

Masteroppgave

Tegn-til-tale og inkludering i barnehagen

Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for tegn-til-tale, samt fremme et inkluderende språkfelleskap?

Hege Stonerock

10.August 2020

Masterstudium i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

Forord

Endelig var jeg i mål! Å kombinere fulltidsjobb og masterstudier har vært krevende, men samtidig har det vært en svært lærerik prosess. Disse årene har gitt meg ny innsikt, bedre kompetanse og et enda større engasjement på et område jeg brenner for!

Prosessen med å gjøre en aksjonsforskning og skrive masteroppgave har vært en morsom, spennende og slitsomt reise, men samtidig har det gitt meg en læring og ny kunnskap som jeg ikke ville vært foruten. Denne prosessen har gjort noe med meg som menneske og som fagutøver. Det har vært utrolig lærerikt!

Jeg ønske å rette en takk til alle som har bidratt til å gjøre denne studien mulig. Først og fremst vil jeg takke alle mine kollegaer, for at dere stilte villig opp og var med på denne reisen. Takk til min veileder Sabreen Selvik for veiledning og gode råd. Takk til Karianne som har stilt opp med gode tilbakemeldinger og timer med faglige refleksjoner, som har bidratt til nye perspektiv og dypere forståelse på et fagområde som jeg er så opptatte av!

Sist, men ikke minst- en stor takk til Sean Stonerock som har holdt ut med meg som student i åtte år, med særlig tanke på denne mastergrad oppgaven. Du har vært tålmodig og forståelsesfull! Tusen takk til barna mine, som tror at alle mammaer er studenter i helgen. Nå blir det mange turer i skogen, og jeg gleder meg til å bare være en mamma fremover!

Rygge 08.08.20

Hege Stonerock

Sammendrag

I Norsk utdanningspolitikk er inkludering et viktig prinsipp som skal ta hensyn til at alle barn med særlig behov skal ha en tilpasset opplæring på lik linje som andre barn (Unesco, 1994). I dagens barnehager er spesialpedagogiske tiltak den vanligste og viktigste formen for hjelp (Helland, 2012), og i barnehagen er det mange barn som har ulike vansker med å forstå, uttrykke og lære seg språket. Barnehagens grunnleggende oppgave er å gi alle barn tidlig hjelp dersom språket er forsinket, og for barn som har problemer med å uttrykke seg er tegn-til-tale den vanligste tilretteleggingsformen. Tegn-til-tale er et hjelpemiddel som skal støtte og fremme språkutvikling og deltakelse i felleskapet. I følge en ekspert gruppe med Thomas Nordahl (mfl.,2017) kommer det frem at det spesialpedagogiske arbeidet i dagens praksis er ekskluderende. Dette henger sammen med at den spesialpedagogiske hjelpen organiseres utenfor felleskapet og manglende kompetanse hos personalet.

Tema for denne studien er tegn-til-tale og inkludering i barnehagen. Formålet og det overordnede målet med studien er å utvikle kunnskap om hvordan barnehagen kan tilrettelegge for en tegn-til-tale-opplæring i barnehagens felleskap. Utviklingsmålet er å utvikle kompetanse og forbedre den pedagogiske praksis, slik at barnehagen kan bidra til inkludering og gode utviklingsmuligheter for barn med behov for tegn-til-tale.

Problemstillingen er: *Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for tegn-til-tale, samt fremme et inkluderende språkfelleskap?*

Forskingstilnærming i studien er aksjonsforskning som er gjennomført i egen praksis, og som vektlegger deltakelse og pedagogisk dokumentasjon som en kvalitativ tilnærming. Det er gjennomført to ulike aksjoner med utgangspunkt i Coghlan og Brannicks (2005) sin aksjonsforskningssyklus og det er benyttet en tematisk analyse av hele datamaterialet.

Funn fra studien presenteres gjennom beskrivelse og synliggjøring av prosessene og tiltakene som har blitt gjennomført i forskningsarbeidet. Studien viser at vi har arbeidet systematisk og utviklet ulike tegn-til-tale tiltak med fokus på barn, voksne og barnehagen som helhet. Tegn-til-tale er nå i større grad inkludert i barnehagens språklige felleskap.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Temaets aktualitet.....	2
1.2 Formål.....	3
1.3 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	3
1.4 Sentrale begreper og avgrensinger.....	4
1.5 Oppbygning av oppgaven.....	5
2. Teoretiske perspektiver.....	7
2.1 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.....	7
2.1.1 Retten til spesialpedagogisk hjelp.....	7
2.1.2 Organisering av spesialpedagogikk.....	9
2.2 Kommunikasjon og språk.....	10
2.2.1 Kommunikasjon.....	11
2.2.2 Språk.....	11
2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	12
2.3.1 Kommunikasjonsvansker.....	12
2.3.2 Tegn-til-tale.....	13
2.4 Språkmiljøet i barnehagen.....	14
2.4.1 Språklig felleskap.....	14
2.4.2 Personalets rolle og kompetanse.....	16
2.5 Et inkluderende fellesskap.....	18
2.6 Læringsteori i et sosiokulturelt perspektiv.....	20
2.7 Barnehagen som lærende organisasjon.....	21
3. Forskningsstrategi.....	23
3.1 Aksjonsforskning og utviklingsarbeid to sider av samme sak?.....	24
3.2 Oppgavens vitenskapsteoretiske forankring.....	25
3.2.1 En hermeneutisk tilnærming.....	25
3.3 Valg av forskningsmetode.....	27
3.4 Aksjonsforskning som metode.....	28
3.5 Aksjonsforskningens røtter.....	29
3.5.1 Min tilnærming til aksjonsforskning.....	32
3.5.2 Presentasjon av barnehagen.....	34
3.5.3 Dannelse av forskningsgruppen.....	35
3.6 Innhenting av informasjon og data.....	36

3.6.1 Observasjon.....	36
3.6.2 Pedagogisk dokumentasjon.....	36
3.6.3 Praksisfortellinger.....	37
3.6.4 Transkribering.....	38
3.7 Reliabilitet og validitet.....	39
3.8 Min rolle i forskningen.....	40
3.8.1 Begrensinger og muligheter.....	42
3.9 Etske hensyn.....	43
3.9.1 Etske refleksjoner.....	43
3.9.2 Samtykke.....	45
3.9.3 Anonymitet.....	46
3.10 Analyse av data.....	46
3.10.1 Tematisk analyse.....	47
3.10.2 Beskrivelse av min analyseprosess.....	47
4. Empiri og analyse.....	51
4.1 Pre-trinn.....	52
4.2 Diagnose.....	53
4.2.1 Hva vi ville forandre og hvorfor.....	53
4.2.2 Dagens praksis.....	55
4.3 Fra plan til handling.....	56
4.4 Aksjon 1: Samlingsstund.....	58
4.4.1 Hva som hendte etter iverksetting av tegn-til-tale i samlingsstund?.....	59
4.4.1.1 Inkluderende tiltak.....	59
4.4.1.2 Engasjement til utvikling av kompetanse.....	63
4.4.1.3 Positive holdninger til tegn-til-tale.....	66
4.4.2 Refleksjon mot ny aksjon.....	69
4.5 Aksjon 2: Synliggjøring av tegn i fellesskapet.....	70
4.5.1 Hva som hendte i synliggjøringen av tegn i fellesskapet?.....	71
4.5.1.1 Barns medvirkning til et språklig felleskap.....	71
4.5.1.2 Utfordrende opplevelser.....	74
5. Drøfting.....	76
5.1 Drøfting av inkluderende tiltak.....	76
5.2 Drøfting av engasjement til utvikling av kompetanse.....	79
5.3 Drøfting av positive holdninger.....	81

5.4 Drøfting av barns medvirkning til et språklig felleskap.....	83
5.5 Drøfting av utfordrende opplevelser.....	84
6. Avsluttende refleksjoner og konklusjon.....	86
Litteraturliste	
VEDLEGG 1	
VEDLEGG 2	
VEDLEGG 3	
VEDLEGG 4	
VEDLEGG 5	

1. Innledning

Språket representerer samfunnet. Vi bruker språklige uttryksmåter til å fortelle hvem vi er, hvordan vi blir oppfattet og for å vise hvilke grupper vi tilhører. Språket gir oss informasjon om avsender og mottager. Tanker og meninger kommer til uttrykk i hvordan vi snakker og ordlegger oss. Dermed er språket en representasjon for hvordan et menneske egentlig er, det har en tilknytning til identitetsdannelse. Språket har egenskaper og særtrekk som gjør at en har tilhørighet til et felleskap (St.meld. 23 (2007-2008)). Ut ifra dette kan en si at språket er knyttet til identitet og en viktig forutsetning for å bli inkludert i sosiale systemer. I dag har barnehagen politiske føringer og stor betydning i utdanningssystemet i arbeidet med tidlig innsats for barns språklæring. I barnehagen er det mange barn som har ulike vansker med å forstå, lære og uttrykke seg språklig. Bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon som tegn-til-tale har en målsetning å utvikle talespråket og bidra til at barn får tidlig samspill med andre mennesker. Tegn- til-tale er en metode som brukes av hørende mennesker som har en nedsatt funksjonsevne, et begrenset språk eller nedsatt språkforståelse (Rydeman, 2015).

Regjeringens visjon er et samfunn som skal bygge på deltakelse og inkludering, der alle mennesker skal behandles likt og det skal tilrettelegges for forskjelligheter. Selv om kravet om inkludering og deltakelse er tydelig formulert i politiske dokumenter ser en at tilbudet til barn som har behov for særskilt tilrettelegging ikke blir tilfredsstillende inkludert i felleskapet og at læringsutbytte er mangelfullt. Dette kommer frem i en rapport utarbeidet av en ekspert gruppe med Thomas Nordahl mfl. Rapporten viser at dagens system og praksis er ekskluderende. Dette skyldes blant annet at det spesialpedagogiske arbeidet organiseres og praktiseres utenfor felleskapet og det er manglende kompetanse hos personalet (Thomas Nordahl mfl., 2017). Innenfor de spesialpedagogiske tiltakene oppstår det ulike meninger i systemet og praksis om hvordan en skal tilpasse på best mulig måte. Noe av grunnlaget til dette er at målsetningen for den spesialpedagogiske hjelpen kan oppstå og gå frem i et individperspektiv og i et rasjonelt perspektiv. Hvordan en velger å tilrettelegge for spesialpedagogiske tiltak i barnehagen kan være et spørsmål om hvilket menneskesyn en har og hvor en posisjonerer seg innenfor disse hovedretningene. Barnehagen må derfor ta stilling til hvordan de vil arbeide med spesialpedagogiske tiltak og ha et bevist forhold til hvordan de skal medvirke til inkluderende og deltakelse i felleskapet. Tema for denne oppgaven er tegn-til-tale og inkludering i barnehagen.

