## 6. Avslutning

Formålet med denne undersøkelsen har vært å finne ut om tegn-til-tale kan fungere som tidlig og god hjelp for førskolebarn med minoritetsspråklige bakgrunn som har vansker med å kommunisere forståelig med sine omgivelser. Undersøkelsen har blitt operasjonalisert gjennom å intervju kvalifisert personell i barnehager. Underveis i prosjektet har jeg endret ordlyden i problemstillingen (jf.kap.5, s.56). Med å markere min endrede oppfatning på denne måten, ønsker jeg å formidle at jeg gjennom å foreta denne undersøkelsen, har ervervet meg ny kunnskap og dypere innsikt i områder som berører det å se barn som aktører i eget liv. Det å forstå seg selv som deltakere versus passiv tilskuere synes avgjørende for disse barnas muligheter til å kommunisere med sine omgivelser. Gjennom å oppfatte seg selv som aktører kommer de i posisjon til å utvikle språk. Dette skal jeg klargjøre gjennom å oppsummere og reflektere over funn jeg finner mest betydningsfulle i denne undersøkelsen.

### 6.1 Oppsummering og refleksjoner over sentrale funn

I de strukturerte situasjonene i barnehagen, trer det fram som et sentralt funn at sanger med tegn-til-tale er noe samtlige informanter praktiserer jevnlig og på kreative måter i samlingsstunden (jf.kap.5, s.60). Denne praksisen synes å stimulere til at barn kan delta ut fra egne forutsetninger. Tempoet senkes, konsentrasjonen økes og det legges til rette for at barna kan komme i posisjon til å delta med hva de kan klare å utføre av bevegelser og ord. Sanger med tegn-til-tale i barnehagen består av ord som rimer og som formidles gjennom bevegelser. Dette bidrar til å understreke ord og handlinger og gjør innholdet mer forståelig. Videre er det et poeng at alle på avdelingen gjør dette sammen. Det skaper samhold og fellesskap i en kontekst der trivsel og likeverd er viktige ingredienser. Barns opplevelse av trivsel og likeverd er viktige faktorer som bidrar til å forebygge sekundærvansker som passivitet, tilbaketrekning, aggresjon og destruktiv atferd som følge av frustrasjon over ikke å samhandle forståelig med sine omgivelser (jf.kap.3, s.33). Det synes å være av stor

betydning å reflektere over hvordan bruk av tegn-til-tale kan snu negative situasjoner til noe positivt ut fra hva den voksne i barnehagen skaper av muligheter for barna ved å se barnas styrker og ikke vansker. Med tanke på at samlingsstunden, med sine rammer og sosiale regler, ligner på hvordan skoleundervisning er organisert, er det vesentlig for disse barna å bli gitt muligheter til og gjøre erfaringer som gir dem en forståelse av seg selv som deltakere og ikke passive tilskuere (jf.kap.5, s.58).

Det som synes å være et viktig funn og et sentralt poeng i denne undersøkelsen, er hvordan de mange variantene tegn-til-tale blir praktisert på i barnehagen (jf.kap.5, s.67). Variasjon er et viktig poeng, noe som understøttes av det postmodernistiske perspektivet som forfekter at mange teorier, metoder, tilnærminger og sannheter side om side. Variasjonen gir nødvendig kompetanse, en kompetanse som samlet kan gjøre det mulig å finne løsninger i ofte kaotiske, usammenhengende og ustabile livsverdner og situasjoner (jf.kap.3, s.25 ). Tegn-til-tale tilpasses barnets behov ut fra den lokale konteksten og hva som der er mulig å få til av løsninger. Synet på hvor viktig dette er for barnet, varierer fra å se tegn-til-tale som en avgjørende kommunikasjonsmåte som alle på avdelingen må inkluderes i, til at det er en praktisk, lettvinnt og nyttig metode som kan brukes i kombinasjon med annen praksis. I hverdagssituasjoner som måltider, i garderoben og i andre uformelle samhandlinger, kan tegn-til-tale slik fungere som en støtte og hjelp for disse barnas kommunikasjon. Et poeng her er at denne støtten og hjelpen skjer i en atmosfære av anerkjennelse, ros, oppmuntring og visualisering i form av, blant annet, bilder på strategiske steder i barnehagen. De ulike variantene peker mer mot det å være ressursorientert enn problemorientert. Det peker også i retning av å se mangfold som alminnelig versus noe som skal overvinnnes, samt å se barn som aktive deltakere som er med på å konstruere sine liv i samspill med sine omgivelser (jf.kap.3, s.31).