Denne studien har til hensikt å utvikle metoder for å tilrettelegge tegn til tale som en naturlig del barnehagen, samt å fremme et inkluderende språkfelleskap. Det er en studie med søkelys på utvikling og endringsarbeid i barnehagen belyst gjennom en aksjonsforskning i egen arbeidsplass som har til hensikt å generere ny kunnskap og praksis.

1.1 Temaets aktualitet

Rammeplanen for barnehagen slår fast at alle barn skal få en god språkstimulering og tidlig hjelp dersom språket er forsinket. Dette inngår som en del av barnehagens grunnleggende oppgaver. Språk og gode kommunikasjonsevner er en viktig forutsetning for deltakelse, skape mening, læring og utvikling i vårt samfunn. Tegn-til-tale er et hjelpemiddel som har til hensikt å støtte og fremme språkutvikling og sosial deltakelse. Det er en forenklet kombinasjon av tegn-til-tale og det brukes et til to tegn på de mest meningsbærende ordene i en setning. Tegn-til-tale er den vanligste tilretteleggingsformen i miljøer for barn som har problemer med å uttrykke seg språklig (Rydeman, 2015). Det er usikkert om hvilke opplæringsmuligheter som finnes for barn i barnehagen, siden det er lite søkelys på alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagelærerutdannelsen og i de spesialpedagogiske utdanningene. Dette kan antyde at det er manglende kompetanse i barnehagene (Næss, 2015).

Det er barnehagens kjerneoppgave å møte alle barn med omsorg, trygghet og skape tilhørighet. Barnehagen skal anerkjenne og sørge for at alle barn får være en del av og medvirke i fellesskapet. Innholdet i barnehagen skal til rette legges for utvikling av samspill, sosial deltagelse og inkludere barnet i meningsfulle fellesskap, ut ifra barnets egne evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det innebærer at barnehagen må ha kompetanse for å legge til rette for mangfoldet i barnehagen, slik at den enkelte kan delta mer og ha større utbytte av fellesskapet. Barnehagen må ha en felles forståelse og tilnærming for at barn med språkvansker skal kunne utvikle seg på best mulig måte.

Kvalitetsutvikling i barnehagen forutsetter en utvikling av personalets kompetanse for å sikre realisering av rammeplanens intensjoner. Pedagogiske ledere er pålagt å legge til rette for å virkeliggjøre at praksis er i samsvar med rammeplanens verdier og målsettinger. Disse målsetningene skal være grunnlaget som det jevnlig må reflekteres over i forhold til egen praksis og som må kontinuerlig justeres, slik at barnehagen er i stand til å realisere nye krav fra samfunnet og for å kunne ivareta alle barns behov. Dette understrekes i St.meld.nr.41

(2008-2009) -kvalitet i barnehagen. Her fremheves betydningen av barnehagen som en lærende organisasjon som skal være i stand til å møte nye krav og utfordringer. Rettigheter for barn med behov for ASK ble tilføyd og tydeliggjort ved lov 8 juni 2018 nr. 29 i barnehageloven paragraf 19 i. Det presiseres at spesialpedagogisk hjelp inkluderer nødvendig opplæring i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon. Det betyr at barn som har behov tegn-til-tale har krav på opplæring av å bruke håndtegn som en kommunikasjonsform. For å sikre barnet en god utvikling må barnehagen tilrettelegge med å bruke, og opplæring i hånd tegn. Dette viser en aktuell presedens på at barnehagen må utvikle kompetanse og tilrettelegge innenfor det ordinære barnehagetilbudet i tråd med loven.

1.2 Formål

Mitt overordnede forskningsformål med denne studien er å benytte deltakerorientert aksjonsforskning som en metode for å fremskaffe større kunnskap om hvordan vi kan fremme et inkluderende språkfelleskap. For deretter å kunne utvikle kompetanse og forbedre det spesialpedagogiske arbeidet i forhold til tegn-til-tale. Gjennom kompetanseutvikling i egen barnehage kan personalet bidra til gode utviklingsmuligheter for alle barn, samt til egen læring og utvikling. Visjonen er å tilrettelegge tegn-til-tale som en felles ressurs og ikke som et spesialpedagogisk tiltak som er tilpasset barn med vedtak. Prosessen kan bidra til større kunnskap om innholdet, effekten, utviklingen og videre peke på forhold som er egnet til forbedring.

1.3 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Utgangspunktet for valg av tema er egne erfaringer med spesialpedagogiske tiltak og min studietid. I studiet spesialpedagogikk ved høyskolen i Halden utviklet det seg en interesse for inkluderingsperspektivet. Jeg ble spesielt opptatt av synet på spesialpedagogiske tiltak i barnehagen og hvordan dette synet kan påvirke det tilpassede tilbudet i praksis. Det var et utsagn av Kjell-Arne Solli som endret mine tanker og meninger i forhold til spesialpedagogiske tiltak og det var: *«En hovedutfordring er hvordan en kan arbeide annerledes, ikke hvordan en kan arbeide med de som er annerledes»*.

Som pedagogisk leder i en barnehage som har tegn-til-tale som et spesialpedagogiske tiltak opplevde jeg at vi hadde utfordringer med å legge til rette for et inkluderende språkfelleskap i vår virksomhet, samt at det lå et ønske hos personalet til å utvikle og tilrettelegge for opplæring av tegn-til-tale. Jeg ble derfor nysgjerrig på hvor levende tegn-til-tale var i andre barnehager og hvordan de praktiserte tegn-til-tale i det daglige virke? I mine forberedelser og ideer til en masteroppgave delte jeg mine tanker om temaet med en spesialpedagog i kommunen som sa dette: *«det her er så viktig! Problemet er at barnehagene ikke bruker tegn til tale til tross for veiledning, det er kun ekstraressursene som bruker det. Det er ikke noe engasjement rundt det og vi prøver å være strenge»* Med en sterk inkluderingsstanke og med et blick for barnet tenkte jeg at det må være mulig å utarbeides et inkluderende tiltak som kan fungere i praksis. Jeg tenkte med en gang på hvordan kan vi arbeide annerledes? Hvordan kan vi få til et engasjement i barnehagen og tenke nytt? På hvilken måte kan vi voksne være en støtte for inkludering og skape et inkluderende felleskap? Kan tegn til tale være en ressurs for alle barn, og ikke bare et spesialpedagogisk tiltak for barn med spesielle behov? Dette førte frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for tegn-til-tale, samt fremme et inkluderende språkfelleskap?

1.4 Sentrale begreper og avgrensninger

Tegn- til- tale er et sentralt begrep i oppgaven og omfatter barn som av ulike årsaker har vansker med å kommunisere og har behov for tegn-til-tale som er en alternativ og supplerende kommunikasjon. Samlebegrepet ASK omfatter mange ulike former for kommunikasjon. Begrepet alternativ viser til andre måter å kommunisere på enn talespråket og den supplerende har som hovedmål å fremme og støtte barnets tale (Tetzchner og Marthinsen, 2004). Denne oppgaven er avgrenset til barn med behov for tegn-til-tale, som er et supplement og ikke et alternativ til talen hvor hovedmålet vil alltid være å utvikle et talespråk (Rydeman, 2015).

Videre i oppgaven vil sentrale begreper som deltakerne og personal presenteres i teorien og funn. Begrepet deltakerne benyttes når det siktes til personene i forskningsgruppen som har en primær tilknytning til prosjektarbeidet. Personalet brukes om de ansatte i barnehagen, og de vil også omtales som de ansatte og de voksne i oppgaven. Begrepet inkludering forstås her

med det å tilpasse og organisere tegn-til-tale for den enkelte i tilhørighet med andre barn og voksne i barnehagen. Hvor barn med ulike kommunikasjonsvansker og med behov for tegn-til-tale skal få være aktive og språklige deltakere i felleskapet, og bli akseptert og anerkjent for sine ulikheter.

Resultatet skal belyse hvordan vi utviklet og tilpasset tegn-til-tale i barnehagens felleskap og hva slags læringsprosesser skjer det i organisasjonen. Innholdet og forståelsen av våre handlinger vil være nyttig for meg i mitt virke som pedagogiskleder, og den kan i tillegg være til glede for kollegaer. Videre er det ønskelig at andre kan finne inspirasjon i denne oppgaven og eventuelt videre føre våre tiltak til egne lokale tilpasninger.

1.5 Oppbygning av oppgaven

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler og dette kapitlet gir leseren en innledning med en introduksjon av om oppgavens tema. Etterfulgt av temaets aktualitet, formålet med studien og bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Deretter presenteres sentrale begreper og avgrensinger, samt oppgavens oppbygning.

I kapittel 2 inneholder den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Det redegjøres for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og det gjøres rede for teori om kommunikasjon og språk. Det presenteres videre en gjennomgang av hva alternativ og supplerende kommunikasjon innebærer, hvor det gjøres rede for tegn-til-tale. Videre belyses språkmiljøet i barnehagen og et inkluderende fellesskap som trekkes frem og knyttes til tegn-til-tale i barnehagen. Avslutningsvis vil kapitlet peke på studiens teoretiske rammeverk med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv og Senge`s organisasjonsteorier.

I kapittel 3 gjøres det rede for oppgavens forskningsstrategi. Det gjøres først rede for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Deretter gjøres det greie for valg av forskningsmetode, aksjonsforskning som metode og aksjonsforskningens røtter. Videre presiseres innhenting av informasjon og data, reliabilitet og validitet. Min rolle i forskingen blir beskrevet, samt etiske hensyn i oppgaven og til slutt beskrives den analytiske metoden av data.

I kapittel 4 presenteres prosessen og de to aksjonene i prosjektet. Datamaterialet presenteres under syv overordnede tema som ble utarbeidet gjennom analyseprosessen. Prosessen dokumenteres ved å presentere sitater og refleksjoner fra logger, observasjoner, lydopptak og egne notater underveis i forskningen. Studiens funn blir presentert i lys av teori og i forhold til studiens problemstilling.

I kapittel 5 presenteres og drøftes studiens funn i lys av tidligere forskning og teori. Resultatene og drøftingen presenteres under fem kategorier som ble utarbeidet gjennom analyse prosessen.

I kapittel 6 presenteres en oppsummering og refleksjoner av opplevelser og erfaringer med aksjonsforskning og veien videre.

2. Teoretiske perspektiver

I følgende kapittel presenteres teorien som benyttes som kilde og ramme for å belyse problemstillingen i denne oppgaven. Innledningsvis redegjøres formålet med spesialpedagogisk hjelp og hva dette innebærer innenfor lovverket for barn som helt eller delvis mangler språk. Videre gjøres det rede for hvordan den spesialpedagogiske hjelpen kan organiseres i barnehagen med særlig fokus på tegn-til-tale, før de sentrale aspekter som gjelder kommunikasjon og språk presenteres. Dette blir videre etterfulgt av en teoretisk innføring i alternativ og supplerende kommunikasjon, hvor det blir gjort rede for hvem som i dette arbeidet har behov for manuelle tegn som støtte til talen. I fortsettelsen av dette presenteres språkmiljøet i barnehagen hvor det vises til teori rundt opplæring av tegn-til-tale til personalet i barnehagen. Avslutningsvis i teorikapittelet presenteres begrepet inkludering sett i sammenheng med barnehagen som organisasjon og barn med særskilte behov.

2.1 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er å utvikle metoder for å tilrettelegge tegn-til-tale som spesialpedagogisk hjelp, samt å fremme et inkluderende språkfelleskap i barnehagen. I dette avsnittet skal det redegjøres for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og hvilke lovverk som gjelder for barnehagen.

2.1.1 Retten til spesialpedagogisk hjelp

De overordnede prinsippene innenfor allmenn- og spesialpedagogiske virksomheter omfatter at alle mennesker hører til i et sosialt felleskap, og at enhver skal få delta i samfunnet ut fra de forutsetninger og muligheter man har med rettigheter og plikter (Helland, 2012). Dette menneskesynet kommer også til uttrykk i barnehagens verdigrunnlag i rammeplanen. Rammeplanen vektlegger at alle barn skal møtes med omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse. Det skal sikres at alle barn får ta del i og medvirke i felleskapet. Dette er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagens pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017) Med dagens barnehagedekning og med den prioriteten barnehageloven gir barn med særlig behov, er spesialpedagogiske tiltak i barnehagen den alminneligste og den viktigste formen for hjelp (Helland, 2012).

I barnehageloven er det to paragrafer som bestemmer barnehagetilbudet til barn med særskilte behov. Paragraf 19a fastslår at alle barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp, dersom det er behov for hjelp og støtte. Paragraf 19g pålegger kommunen til å sikre barn med nedsatt funksjonsevne et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud (Kunnskapsdepartementet, 2005). Som vi ser bruker barnehageloven begrepet «nedsatt funksjonsevne» som er et flertydig begrep. Det betyr ikke at barn må identifiseres og kategoriseres i innenfor denne gruppen med søkelys på vansker og utfordringer. Barn med språkvansker har for eksempel ingen begrensninger med å gå på tur eller leke danseleken. Det «flertydige» kan vektlegges ved å sette fokus på barnets potensial til utvikling og muligheter (Helland, 2012).

Det sentrale formålet med spesialpedagogisk hjelp er å fremme læring og livsmestring hos barn med funksjonshemninger og ulike vansker (Befring og Næss, 2019, s.23). Det omfatter ulike former for å stimulere utviklingen og sette inn hjelpetiltak for å avhjelpe og redusere de vansker og barrierer som finnes. Tiltakskjeden iverksetter den spesialpedagogiske hjelpen gjennom lovbestemte rettigheter og det er kommunen som har ansvar for at barn får et tilrettelagt barnehagetilbud (Befring og Næss, 2019). Det skal vises til en sakkyndig vurdering som bekrefter at barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Den sakkyndige utredningen gjøres av en sakkyndig instans som pedagogisk-psykologisk tjeneste, og det tas stilling til hvilke tiltak som bør gis til barnet. Når denne vurderingen foreligger, er det kommunens ansvar at barnet mottar hjelp og tildele et enkeltvedtak. Dersom det kan søkes om ekstra ressurser tilknyttet barnet bør det komme frem i den sakkyndige vurderingen. Videre bør det være en redegjørelse om antall timer med spesialundervisning, og om de skal brukes individuelt, i gruppe eller felleskapet. I barnehagen kan denne spesialpedagogiske hjelpen gis som en del av det ordinære pedagogiske tilbudet, eller som et tillegg til det ordinære tilbudet (Helland, 2012).

Når det gjelder barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), herunder tegn-til-tale, ble dette tydeliggjort i barnehageloven paragraf 19i den 8 juni 2018. Loven presiserer at barn med behov for ASK har rett til å bruke egnede kommunikasjonsformer og kommunikasjonshjelpemidler i barnehagen. Videre understrekes det i loven at dersom barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp inkluderer dette opplæring i bruk av ASK (Kunnskapsdepartementet, 2005). Den spesialpedagogiske hjelpen vil også innebærer opplæring av foreldre og personal, slik at

miljøet rundt barnet får en forståelse i barnets vansker og muligheter, og kunnskap som er nødvendig for å støtte barnets utvikling i det daglige (Helland, 2012). Innenfor barnehagen finnes det rådgiverstillinger med spesialpedagogisk kompetanse som kan bidra med veiledning av foreldre og andre med pedagogiske oppgaver. Det understrekes i barnehageloven §19 a at spesialpedagogisk hjelp i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon inkluderer opplæring. Primært skal en pedagogisk psykologisk rådgiver være en ekstern fagressurs som kan bidra med veiledning eller med en mer erfaren fagperson som kan gi relevant opplæring (Lassen, 2012). For å kvalitetssikre barn som helt eller delvis mangler språk i barnehagen, er det viktig med et personal som har kompetanse til å tilrettelegge tegn-til tale. Et godt tilrettelagt språkmiljø for barn som har behov for tegn-til-tale er avhengig av gode språkmodeller og samtalepartnere for at det skal ha noe betydning for deres språkutvikling.

2.1.2 Organisering av spesialpedagogikk

Målene og verdiene innenfor arbeidet med spesialpedagogikkens oppgaver er forankret i utdanningspolitikken og de samfunnspolitiske målene som likeverd, deltakelse, inkludering og livskvalitet (Tangen, 2012). Barnehagens viktigste mål er å gi et tilbud som skal være individuelt og likeverdig tilpasset, og bidra til en meningsfull barndom uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Den spesialpedagogiske praksis består av både direkte og indirekte hjelp til barn og unge. Den omfatter personal, barnehagen og systemer rundt barnet. Sentrale arbeidsområder er rådgivning, veiledning og utviklingsarbeid (Tangen, 2012). Ifølge Helland (2012) kan den spesialpedagogiske hjelpen organiseres på ulike måter i barnehagen. Tilbudet må først og fremst ta utgangspunkt i barnets behov, basert på et samarbeid mellom foreldrene og fagpersoner hvor de legger til grunn for hva som gir de beste læring og utviklingsmuligheter for barnet. Den spesialpedagogiske hjelpen kan organiseres innenfor et strukturert hjelpetiltak, der barnet mottar et pedagogisk opplegg av en spesialpedagog. Spesialpedagogen tilrettelegger for trening av ulike ferdigheter som er tilpasset barnets mestrings- og utviklingsnivå. Denne type arbeidsmetode kan foregå i enkelt timer eller i mindre barnegrupper der de andre barna fungerer som støttespillere. Når det velges å arbeide i mindre barnegrupper kan det vise seg å være mer positivt, basert på at det er morsomt og motiverende å være sammen med andre barn. Derfor mener (Helland, 2012) at den spesialpedagogiske

hjelpen bør tilrettelegges på en slik måte at den inkluderes i det ordinære pedagogiske tilbudet i barnehagen. Denne forståelsen kommer også til syne i rammeplanen som beskriver det slik:

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet til barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling og skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/ eller fysisk tilrettelegging som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017:40).

Hvis barnehagen skal lykkes med å inkludere og gi et likeverdig tilbud til alle barn, må barnehagen finne en løsning i felleskapet for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal få et tilpasset ordinært barnehagetilbud. Giæver (2014) mener det er viktig at språkstimulerende tiltak blir inkludert i barnehagens hverdagsliv, slik at det jobbes allsidig i samhandling med andre og dette kan være med på å fremme barnets lyst til å ta i bruk språket. Det å lære sammen med andre barn fører til at barn kan mestre mer. Tilrettelegging for språkutvikling i grupper bør ta hensyn til barns språkkompetanse og relasjoner som vennskap (Giæver, 2014).

I dag ser en at det spesialpedagogiske systemet kan fungerer ekskluderende på bakgrunn av organisering og innhold fører til manglende tilhørighet i felleskapet. Det å sette inn tidlig forebyggende hjelp kan bidra til læring, utvikling og livskvalitet, samtidig som det kan bidra til å sette en merkelapp på mennesker som har ulike vansker (Tangen, 2012). Dette støttes av Giæver (2014) som mener at et språkarbeid i barnehagen innebærer en grad av organisering som kan være kategoriserende og kan gi en merkelapp som tar fokuset bort fra barnas personlighet. På denne måten vil språkarbeidet handle om barn med behov for språkstøtte. En god løsning kan være at barnehagen synliggjør det språklige mangfoldet. Dette kan medvirke til at barn i barnehagen handler omsorgsfullt og inkluderende. En inkluderende barnehage har gode forutsetninger til å lære barn fellesspråket i barnehagen (Giæver, 2014).

2.2 Kommunikasjon og språk

Denne oppgaven har til hensikt å utvikle kunnskap for å arbeide med tegn-til-tale og fremme et inkluderende språkfelleskap. I dette punktet er det hensiktsmessig å gjøre rede for hva som skiller mellom det å kommunisere og det å ha et språk.

2.2.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon er å gjøre noe felles mellom to eller flere mennesker, og innebærer en formidler og en mottaker som kan motta og respondere. Språk og tale er ofte knyttet til hovedformene en bruker for å kommunisere. Kommunikasjon er et begrep som betegner mer enn språket. Språket er et symbolsystem som forenkler budskapet av kommunikasjon og tanker, mens kommunikasjon kan være både verbale og non-verbale uttrykksmåter.

Kommunikasjon er signaler eller budskap som mennesker uttrykker med ansiktsuttrykk, nonverbale tegn, lyder og kroppsspråket. Før barn mestrer språket skjer den tidlige kommunikasjonen gjennom gråt, smil, peking og vinking (Næss og Zamabrana, 2019). Barn signaliserer følelser som glede og sinne ved den non-verbale kommunikasjonen, den formidler også mening og tolkning av relasjoner mellom mennesker (Rygvoid, 2012). Kommunikasjon er grunnlaget for å uttrykke behov, ønsker, påvirke og oppfatte hva andre mennesker uttrykker. Det å kunne kommunisere effektivt er viktig, det påvirker den personlige utviklingen, livskvaliteten og bidrar til at en kan fungere i et gjensidig språklig felleskap (Næss og Zambrana, 2019).