Sentrale funn relatert til sosial lek, tenderer i retning av at tegn-til-tale gir barn en måte å kommunisere på som gir innpass i lek. Med tanke på at deltakelse for barn gjennom lek kan sies å være et grunnleggende behov, kan det virke som om det å bruke tegn-til-tale bidrar til å forebygge både frustrasjon og negativ samhandling med

omgivelsene. (jf.kap.1, s.10). Det er funn i denne undersøkelsen som tyder på at innpass i lek avhenger av de voksnes følsomhet for hvilke tegn for ord i språket som synes å være naturlig for barn å bruke samt mest hensiktsmessig å lære for å starte en lek (jf.kap.5, s.76). Denne følsomheten gjelder også for de andre barna hvis inklusjon av barn som ikke er så lette å forstå, avhenger av en viss felles oppfatning av objekter eller handlinger som er med i leken. Her igjen er innsatsen avhengig av at de voksne oppmuntrer bruk av tegn-til-tale ved å vise barna anerkjennelse for at de gjør dette. Disse funnene er betydningsfulle fordi de formidler at personalets observante holdning synes å stimulere til barnas trivsel, sosiale forståelse, språklige forståelse og utvikling av vennskap på ulike arenaer (jf. kap.5, s.78). Barnet blir gitt en mulighet til å forstå seg selv som et menneske som har innvirkning over eget liv versus en som forstår seg selv som uten innflytelse (jf.kap.3, s.30).

Foreldre oppfattes gjennomgående som en grunnleggende ressurs. Et godt samarbeide med foreldrene, oppfattes av informantene, som avgjørende for barnets utvikling i denne undersøkelsen. Men samarbeidet oppleves ikke alltid like enkelt. Foreldrenes ofte komplekse liv, ustabile forhold og manglende språkforståelse, synes å ha innvirkning på hvordan barnehagen ser på vilkår for samarbeid (jf.kap.3, s.35). Alle slike forhold oppleves imidlertid ikke problematiske og uavklarte, noe som synes å bekrefte mangfoldets karakter slik det fortoner seg i personalets holdninger og tilnærminger. Det er funn som tyder på at personalet våger å se foreldrenes frustrasjon og å møte denne med åpenhet, forståelse og dialog (jf.kap.5, s.86). Det kan synes som om disse ulike oppfatningene, eller opplevelsene, er med på å bestemme hvorvidt tegn-til-tale er et samarbeidstema eller ikke utenfor barnehagen. Dette vil igjen virke inn på hvilke muligheter disse barna har for å bli møtt i sine initiativ til å kommunisere forståelig med hjelp av tegn-til-tale, også utenfor barnehagen (jf.kap.3, s.34).

## 6.2 Kritiske betraktninger

Jeg har valgt å bruke intervju som forskningsmetode i min tilnærming til undersøkelsen. Flere aktuelle tilnæringsmåter, som eksempelvis observasjon og opptak med video, hadde trolig bidratt til å styrke resultatenes gyldighet, troverdighet og overføringsverdi (jf.kap.4, s.51). En masteroppgave som denne har imidlertid visse rammer som avgrenser undersøkelsens omfang på flere områder, deriblant teoritilfanget. Det betyr at den spesifikke teorien som er presentert her i undersøkelsen, har bidratt til at jeg har forstått datamaterialet på bestemte måter. Med denne, samt egen forforståelse, har jeg tolket visse funn som mer betydningsfulle enn hva andre forskere kanskje ville ha betraktet som verdifulle og interessante (jf.kap.2, s.13). Det blir opp til leseren av denne prosjektrapporten å vurdere hvorvidt de poenger og begrunnelser jeg har kommet fram til, synes å virke rimelige og overbevisende (jf. Wormnæs, 2004, s.261-281).