Den non-verbale kommunikasjonen blir hos barn ofte omtalt som førspråklig ferdigheter (Næss og Zambrana, 2019). Næss (2015) understreker at budskapet og adferden i den førspråklige kommunikasjonen har viktige egenskaper som gir støtte for talen og fungerer som en selvstendig fortolkning i situasjoner der innholdet i budskapet ikke stemmer overens med det som kommuniseres. All kommunikasjon er betydningsfull og vi lærer oss å tolke og benytte signalene i interaksjon med språket gjennom hele livet (Høigård, 2019).

2.2.2. Språk

Den språklige kommunikasjonen kjennetegnes ofte av at kommunikasjonsformen er tale. Språk er ikke bare det talte språket, det er både tale, tegn og skriftspråket (Rygvoid, 2012). Språket er et system hvor vi bruker ulike symboler for å uttrykke oss med. Bruk av ord og tale er de vanligste symbolene som vi lærer gjennom kommunikasjon og samspill med andre som bruker samme språk. Det er regler for hvordan språklydene brukes og settes sammen til ord. Det å lære et språk betyr å forstå (Høigård, 2019). Taleevnen er menneskets viktigste uttrykksmiddel til kommunikasjon (Næss og Zambrana, 2019).

En av de viktigste tingene som skjer i et barns liv er å lære språket. Språket gir innsikt og forståelse om den verden vi lever i, og hvem vi er som selvstendige mennesker i møte med andre. Språket gir oss tilgang til et felleskap med andre mennesker og vi blir aktive deltakere i

et språklig samfunn (Høigård, 2019). Språket er en del av menneskets identitet og den former vår personlige utvikling (Næss, 2015). Det er en forutsetning for utvikling på flere områder- det intellektuelle, emosjonelle og den sosiale utviklingen (Høigård, 2019). Dette synet på kommunikasjon og språk kommer også til uttrykk i rammeplanen for barnehagen.

Rammeplanen vektlegger at: *barnehagen skal bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling* (KD 2017:23)

Barn lærer seg språket gjennom språklig samspill med andre mennesker i sine omgivelser. Språkutviklingen fremmes av et språkstimulerende miljø, ved at voksne er gode språkmodeller (Rygvold, 2012).

2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Utgangspunktet for undersøkelsen er kompetanseutvikling hos personalet og et arbeid i barnehagen med et inkluderende fellesskaps mål med fokus på tegn-til tale. I dette punktet presenteres det teoretisk kunnskap om kommunikasjonsvansker, tegn-til-tale, språkmiljøet i barnehagen og personalets rolle. Det teoretiske grunnlaget er ment til å være retningsgivende for å kunne utarbeide og tilrettelegge tegn-til-tale på best mulig måte i barnehagens fellesskap.

2.3.1 Kommunikasjonsvansker

Det er store forskjeller i barns språkutvikling og hos noen barn er utviklingen forsinket eller avvikende som gjør at barn opplever språkvansker. Kommunikasjonsvansker kan bestå av et spesifikt problem eller det kan være flere ulike vansker som spiller inn. Vanskene kan bestå av uttalevansker, mangelfullt ordforråd, dårlig taleflyt, manglende kroppsspråk, problemer med å forstå språk og problemer med å produsere språk. Disse barna har behov for ASK som et supplement, der målet er å utvikle talespråket. En supplerende kommunikasjon betyr støtte- eller hjelpekommunikasjon og har som hovedmål å fremme tale og sosial deltakelse. Dersom talen ikke utvikles som forventet, har en sikret barnet hjelp og støtte til å kommunisere. Det finnes forskjeller mellom barn som har behov for en alternativ kommunikasjonsform, derfor vil tiltakene og målene for de individuelle tiltakene være ulike (Næss, 2015).

Det er viktig å begynne så tidlig som mulig med forebyggende tiltak for å begrense og avverge språkvansker hos barn. Særlig med tanke på at en aktiv kommunikasjon er avgjørende for et sosialt samspill, tilhørighet, læring og utvikling. Det er anbefales å ikke

vente på en kartlegging og testing av barnet før en setter i gang med alternativ og supplerende kommunikasjons hjelp (Thunberg, 2015).

Alternative kommunikasjons tiltak legger til rette for at barn får opparbeidet en sosial kompetanse til å ta del i felleskapets sosiale regler og normer. Gjennom tilrettelegging av alternativ og supplerende kommunikasjon i barns språkmiljø, bidrar barnehagen til at barn blir mer utadvendte og får ta del av samspillene mellom jevnaldrende og andre voksne. Barn som ikke har et språk, har mindre mulighet til å ta del i det språklige miljøet og felleskapet. Derfor er det viktig at barn får støtte og tiltak til å bruke en annen kommunikasjonsform, slik at de får en bedre livskvalitet og evnen til å bli forstått og utrykke seg i sosiale samspill (Tetzchener og Martinsen, 2004).

2.3.2 Tegn-til-tale

Tegn-til-tale er hentet fra det norske tegnspråket i opplæring av døve barn. Det er en kombinasjon av tale og enkelt stående tegn fra tegnspråksystemet. Det brukes individuelle tegn alltid sammen med talespråket (Rydeman, 2015). Det brukes primært ett til to tegn i en setning. Det er logisk oppbygd og bygger videre på kompetansen barn og voksne allerede har som et kroppsspråk (Braadland, 2005). Hensikten med opplæring i tegn-til-tale er å fremme og utvikle talespråket, samt å forbedre kvaliteten i samspill med andre mennesker før barn tilegner seg språket. Det er i utgangspunktet et midlertidig hjelpemiddel til å lære seg verbal språket. De barna som eventuelt ikke utvikler tale, har blitt sikret en alternativ språkform (Rydeman 2015). Når en bruker tegn-til-tale som støtte er dette en måte å kommunisere på innenfor ASK, det er et supplement ovenfor hørende personer som har en funksjonsnedsetting eller av ulike årsaker har tale og språkvansker (Næss, 2015).

Tegnene som brukes med tale består av nøkkelord som gjør at barnet får mindre ord å konsentrere seg om i en samtale. Samtidig blir språket stimulert gjennom alle de andre aspektene ved språket, som lyd og uttale. Når en velger å bruke tegn-til-tale i naturlige omgivelser vil dette stimulere både forståelsen og læringen av både talespråket og tegnet (Rydeman, 2015).

2.4. Språkmiljøet i barnehagen

For at barnehagen skal kunne være et godt språklig felleskap må det jobbes allsidig med språkstimulering i barnehagens daglige liv (Giæver,2015). En barnehage som skal bidra til inkludering og skape et støttende språkmiljø, særlig til barn som bruker tegn-til-tale må være seg bevist at mennesker lærer språket gjennom kommunikasjon med andre og utvikler sine språklige ferdigheter i samspill med andre mennesker. Dette er språklige egenskaper som er viktig å lære for å oppnå en god språkutvikling og sosial deltakelse (Kleppe og Sande, 2015).

2.4.1 Språklig fellesskap

Det å kunne kommunisere med andre mennesker i barnehagen er sentralt for barns personlige utvikling og livskvalitet. Språket gir mulighet til å kunne medvirke og ta initiativ, samtidig som barnet føler tilhørighet i et gjensidig språklig felleskap. Barn som får opplæring og har behov for tegn-til-tale lever i et normalt språkmiljø. De har ikke de samme forutsetningene til å lære seg talespråket på lik linje som andre barn. Det er derfor viktig at språkmiljøet i barnehagen blir tilrettelagt for akkurat dem (Tetzchner og Marthinsen, 2004). Tegn-til-tale er et hjelpemiddel som har til hensikt å bidra til aktiv kommunikasjon og deltakelse i samfunnet. Det inkluderer et språkmiljø som kan bruke tegn-til-tale effektivt i kommunikasjon med barnet. Det medfører at tegn-til-tale må læres, praktiseres og aksepteres både hos tegn-til-tale brukeren og kommunikasjonspartnerne (Næss, 2015). Å lære barn til å bruke tegn-til-tale kan gjøres på forskjellige måter i barnehagen. Det er en oppfatning om at strukturert påvirkning i barns hverdagsmiljø har en positiv virkning. Samtidig behøver barn å se at deres kommunikasjonsform brukes av andre mennesker i sitt daglige miljø (Rydeman, 2015).

For at barn som har behov for tegn-til-tale skal få mange og gode erfaringer i barnehagen. Vil det være av stor betydning å tilrettelegge for at barnet skal kunne få velge mellom flere samtalepartnere (Næss, 2015). Barn trenger mange gode språkmodeller, særlig viktig er jevnaldrende barn. De har en rolle som voksne ikke kan kompensere. Barn er spesialister på å leke, ha det gøy og utforske sammen (Rasmussen, 2015). Det er gjennom lek og samhandling med andre barn at språket utvikles. Det er den relasjonelle betydningen i leken som er kjernen til læring og utvikling. Derfor må barnehagen tilrettelegge for gode samspill og leke arenaer som gir barn uten fellesspråket muligheten til å samhandle (Giæver, 2014). Dette kan videre bidra til at barn som har behov for tegn-til-tale lærer seg å respondere på andre barns forsøk

til kommunikasjon i leken, og tar eget initiativ til å starte en språklig samhandling (Tetzchner og Martinsen, 2004).

Ifølge Kleppenes og Sande (2015) krever barn med behov for tegn-til-tale særskilt tilrettelegging for å få et likeverdig barnehagetilbud. Når barnehagen skal tilrettelegge for barn med lite språk må det tilpasses og planlegges en språkutvikling som er preget av et økende vokabular. Barn trenger å kommunisere på et nivå som er likt deres kognitive utviklingsnivå for å kunne utvikle sine evner og ferdigheter. Kommunikasjon med tegn-til-tale skjer ikke automatisk. Det må læres og når venner, jevnaldrende og personal er kjent med metoden vil dette bidra til at barnet utvikler og lærer seg tegn-til-tale. (Kleppenes og Sande, 2015).

Thunberg (2015) mener at barn med kommunikasjonsvansker lærer seg best manuelle hånd tegn i den naturlige hverdagen på lik linje som de fleste barn som utvikler språket sitt i et talende miljø. Det primære målet må være å legge til rette for at disse barna får lære og utvikle språket i sosiale samspill i den naturlige hverdagen. I følge Braadland (2005) er det meningsløst å ta barn med behov for tegn-til-tale ut av barnegruppen for å trene. Ettersom barnet trenger den forsterkede kommunikasjonen til å samhandle mer funksjonelt. En opplæring som er en del av en fellesaktivitet kan være motiverende, morsom og inkluderende (Braadland, 2005). Opplæringen bør helst skje på flere måter. I barnehagen kan tegn-til-tale brukes i samlingsstund. I andre aktiviteter er det vanlig å bruke tegn for å gå å spise, gå på tur og sette grafiske tegn på ting i barnehagen som for eksempel stol, bil og dukke. Da blir det forståelig og enkelt for barn å lære tegn og bruke tegnene i samhandling med barn som bruker tegn-til-tale. Tegnene blir synliggjort og en del av miljøet i barnehagen (Tetzchner og Martinsen, 2004).

Måten språkarbeidet blir organisert i samspill med andre mennesker og i gode relasjoner som er preget av tilhørighet, har betydning for hvordan barn utvikler språket. Barnehagens oppgave i barns språklæring er å gi barna trygghet og opplevelser som et grunnlag for utvikling av verbalspråket. Det forutsetter at de voksne har noe kjennskap om barnets bakgrunn og erfaringer. Videre må barnehagelærere bli enige om hvordan de skal jobbe med språk og hvordan de skal inkludere resten av personalet. Det må være en forståelse for at det finnes ulike måter å delta i denne verden og ikke en måte som er rett (Giæver, 2014).

Når barn som har behov for tegn-til-tale skal lære å kommunisere med hånd tegn må det gjøres en innsats og tiltak for å tilrettelegge i språkmiljøet. Det krever at voksne og barn må bruke barnets kommunikasjonsform for å være gode språkmodeller. De voksne må være til stede og oppfordre jevnaldrende til å bruke tegn-til-tale i alle situasjoner (Rasmussen, 2015). Når voksne er gode språkmodeller og bruker tegn-til-tale i samhandlinger får barnet en god opplæring. Dette kan i tillegg medvirke til at barnets status heves i barnegruppen. Tegn-til-tale er et hjelpemiddel som er avhengig av et gjensidig samarbeid og det er viktig å ha noen å uttrykke sine meninger, tanker, ønsker til og få informasjon fra. Det fremmer opplevelsen av inkludering, likeverd og selvstendighet hos barnet (Tetzchner og Marthinsen, 2004).

Tegn-til-tale er en kommunikasjonsform som barn med språkvansker har krav på å få tilrettelagt. Det må anses som en felles ressurs og ikke som et hjelpemiddel som tilhører barnet med språkvanske. Det er ikke barnet sitt ansvar og kommunikasjon oppstår gjennom et samarbeid, og derfor blir tegn-til-tale et kollektivt arbeid (Thunberg, 2015). Det å lære kommunikasjonsmetoder er et felles ansvar (Skogdal, 2015).

2.4.2 Personalets rolle og kompetanse

Et hovedfokus i opplæring av tegn-til-tale er å få personalet til å forstå at dette er barnets språkform. For å lykkes med tilpassingen må personalet få informasjon og veiledning til å lære seg de nødvendige kunnskapene. Ofte er det de menneskene som er mest engasjerte, flinkeste i tegn eller noen spesielle utvalgte som får opplæring i barnehagen. Da blir det disse personene som føler seg kompetente og trygge på å bruke hånd tegn. Opplæringen må inkludere hele personalet og bør få utvikle seg jevnlig over tid. Dersom det er noen i personalet som har fått en opplæring av fagpersoner i bruk av tegn-til-tale er det viktig at disse personene får muligheten til å lære opp resten av personalet. Slik at det blir en kollektiv opplæring i barnehagen (Tetzchner og Martinsen, 2004).

Tilretteleggingen av kommunikasjon og språkmiljøet er ofte personalet sitt ansvar. Deres holdninger, kunnskaper og ferdigheter har en vesentlig betydning i dette arbeidet. De har en viktig rolle som gode kommunikasjonspartnere i barnehagens språkmiljø. En rolle som innebærer å være tålmodig, motivert og en interessert samtalepartner. En god samtalepartner gjentar og bekrefter barnas meninger. Øver seg på å tolke kroppsspråk og erkjenner når de ikke forstår. I tillegg er forhold som bemanning, kompetanse, samarbeid, materiale og

organisering av barna på avdelingen viktig for å oppnå en best mulig tilrettelegging i språkmiljø (Næss, 2015).

Rydeman (2015) har et inntrykk av at mange personer føler seg tåpelige og klønete når de skal begynne å bruke hånd tegn. Dette mener hun er gode egenskaper og nyttig i opplæringssituasjoner sammen med barna. Når voksne utfører hånd tegn bruker personen hendene og kroppens grovmotorikk som senker tempoet. For en nybegynner vil dette føre til at tegnene blir utført sakte og nøyaktig, som i tillegg gjør det enklere for barna å avlese tegnene. Hånd tegnene synliggjør de meningsbærende ordene. Talen blir langsom og tydelig når en må konsentrere seg om å bruke tegnene. Det positive aspektet er at barn får fanget opp og bearbeidet de viktigste ordene inn både visuelt og auditivt (Rydeman, 2015). Når de mest meningsbærende ordene i en setning blir understreket med tegn, blir det disse tegnene barnet konserterer seg om. Tegn gjør språket mer tydelig og konkret som gir en viktig språkstimuleringene effekt (Braadland, 2005).

Oftest ser en at barn som bruker alternativ kommunikasjon blir verken møtt med inkludering eller ekskludering. Deres nærvær blir oversett eller de blir usynlige i gruppen. Dette kan skyldes at de ikke blir inkludert i viktige temaer og er passive i samspill situasjoner. Når barn blir oversett og passive over lang tid, vil barnehagen fungere mer som en oppbevaring enn en pedagogisk virksomhet med gode læringsmuligheter (Skogdal, 2015). Det er viktig at opplæringen av personalet inneholder informasjon om hvor stor påvirkningskraft deres roller har for tilrettelegging av tegn-til-tale. Et personal som er opptatt av å være gode språkmodeller viser en egen interesse og kunnskap om barnets kommunikasjonsform. Dette skaper positive signaler og løfter verdien av å bruke tegn-til-tale både ovenfor barnet og andre barn i barnehagen (Tetzchner og Martinsen, 2004). Personalets arbeid med å fremme kommunikasjon og språk i barnehagen fremheves i Rammeplanen og blir beskrevet på denne måten:

Personalet skal sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tekning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Personalet skal være bevisst på sin rolle som språklige forbilder og være lydhøre i kommunikasjon med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24).

Sitatutsnittet fra Rammeplanen viser at personalet har et ansvar for å følge opp barnas språk og skape et godt språk miljø. Når personalet er gode samtale partnere og språklige rollemodeller tilrettelegger de for at barn får bruke språket allsidig. I følge Tetzchner og Martinsen (2004) er det avgjørende at tilrettelegging av tegn-til-tale må gå foran andre oppgaver, og at det i opplæringen vektlegges et fokus på personalets roller som språkmodeller.

For å kunne fremme sosial deltakelse og inkludering, er det helt avgjørende at voksne og barn i barnehagen får opplæring og veiledning i tegn-til-tale. Det kreves en del ressurser for å gjennomføre opplæring av både barn og personal, men uten et tilrettelagt språkmiljø vil barnets opplæringstiltak av tegn-til-tale mislykkes. Når en velger å bruke tid, økonomi og ressurser på opplæring av personalet, viser en at barnets kommunikasjonsform som ikke er talespråk- er verdifullt. Barnehagen bekrefter og anerkjenner viktigheten av å legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for tegn-til-tale, når de velger å prioritere en opplæring av hele personalgruppen (Karlsen, Midtlin, Taxt og Næss, 2015). Tegn- til-tale gir barn mulighet til å kommunisere og samhandle, og for at tegn-til-tale skal være nyttig må det tas i bruk. Det må realiseres gjennom kompetanse og menneskelig handling. Manglende kunnskap hos personalet vil være en barriere som er et hinder for at tegn-til-tale blir tatt i bruk (Skogdal, 2015).

2.5 Et inkluderende felleskap

Inkluderingsbegrepet ble introdusert i Norsk utdanningspolitikk gjennom salamanca-erklæringen som ble vedtatt på verdenskonferansen om spesialundervisning i 1994 (Arnesen, 2012). Målet med konferansen var å diskutere og finne gode løsninger på hvordan skoler skal organisere og planlegge undervisningen, slik at den ble tilpasset alle barns hensyn. Med dette menes alle barn og unge med særlig behov skal ha en tilpasset skoleundervisning på lik linje som alle andre barn (Unesco, 1994).

Inkludering handler om den enkeltes opplevelse av å høre til og ha en verdifull plass i fellesskapet (Befring, 2012). Målet mot et inkluderende samfunn forutsetter å utvikle et samfunn, hvor alle skal få være aktive deltakere og få mulighet til å leve et normalt liv. Det betyr at alle mennesker skal ha lik rettighet til samfunnsgoder som helse og omsorgstjenester,

oppvekt og utdanning, og arbeid. Alle mennesker skal ta del av det gode liv. Det skal være rom for ulikheter, hvor alle har krav og rett til de samme fellesgodene. Alle skal anerkjennes som meningsfulle deltakere av samfunnet, innenfor det vi fortolker og definerer som «felleskapet» (Arnesen, 2012).

Ifølge Arnesen (2012) er begrepet inkludering et komplekst fenomen som kan være vanskelig å definere. En av årsakene er at inkludering praktiseres i et konfliktfylt spenningsfelt og det brukes i en vid forstand innen ulike områder og nivåer i samfunnet. Inkludering forstås og fremmes både ubevist og bevist gjennom tanker, handlinger og meninger som bygger på verdier. Inkludering berører spørsmål om hvordan en skal sikre likestilling, likeverd og like muligheter for alle samfunnsdeltakere. Sentralt i utdanningsområde står verdiene demokrati, deltakelse og medvirkning som er grunntankene i barnehagen som en samfunnsinstitusjon. Demokrati skal gi muligheter og fremmes slik at alle barn får delta og bli hørt i sin hverdag, uavhengig av sin bakgrunn. Forståelsen av begrepet demokrati handler om å respektere hverandre og ulike erfaringer i livet. Inkludering innebærer å danne likevekt mellom felleskap og mangfold. Det handler om å verdsette mangfoldet i barnehagen gjennom å skape rom for forskjeller og synliggjøre at alle har en plass og verdi i felleskapet. Mangfold er ikke bare de egenskapene det er å være menneske, det er hvordan ulikheter er samfunnsskapt og kan vise til kulturelle, sosiale og historiske prosesser. Et utviklende og inkluderende fellesskap kan bare virke om vi respekterer ulikheter og forskjeller, og at vi alle kan lære av hverandre. (Arnesen, 2012). Dette er understreket i følgende sitat i Rammeplanen:

Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiskforståelse, respekt for forskjeller og positive holdninger til å leve sammen i felleskap. Gjennom å delta i barnehagens felleskap skal barna få mulighet til å utvikle forståelse for samfunnet og den verden de er en del av. Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende felleskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter.