Ytterligere kritiske betraktninger over egen undersøkelse er at såpass mange fokusområder som jeg har valgt å ta med i undersøkelsen, gir et teoritilfang som er for overveldende til å kunne utdype resultatene på en tilstrekkelig måte. Av den grunn kunne jeg ha avgrenset fokusområdene. Å ikke ta med litteratur av Irene Johansson og hennes forskning på barn med spesielle behov og språkutvikling, er en svakhet ved undersøkelsen. Johanssons Karlstadmodell er et språkutviklingsprogram der tegn-til-tale er en del av det pedagogiske opplegget. En av informantene i denne undersøkelsen, fortalte at hun hadde brukt Johanssons program overfor barn minoritetsspråklige bakgrunn og spesielle behov. Undersøkelsen kan imidlertid ses på som et pilotprosjekt. Jeg hevder at det er funn i denne undersøkelsen hvor oppgavens anvendte teori underbygger at det er gode grunner til å gå videre med forskning på feltet tegn-til-tale.

## 6.3 Konklusjon

Innledningsvis i dette kapittelet informerte jeg om at problemstillingen underveis i undersøkelsen endret karakter. Det synes å være gjennomgående for denne undersøkelsen at funn gjort under de ulike fokusområdene, synliggjør at mangfoldig og kreativ bruk av tegn-til-tale legger til rette for at barn først kommer i posisjon til å utvikle språket etter at de blir gitt mulighet til å forstå seg selv som aktør i samhandling med sine omgivelser. Dette tyder på at det å bruke tegn-til-tale overfor førskolebarn med minoritetspråklig bakgrunn og språkvansker, slik det fremgår av resultatene i denne undersøkelsen, synes å virke som en tidlig og god hjelp til å delta forståelig i et kommunikativt og språkutviklende fellesskap.

## 6.4 Veien videre

Det siste jeg ønsket å få vite noe om i denne undersøkelsen, var personalets oppfatninger av hvorvidt tegn-til-tale kan fungere som en lenke mellom morsmål og norsk. (jf.kap.5, s.87). Her svarte samtlige informanter et samstemmig ja. Det er funn i denne undersøkelsen som peker mot at barn på eget initiativ bruker tegn-til-tale hjemme, enten bare på norsk eller en kombinasjon av begge språk. Disse funnene synes å argumentere for å gå videre med å utvikle dette også i norske barnehager med tanke på ulike positive resultater av prosjektet i Rinkeby (jf.kap.2, s.15). Sentralt her er funn i undersøkelsen som peker på at morsmålsassistenter og assistenter som har gått tegn-til-tale kurs, bør initieres mer som ressurs i arbeidet med å styrke barns begge språk (jf.kap.5 s.88).

Helt til slutt synes det å være forhold rundt rollelekens betydning som taler for å gå videre med å undersøke måter å bruke tegn-til-tale på for barn med minoritetspråklig bakgrunn og språkvansker som gir denne leken større utviklingspotensialer med tanke på deltakelse, kommunikasjon og språkutvikling.

## Kildeliste

- Befring, E. (2002 eller 2007?). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, J. O. (1999). Lek, kommunikasjon og virkelighet. Refleksjoner over Gregory Bateson "A Theory of Play and Fantasy". I Kibsgaard, S. & Wostryck, A. (Red.), *Mens leken er god*. (s. 284-301) Oslo: Tano Aschehoug.
- Björklund, A. (2006). "Kan Mohammed lära sig svenska och modersmålet med tecken som stöd till talet?" *Utveckling av ett arbetssätt för barn med tal- och språkavvikelse*" Kompetansefonden, Stockholm kommune, Rinkeby Stadsdelsförvaltning.  
<http://sherwood.lh.umu.se/specsprak2007/Rinkebyrapport.pdf>
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. –En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dysthe, O. & Igland, M. A. (2003). Vygotskij og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspill og læring*. (s.73-91) Oslo: Abstrakt forlag.
- Egeberg, E. (2004). Erfaring og språk. utfordringer i utredning og kartlegging av minoritetsspråklige. *Spesialpedagogikk*, nr.07, 32-38.
- Egeberg, E. (red.) (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Eide, H. & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Eik, L. T. (2003). *Lekende læring og lærende lek på småskoletrinnet*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Göransson, K. (2002). "Jag vill förstå" – om eleven, kunskapen och lärandet. Stockholm: Stiftelsen ala.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2006 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven §2. annet ledd).
- Kunnskapsdepartementet, Gjervan, M. (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*.



- 
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr.16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. St.meld. nr. 23 (2007-2008). Oslo Kunnskapsdepartementet.
- Hauge, A. M. (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgeland, A. (2008). *Aktør i eget liv. En gestalorientert og eksistensialistisk tilnærming til utvikling av relasjon og kommunikasjon mellom barn og voksne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. [www.studentlitteratur.se](http://www.studentlitteratur.se)  
Danmark: Narayana Press (2008).
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2005). *Fra tilskuer til deltaker*. Oslo: Universitetsforlaget
- NESH publikasjon. (2005). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet 29. oktober 2008, fra URL <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer>
- NSD, (2009). *Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste*. Hentet 29. oktober 2008, fra NSD <http://www.nsd.uib.no/>
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet*. Arendal: Forsythia.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger: Trådt i kraft 1. januar 2001*. Hentet 29. oktober 2008, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/hl-20000414-031.html#28>
- Rebbestad, T. (2008). "Tegn til tale" – en vei til språket for enkelte. Hentet 2.oktober 2008, fra <http://www.barnehageforum.no/data/Files/World/tegniltale.doc>
- Rygvoid, A.L. (2004). Språkvansker hos barn. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s.197-215).Oslo: Cappelens Forlag as.
- Strand, G. (red.) (2004). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi - en grunnbok*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Valvatne, H. (1997). *Språkkunnskap og talemålsutvikling i førskolealder*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Wormnes, O. (2004). "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I *Blandingskompendium spesialpedagogikk, SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk* (s.261-280). Oslo: Unipub As 2008.

## Vedlegg 1: Svar fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Turid Weiby  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 12.02.2009

Vår ref :20770 / 2 / IBH Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 11.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20770	<i>"Tegn til tale", en kommunikasjonsfremmende strategi for førskolebarn med minoritetsbakgrunn der det er mistanke om språkevansker?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Turid Weiby
Student	Anne Sørliie Abrahamsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Ingvild Bergan Hordvik

Kontaktperson: Ingvild Bergan Hordvik tlf: 55 58 32 32  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Anne Sørliie Abrahamsen, Ulfstengst. 1 b, 0355 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

**Informasjon** til ansatte i barnehager som skal delta som informanter i mitt mastergradsprosjekt: ”Tegn-til-tale, en kommunikasjonsfremmende strategi for førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker?”

Jeg er 47 år og mastergradsstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk på Blindern i Oslo, med fordypning utviklingshemning. Min bakgrunn er førskolelærerutdanning med erfaring som pedagogisk leder, lærer i småskolen og førskolelærer med ansvar for barn med spesielle behov. Jeg har ikke mye erfaring med tegn-til-tale og minoritetsspråklige barn, men stor interesse for temaet.