Sitatutsnittet over viser at inkludering av mangfoldet og tilrettelegging i barnehagen skal gjenspeiles i positive holdninger og viktige verdier som demokrati, medvirkning, anerkjenning og deltakelse. Dersom barnehagen skal synliggjøre og fremme verdien av ulikheter og mangfold i barnehagen, hvor barn med tegn-til-tale skal få en meningsfull plass i

felleskapet. Fordrer det at barnehagens språkmiljø er tilpasset for tegn-til-tale brukeren, slik at de har mulighet til å medvirke og bidra til barnehagens innhold.

Giæver (2012) skriver å skape en inkluderende barnehage handler om at barn må få mulighet til å være seg selv, de må få lov til å kommunisere og ha en tilhørighet i barnehagen, selv om de ikke snakker fellesspråket. Å verdsette medvirkning i barnehagen er å anerkjenne at alle barn må få delta ut ifra deres evner, forutsetninger og behov. På en slik måte kan barnehagen legge til rette for at alle blir inkludert i felleskapet (Giæver, 2012). En inkluderende kultur i barnehagen kan handle om at voksne og barn hilser på hverandre og ser hverandre. Det vises forståelse og innsikt for at noen kommuniseres med talespråk og andre med hånd-tegn. Noen er gode i fotball andre liker å huske, det er en kultur for ulikheter og at det å være annerledes er en berikelse for felleskapet (Rasmussen, 2015).

Idealet om et inkluderende samfunn fordrer like betingelser og vilkår til at alle kan være deltakere i felleskapet. Samtidig kreves det en innsats for å svekke ekskluderende fordommer og eliminere diskriminerende holdninger hos mennesker (Befring, 2012). Vi ser at barn med behov for særskilt tilrettelegging ikke blir tilstrekkelig inkludert i felleskapet med andre barn. Hvordan dette skal gjøres i dagens barnehagetilbud som er preget av mangfold og variasjon er en stor utfordring. Differensierte tiltak kan føre til ekskludering og derfor må slike tiltak vurderes opp mot det som knytter til tilhørighet og felleskap (Arnesen, 2012).

Inkludering i barnehagen handler om å legge til rette for sosial deltakelse som innebærer at barnehagen skal gi barn mulighet til å kunne delta ut fra egne behov og forutsetninger (Nordahl m.fl. 2018). En barnehage som skal arbeide etter inkluderende prinsipper, må tilrettelegge for at barn som bruker tegn-til-tale får tilgang til å kommunisere med andre barn og voksne. Språkmiljøet må legges til rette for at barn kan prate med hvem de vil, om hva de vil. Dette vil omfatte en tegn-til-tale-opplæring av både barn og voksne i kommunikasjonsmiljøet (Rasmussen, 2015).

2.6 Læringsteori i et sosiokulturelt perspektiv

I denne studien legges det vekt på læringsprosesser som oppstår i et sosialt fellesskap. Hvor barn og voksne er en ressurs i hverandres læringsprosesser som påvirker og preger utviklingen av tegn-til-tale i barnehagens læringsmiljø.

Sentralt i det sosiokulturelle perspektivet er at mennesker er født sosiale. Læring og kunnskap utvikles gjennom aktiv medvirkning og samhandling mellom individene i interaksjon med omgivelsene. Læring og ny kunnskap er en prosess som forenes når vi samarbeider i ulike praksiser. Et fellestrekk i det sosiokulturelle perspektivet er at læringsprosessene hos mennesker er knyttet til menneskelig aktivitet, interaksjon og dialog. I interaksjon med omgivelsene bruker vi redskap som fysiske handlinger og språket. Når mennesker samhandler med sine omgivelser, får språket en grunnleggende funksjon i utvikling og formidling av kunnskap. Dialogen blir et verktøy som formidler handling, tekning og kommunikasjon (Lillejord, 2015).

Et sosiokulturelt perspektiv er et samlebegrep på flere ulike tilnærminger som betrakter menneskets utvikling og læring i språklig, sosial og kulturelle interaksjoner. Lev S. Vygotskij er en russisk pedagog, psykolog og litteraturforsker som var opptatt av hvordan barn lærer. Han mente at barn lærer raskere når de samarbeider med andre og han hadde et fokus på hva barn kan mestre. Med hjelp og støtte fra andre kan barnet lære, og dette vil øke deres utvikling. Vygotskij hevdet at utviklingen for læring oppstår vekselvis mellom ytre og indre aktiviteter. Først at mennesket lærer i samhandling med hverandre, og dernest at de sosiale opplevelsene bearbeides på et indre plan (Lillejord, 2015)

I følge Lillejord (2015) var Vygotskijii opptatt av barna som hadde behov for spesialundervisning og gjennom sin forskning ønsket han å bidra til et bedre samfunn. Han vektla at barn er født sosiale og utvikler seg kontinuerlig i interaksjon med sine sosiale omgivelser og det er gjennom samhandling med våre sosiale omgivelser vi formes som individer. Han mente at når mennesker fokuserer på mangler hos individet vil dette forsterke holdninger i samfunnet om at individet er annerledes. Selv om individet manglet hørsel måtte man tenke at dette var like normalt som for en som kunne høre, og alle andre egenskaper hos mennesket fungerte (Lillejord, 2015. s, 196).

2.7 Barnehagen som lærende organisasjon

Barnehagen som lærende organisasjon er beskrevet i rammeplanen for barnehagen og omhandler at barnehagen skal gi barn et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For at barnehagen skal oppfylle målet om kvalitet må barnehagen som

organisasjon være i endring og utvikling, og være villig til å vurdere alle sider ved egen virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at personalet i barnehagen må finne gode arbeidsmetoder som sikrer kvaliteten ved å utvikle seg faglig og forbedre sin kompetanse. Kompetanse utvikling handler om å utnytte, styrke og fornye kunnskaper, og holdninger som finnes i det enkelte individ og i barnehagen som helhet (Gotvassli, 2004 s. 75) Sentralt i dette arbeidet er engasjerte medarbeidere som er opptatte av jobben sin og er seriøse i sitt arbeid (Gotvassli, 2004).

For å lykkes med å være en lærende organisasjon er det ifølge Senge (2004) fem disipler som er en forutsetning å skape i virksomheten. Teoriene tar utgangspunkt i systemtenkning som et verktøy til å løse utfordringer i organisasjonen. De fem disiplinene kan ikke sees uavhengig av hverandre, hver enkelt del har en sammenheng som danner en helhet. De fem disiplinene beskriver Senge (2004) som følgende: Personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppe læring og system tenkning.

Personlig mestring: Omhandler ansatte som i høygrad er motiverte og engasjerte til å utvikle sin kompetanse for å oppnå ønskelige resultater. Mennesker med høy grad av personlig mestring vil stadig utvikle sine evner, slik at de kan oppnå personlige mål. De i en livslang læringsprosess og uten individuell læring oppnås det ingen organisasjonslæring. Derfor er lærende organisasjoner avhengig av mennesker med disse kvalitetene for at de sammen med andre kan justere og videreutvikle organisasjonen.

Mentale modeller: Innebærer de antagelser og forestillinger som preger våre oppfatninger av virkeligheten rundt oss. Våre antagelser påvirker hvordan vi oppfatter organisasjonen og hvordan vi handler. Senge (2004) mener det er viktig å synliggjøre de mentale modellene ved å stille spørsmål og reflektere over våre handlinger. På denne måten kan vi tilrettelegge for ny læring og forstå hvordan våre antagelser påvirker vår organisasjon.

Felles visjon: Dette handler om å utvikle felles mål om hvordan vi ønsker at fremtiden skal være. Dette er grunnleggende for felleskapet og drivkraften til at alle ansatte drar arbeidet i samme retning. Ifølge Senge (2004) må visjonen utvikles og komme fra de ansattes personlige visjon, for å skape engasjement i hele organisasjonen. En felles visjon skaper fellesskapsfølelse og bringer de ansatte sammen mot et felles mål.

Gruppelæring: beskriver en lærende gruppe som kollektivt kan lære sammen og oppnå resultater som ikke ville vært mulig enkeltvis. Man benytter seg av gruppens sammenlagte ressurser og gruppen opplever mer personlig vekst enn de ellers kunne ha fått alene. Sentralt for gruppelæringen er at deltakerne lytter til hverandre og legger egne meninger til side for å engasjere seg i synspunktene i felleskapet. Utfordringen ligger å skille mellom dialog og diskusjon. Diskusjon består av å ha for og mot argumenter, mens i dialogen lytter man til hverandre og har evnen til å se flere perspektiver som kan støtte de løsninger som må tas.

System tenkning: Dette er den femte disiplin som forener alle disiplinene og smelter de sammen til en enhet av teori og praksis. Det handler om at hvert enkelt individ er en del av helheten i organisasjonen og deres adferd, holdninger og handlinger kan påvirke at kollegaer og barnehagen når sine resultater. Når organisasjonen ser helheten av alle delene oppnås det systemtenkning. Ved å se helheten og de gjensidige påvirkningene kan de ansatte utvikle en lærende organisasjon som kan skape det beste resultatet for virksomheten.

De fem prosessene skaper ikke automatisk en lærende organisasjon. De er et hjelpemiddel for å tilrettelegge for nye måter å samarbeide, undersøke og utvikle som kan bidra til kollektiv læring over tid (Senge, 2004). Sett i sammenhengen av Senge`s beskrivelse av forutsetninger til utviklingsorganisasjon forstår jeg det slik i vårt arbeid at det er nødvendig med personlig engasjement for å skape endring og utvikling av ny praksis (Personlig mestring). Vi må synliggjøre våre antagelser ved å undersøke og reflektere over nåværende praksis (Mentale modeller). Dette er utgangspunktet til å danne et felles mål (felles visjon) som utvikles til nye tiltak gjennom kollektiv læring i gruppen (gruppelæring). System tenkingen oppnås når hver enkelt prosess kombineres og settes i sammenheng. På denne måten kan vi i barnehagen endre nåværende praksis og utvikle tegn-til-tale tiltak i barnehagen, samtidig skape et inkluderende språklig felleskap.

3. Forskningsstrategi

For å få svar på forskningsspørsmålet mitt valgte jeg aksjonsforskning som tilnærming til feltet. Det finnes et mangfold av retninger og tradisjoner i aksjonsforskning.