**Prosjektets formål og problemstilling:** Formålet med prosjektet er finne ut om tegn-til-tale er en kommunikasjonsfremmende strategi for førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker. Prosjektets problemstilling er: *På hvilke måter opplever personalet at tegn-til-tale stimulerer førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker, til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse?*

**Forskningsmetoden** jeg bruker i denne oppgaven er det som kalles kvalitativt intervju som gjennomføres ved å intervjuer noen ansatte i bydelens barnehager som har brukt og bruker tegn-til-tale sammen med barn. Informasjonen jeg får gjennom samtaler med dere, bearbeides slik at dette kan brukes til å svare på prosjektets problemstilling.

**Hva slags forventninger har jeg til dere?** Dere skal gjennom et samtaleintervju fortelle fritt omkring deres opplevelser, tanker og erfaringer rundt bruk av tegn-til-tale. Temaene i samtalen blir førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn, språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse. Jeg vil også berøre temaet foreldresamarbeid. Prosjektet avsluttes i mai og blir tilgjengelig for alle elektronisk og hvis det er interesse, også i innbundet form.

**Taushetsplikt og anonymisering:** Jeg har fullstendig taushetsplikt før, under og etter at prosjektet er avsluttet. Intervjuene skal gjennomføres ved hjelp av en digital opptager. Båndene vil bli slettet når prosjektet er fullført. Alt av personopplysninger og stedsnavn blir

anonymisert etter retningslinjer fra NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 1999).

**Samtykkeerklæring**

Deltakelse som informant i dette mastergradsprosjektet er frivillig og du kan når som helst, og uten videre konsekvenser, trekke deg fra å delta.

Samtykkeerklæring fra:

Informant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Anne Sørliie Abrahamsen: \_\_\_\_\_

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen

Anne Sørliie Abrahamsen

Tlf: 92 64 96 79

E-post: [anne.sorlie@ventelo.net](mailto:anne.sorlie@ventelo.net)

### **Vedlegg 3: Intervjuguide**

**Intervjuguide** til mastergradsprosjektet: ”Tegn-til-tale, en kommunikasjonsfremmende strategi for førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker?”

**Innledning:** Jeg er 47 år og mastergradsstudent ved instituttet for Spesialpedagogikk på Blindern i Oslo. I min mastergradsoppgave skal jeg gjennom å foreta intervjuer med ansatte i barnehager, søke å få innsikt i og ny kunnskap om, på hvilken måte tegn-til-tale stimulerer barn med minoritetsspråklig bakgrunn, til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse.

Jeg ønsker at dere i barnehagene fritt forteller om deres opplevelser, tanker og erfaringer rundt bruk av tegn-til-tale sammen med barn. Temaene i samtalen blir førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn, språkutvikling og kommunikasjon i formelle og uformelle situasjoner og i sosial lek (rollelek/late som lek). Jeg vil også berøre temaet foreldresamarbeid.

#### **Hovedspørsmål:**

*På hvilke måter opplever du at tegn-til-tale stimulerer førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker, til språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse?*

#### **Tema 1: Strukturerte situasjoner (samlingsstund, grupper m. m)**

Språkutvikling:

Kommunikasjon:

Deltakelse:

Praksisfortelling:

**Tema 2: Ustrukturerte situasjoner (måltid, garderobesituasjon, stell, omsorg, samtaler, ulike aktiviteter m.m.)**

Språkutvikling:

Kommunikasjon:

Deltakelse:

Praksisfortelling :

**Tema 3: Sosial lek (rollelek, late som lek)**

Språkutvikling:

Kommunikasjon:

Deltakelse:

Praksisfortelling:

**Tema 4: Foreldersamarbeid**

Språkutvikling:

Kommunikasjon:

Deltakelse:

Praksisfortelling:

**Tegn-til-tale på morsmål og norsk:**

”I et prosjekt som gjennomføres i en svensk forstad til Stockholm i Sverige legges det vekt på å eksponere barna ved hjelp av tegn-til-tale, både for svensk og for morsmålet. Hvilke tanker gjør du deg om dette i forhold til egen/barnehagens praksis?”