Aksjonsforskning kan romme mange ulike tilnærminger som ikke fører til en konkret metode. Ifølge Tiller (2004) starter all forskning med en hensikt om å føre kunnskap fremover på en

grundig og forsvarlig måte, slik at den kan være nyttig for individer, systemer og samfunnet. I aksjonsforskning stilles det mange spørsmål som er forankret til et ønske om å utvikle, bearbeide og endre (Tiller, 2004).

I det følgende presenteres metodologiske valg i denne studien. Deretter redegjøres for valg av metode, informasjon og innhenting av data og min rolle i forskningen. Til slutt presenteres etiske hensyn og analyse av data.

3.1 Aksjonsforskning og utviklingsarbeid to sider av samme sak?

Aksjonsforskning kan på mange måter fortone seg som et utviklingsarbeid. Det er noen hovedmomenter som skiller aksjonsforskning fra et utviklingsarbeid. Den avgjørende forskjellen mener Ragnvald Kalleberg (1990) i Tiller (2004), ligger i synliggjøring og beskrivelse av arbeidet i alle fasene i forskningen. Han hevder at prosessene må inneholde visse faktorer for å kunne fremstilles som aksjonsforskning og ikke et utviklingsarbeid:

Research question, secure solid documentation (solid evidence, as good data as possible, introduce adequate analytical models and concepts and work out answer to the question posed. The argumentative walk has to be written up and laid open to others, so that the process and result also can be evaluated by other members of the scientific community and the broader intellectual community (Kalleberg referert i Tiller, 2004, s. 121).

Sitatet ovenfor viser hvordan aksjonsforskere må synliggjøre den praktiske prosessen som ligger til grunne for forskingsarbeidet. På denne måten får den praktiskstyrte forskningen og datamaterialet en verdi innen det vitenskapelige samfunnet og forskningsmiljøet. Hilde Hiim (2010) er en bidragsyter innen pedagogisk aksjonsforskning. Et av hennes viktigste formål er å sette fokus på praksisbasert lærerforskning i Norge. Hun mener at denne type forskning styrker den praktiske profesjonskunnskapen hos lærere og utvikler kvaliteten i lærervirksomheten. Forskningen tar utgangspunkt i problemstillinger som handler om erfarte utfordringer og hvordan en kan imøtekomme disse. Hensikten er ikke å finne en varig løsning, derimot å utvikle strategier for hvordan arbeidet kan gjennomføres ved å dokumentere didaktiske utviklingsprosesser knyttet til selve utfordringen (Hiim, 2010). Ifølge Bøe og Thoresen (2017) er aksjonsforskning i barnehagen å reflektere over handlingene, fremskaffe data underveis i prosessen, tolke og reflektere kritisk over disse, samt begrunne og iverksette nye handlinger. Dette er en del av det som skal til for at læringen som skjer, skal føre til ny

kunnskap og endring. Aksjonsforskningen blir en del av organisasjonsutviklingen gjennom å granske nåværende praksis og endrer den slik at pedagogisk praksis blir ivaretatt i tråd med virksomhetens samfunnsmandat (Bøe og Thoresen, 2017, s 17).

I et planlagt utviklingsarbeid mener Skogen (2004) hensikten er å skape en bedre praksis samtidig som en skal lære av denne prosessen. Utgangspunktet er et problem i praksis som en ønsker å forbedre og målet med utviklingsarbeidet er å forbedre kvaliteten på arbeidet.

Personalet som deltar i utviklingsarbeidet må lære av sine erfaringer og på den måten kan de utvikle seg, og gjøre arbeidet bedre.

Tiller (1999) mener målet med utviklingsarbeid er å forbedre praksis, mens aksjonsforskning er å tilegne seg kunnskap som krever en dokumenterende tekst. Han (1999) mener derfor at en aksjonsforskning og et utviklingsarbeid ikke kan sammenlignes i et vitenskapelig perspektiv.

3.2 Oppgavens vitenskapsteoretisk forankring

Det vitenskapelige perspektivet i denne studien forstås og belyses i det fortolkende og hermeneutiske paradigmet. Data materialet som etableres i aksjonsforskning utarbeides av meningsfulle fenomener som handlinger, refleksjoner og subjektive ytringer. Forskeren og deltakerne prøver å fortolke og forstå de meningsfulle fenomener i praksis som er grunnlaget videre i forskningsprosessen. Arbeidsprosessen i aksjonsforskningen kan begripes som en fortolkningsprosess som dokumenteres i tekster som er rådataen som senere blir analysert og fortolket videre (Gilje og Grimen, 1996). Fortolkning og forståelse er sentralt i hermeneutisk teori og grunnoppfatningen for å finne svar på problemstillinger (Krogh, 2014).

3.2.1 En hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikken kommer fra det greske ordet hermeneuin som betyr å fortolke, forklare eller forstå. Det å forstå knyttes tradisjonelt til begrepene språk og handling. Hvor det språklige uttrykket innebærer det talte ord, skriftlig tekst og handlinger som er fremstilt i en gitt kontekst. Språk og handling er fenomener som har mening, bærer mening og har en betydning (Krogh, 2014). Begrepet mening utgjør menneskelige aktiviteter, resultater og rammevilkårene som aktivitetene gjennomføres i. Det særtegnede med meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås (Gilje og Grimen, 1996). Den vitenskapelige kunnskapen innen hermeneutikken kjennetegnes i fortolkning av tekst,

mening, handling og ytringer. Det handler om å få frem gyldige fortolkninger ut ifra meningsinnholdet til en tekst (Kvale og Brinkmann, 2015).

En sentral grunntanke i hermeneutikken er at mennesker aldri møter verden uten forutsetninger. Mennesker fortolker meningsfulle fenomener kontinuerlig og det er nødvendig for å kunne samhandling med andre. De menneskene vi samhandler med har vi ofte like kulturelle og sosiale bakgrunner til felles med og vi fortolker helt ubevist. Noen ganger er det krevende og vanskelig å fortolke en situasjon eller ytring. Årsaken til dette kan skyldes at vi ikke har lik kunnskap, erfaring eller bakgrunn som kreves for å få innsikt til å kunne forstå deres meninger (Gilje og Grimen, 1996). Disse forutsetningene kaller Gadamar for fordommer. Fordommer er nødvendige forutsetninger for å oppnå forståelse (Krogh, 2014). Mennesker møter ikke verden blottet fra sine forutsetninger. Mennesket er farget med tidligere erfaringer, kunnskap, trosoppfatning, språk og kultur. Disse fordommene påvirker hvordan mennesker tolker og forstår virkeligheten. Menneskets møte med verden utvider ens forståelse og virker tilbake på førforståelsen (Hjardemaal, 2014). Fordommer er noe både forskeren og deltakerne tar med seg når de fortolker meningsfulle fenomener. Forskeren må dermed forstå og tolke virkeligheten som allerede er fortolket av de sosiale deltakerne, som også inkluderer forskeren (Gilje og Grimen, 1996).

Tanken om fortolkning og forståelse er knyttet til en sirkelbevegelse. Den hermeneutiske sirkel trekker leseren inn i teksten, hvor forståelsen av teksten blir farget av forskerens fordommer og førforståelse. Hvordan forskeren forstår teksten påvirker tilbake på forskerens opplevelse av seg selv og sin egen historiske kontekst (Krogh, 2014). Sirkelen har en forbindelse mellom det forskeren skal fortolke, forståelsen en bærer med seg og sammenhengen teksten forstås i. Gjennom veksling mellom del og helhet i teksten drives en mot en dypere forståelse (Gilje og Grimen, 1996). Forståelse begynner aldri på bar bakke og uten fordommer kommer en seg aldri inn i sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen setter i gang en prosess der forskeren kan betrakte sine fordommer og koble ut de som stopper forståelsen. Det skilles mellom legitime og ikke legitime fordommer. De fordommene som distraherer forskerens forståelse av teksten kan kobles ut, fordi fordommer kan korrigeres og testes i møte med teksten. En skiller mellom fordommer som forbedrer forståelsen og fordommer som forhindrer forståelse (Krogh, 2014). Gilje og Grimen (1996) kaller dette for det holistiske kriteriet. En nøyaktig forståelse ligger i at delene og helheten i en tekst skal harmonisere med hverandre. Når forskeren ikke får til en fortolkning av teksten der delene harmonerer i en

helhet, har en ikke oppnådd en riktig fortolkning av teksten. Teksten er sentral og korrekt forståelse baseres ikke på et deltakersperspektiv. Det er umulig å gjenskape deltakernes mening og derfor er det forskerens fortolkning av teksten som er grunnleggende (Gilje og Grimen, 1996).

3.3 Valg av forskningsmetode

For å belyse problemstilling på best mulig måte er en kvalitativ forskningstilnærming valgt for denne studien. Ifølge Tiller (1999) bør forskningsmetoden konstrueres ut ifra en problemstilling og spørsmålene som gjelder for vår forskning. Metode er et verktøy som vi bruker for å finne svar på problemstillingen og som brukes til å systematisere vår erfaringsverden (Tiller, 1999). Innenfor aksjonsforskningens formål finnes det ulike metodiske tilnærminger som har både kvantitative og kvalitative egenskaper. Hovedtyngden innen aksjonsforskning mener Bjørndal (2004) er kvalitativ. Det finnes ikke en konkret forklaring på hva kvalitativ forskning er og derfor settes ofte kvalitativ forskning opp mot kvantitativ forskning som har en ulik forskningsretning. Disse to metodene likestilles for sin vitenskapelige legitimitet, men de har forskjellige fremgangsmåter for hvordan det skal etableres vitenskapelige kunnskap om virkeligheten. De kvalitative metodene kan beskrives som allsidige, virksomme og justerbare, hvor forskeren er engasjert i å undersøke hvordan noe utføres, oppleves eller praktiseres. Man ønsker å forstå flere ulike sider av menneskelige erfaringer, der forskeren fortolker den sosiale virkeligheten (Brinkmann og Tanggaard, 2010).

I følge Coghlan og Brannick (2005) er aksjonsforskning en tilnærming som kan betraktes som en vitenskapelig metode som har en forskningsmetode som ikke bare dreier seg om å finne løsninger på problemer. Det er læringen fra både det forventede og ukjente i resultatet som er viktig, og bidraget til vitenskapelig kunnskap og teori (Coghlan og Brannick, 2005). Det er en helhetlig forskningsprosess som har en verdifull kvalitet. Kjernen i denne type forskning er forskerens interaksjonsperspektiv i den direkte virkeligheten i praksisfeltet, den er nærgående og pirker frem den skjulte og tause sannheten. For å finne svar og sette det i et system benyttes det flere ulike metodetilnærminger. Det kan veksles mellom observasjon, intervju, logger og praksisfortellinger. Dette kan bidra til et skarpere blikk, større oppmerksomhet og forståelse for de fenomener vi studerer. Det skaper større tilgang og mulighet til en endring og ny effektiv virksomhet (Tiller, 1999).

3.4 Aksjonsforskning som metode

Aksjonsforskning er et omfattende begrep som dekker mange former for tilnærminger, samtidig åpner dette opp for et bredt spekter av valg for forskere og hva som er mest formålstjent for deres forskning (Coghlan og Brannick, 2005). Uansett hvilken forskningsform vi velger å bruke, har den et felles hovedformål. Den ønsker å produsere praktisk kunnskap som er nyttig for oss i vårt hverdagsliv i barnehagen og derfor er prosessen like viktig som resultatet (Reason og Bradbury, 2001).

Det som først og fremst kjennetegner aksjonsforskning er at forskningen skjer simultant med handling og formålet er å skape kunnskap om denne handlingen (Coghlan og Brannick, 2005). Det innebærer at det skjer en læring med aksjonene, både i den enkelte og ved å delta i felleshandlinger. Når vi som lærende erfarer at aksjonsforskningen er nyttig og av verdi, øker vår læring. Vi mennesker er mottakere av miljøet rundt oss og vi har innvirkning på miljøet med våre handlinger, tanker og ideer. Våre handlinger har med seg våre livserfaringer, meninger og tolkninger. Hvordan vi forstår og tolker situasjoner i konteksten er med på å styre våre handlinger. Aksjonsforskning er situasjons nær, det er en mulighet for å lære «av» noe istedenfor å lære «om» noe. Den har fokus på endrings- og læringsprosessen, samtidig en tilknytning til handlingen (Madsen, 2004). Når vi undersøker det dagligdagse arbeidet og stiller spørsmål til vår eksisterende praksis, kan vi åpne døren til en forståelse for våre ubeviste antagelser og holdninger om hvordan vi utfører vårt arbeid. Prosessen kan bidra til endring om hvordan vi tenker og opptrer. Vi får øye på nye muligheter og vi ser virkeligheten med nye briller (Bøe og Thoresen, 2017).

Den andre faktoren i aksjonsforskning er deltakelse og medvirkning fra medlemmene i organisasjonen. Forskeren studerer problemene i organisasjonen i et direkte samarbeid med de som jobber der og som opplever problemene. På denne måten deltar medlemmene aktivt i forskningsprosessen, samtidig som de blir studert. Dette skiller seg fra tradisjonell forskning, der medlemmer er objekter for undersøkelsen og blir studert utenfor praksis (Coghlan og Brannick, 2005). Aksjonsforskningsarbeidet vektlegger et demokratiske og likeverdig samarbeid der forskeren er en aktiv deltaker sammen med medlemmene gjennom hele forskningsprosessen (Bjørndal, 2004). Denne formen for samarbeid må bygge på tillit, åpenhet og nærhet, der alle parter må få delta med sine erfaringer og meninger. Videre er det viktig at alle parter føler og opplever at forskningen er nyttig for dem og for organisasjonen, slik at deres investering av tid og krefter i prosjektet får et verdifullt resultat (Tiller, 1999).

Interaksjonen mellom forskeren, deltakerne og praksisfeltet er grunnleggende for at det skal skje en utvikling og en læringsprosess, som videre kan føre til en endring av praksis og danne ny kunnskap (Bøe og Thoresen, 2017). Coghlan og Brannick (2005) mener et slikt samarbeid mellom forskeren og deltakerne i organisasjonen som har til hensikt å både løse et problem og samtidig danne ny kunnskap, er en viktig kvalitativ faktor i aksjonsforskningen.

Den siste faktoren i aksjonsforskningen er den hensiktsmessige begrunnelsen til at noen forskere velger denne tilnærmelsen, et ønske om å løse et sosialt problem. Forskeren, medlemmene eller begge parter ønsker å undersøke noen aspekter i barnehagen som har til hensikt å endre eller forbedre praksis. Dette virker gjennom en syklisk prosess, der vi ønsker å studere handlingene samt å lære fra denne prosessen. Den sykliske prosessen kan kjennetegnes med fire trinn; diagnose, planlegge, iverksette tiltak, evaluere handling, som kan føre til videre planlegging. Til slutt er det effekten av aksjonen i tilknytning til problemet som blir datainnsamling til en evaluering. På en slik måte kan vi fortsette den sykliske prosessen som skaper ny handling og som fører til ny læring og ny kunnskap (Coghlan og Brannick, 2005).

Det finnes mange ulike aksjonsforsknings modeller og ifølge Bøe og Thoresen (2017) kan det være nyttig å følge en modell for å systematisere sitt arbeid. Modellen kan fungere som et arbeidsverktøy for å planlegge og organisere tidspunkter, rom og mennesker i alle utviklingsprosessene i spiralen. Det gir også muligheten til å endre planen, ta en pause å revurdere og justere prosessene dersom det er nødvendig underveis i prosjektet. Videre kan en slik arbeidsform bidra til å åpne for nye tankesett, synsmåter og læring om og i de ulike prosessene, som skaper ny kunnskap.

3.5 Aksjonsforskningens røtter

Aksjonsforskningens opprinnelse er ofte tilskrevet Kurt Lewin's arbeid (1946) som knyttet ideen om aksjonsforskning til eksperimenter i praksisfeltet. Hans tilnærming tok utgangspunkt i teorien som skulle knyttes til handling i praksis. På en slik måte at resultatet av forskningen kunne kobles direkte tilbake til teorien. Dersom det ikke var et direkte forhold mellom teorien og variablene i forsøkene, mente Lewin at det ikke var et fullverdig eksperiment (Reason og Bradbury, 2001). Han utviklet en syklisk forskningsmodell der

arbeidet besto av stadige vurderinger i en spirallignende utviklingsprosess (Hiim, 2010). Gjennom forskningen ville han utvikle teorien parallelt som han arbeidet med å forbedre de sosiale problemene. Lewin brukte aksjonsforskning som en strategi for å forske på de sosiale problemene og han var opptatt av at medlemmene skulle være aktive deltakere i forskningen. Han mente at en slik involvering av deltakerne i endringsarbeidet ga de en forståelse og læring av prosessen, en tilegnelse av nye ferdigheter og dannet ny kunnskap om deres egen praksis (Stjernstrøm, 2004).

Aksjonsforskningen har vist seg å ha mange ulike tradisjoner og i følge Hiim (2010) er det fire sentrale miljøer som representerer forskjellige tradisjoner innenfor det pedagogiske aksjonsforskningsperspektivet. Allerede i 1950 årene utviklet Stephen Corey, inspirert av Kurt Lewin en tradisjon for forskning innen læreryrket i USA. En viktig tanke for Corey var å redusere avstanden mellom den forskningsbaserte kunnskapen og praksisen i skolen, slik at lærerne kunne utføre en bedre oppgave i klasserommet når de utførte systematisk forskning som grunnlag for praktiske beslutninger. Corey og hans kollegaer gjennomførte forskningsmetodene i samarbeid med lærere og rektorer i et «co-operative action research movement» som besto av å assistere lærerne i forskningsprosessen (Hiim, 2010).

Videre ble ideen om aksjonsforskningen etablert i Storbritannia i forbindelse med en grasrotbevegelse blant lærere på 60-tallet, også denne retningen var inspirert av Lewin. Bakgrunnen var misnøye med innholdet og metodene i undervisningen i grunnskolen. Derfor tok lærerne et tiltak til å skape muligheter for skolebasert læreplanarbeid lokalt, som la grunnlaget for en utdanningsreform. Læreren som forsker utviklet seg fra ideen om å se på undervisningen som en undersøkende og reflekterende prosess gjennom lærerbasert forsøk i lærerplaner og pensumarbeidet. Lærer og studenter kritiserte det entydige teoretiske innholdet i lærerutdannelsen, og oppmerksomheten ble endret mot en utdanning som besto av mer praksisbasert forskning og kunnskapsutvikling. Lawrence Stenhouse og John Elliot videreførte arbeidet med utdanningsreformen og ideen om en undervisning som en undersøkende prosess, og forankret dette til aksjonsforskning (Hiim, 2010).

I følge Hiim (2010) utviklet det seg en ny retning i Australia i 1980 årene som var preget av den engelske forskningsbevegelsen. Den ble beskrevet som deltakende aksjonsforskning, hvor læreren var forskeren og dokumenterte egen praksis med utgangspunkt i de praktiske problemer. Forskerne fra universitetet var rådgivere for disse lærerne, og denne tilnærmingen

bygger på Habermas teori om kommunikativ handling. En tilnæringsmåte som kritiserer pedagogisk dokumentasjon for å være preget av positivistisk, instrumentell og konservativ retning. Carr og Kemmis betraktet dette som en misforståelse av utdanning som en sosial aktivitet og læreres yrkeskunnskap. Videre mente de den britiske og den amerikanske tradisjonen var for lite systembevisst, kritisk og for lite distansert, med ensidig baserte tolkninger av egen praksis. Den Australske retningen stod for en metodologi med en aksjonsforskningspiral bestående av planlegging, handling, observasjon, refleksjon og et sterkt samarbeid med deltakere i prosessen. Hensikten var å fremme større sosiale likheter i utdanning og samfunn.

I Nord-Amerika på 1980 tallet utviklet det seg en ny retning innenfor lærerforskningsbevegelsen. Etter mange år med forskning, utvikling og ulike former for samarbeid mellom universitetsforskere og lærere, oppsto lærerforskningsbevegelsen. Den nye retningen la vekt på at læreren ledet og kontrollerte forskningsprosjektet gjennom reflekterende kollegafelleskap, og lærerne skulle dokumenterte sitt arbeid på egenhånd. Universitets akademikere medvirket kun som støttespillere i forskningsprosessen. Utviklingen av den nye retningen var påvirket av flere faktorer, deriblant en større akseptering av kvalitative studier innenfor utdanning, der narrative tilnærings former ble brukt for å reflektere over sin egen kunnskap. Videre var det mange programmer i lærerutdannelsen som fokuserte på aksjonsforskning.

Hilde Hiim (2010) mener de ulike retningene innenfor pedagogisk aksjonsforskning har forskjellige forståelser av forskningens intensjon. Noen har fokus på en tilnærming som er mer systematisk innenfor den praktiskbaserte lærerutdannelsen, slik at studenten utvikler sin yrkeskompetanse gjennom systematisk refleksjon over praksis. Dette mener Hiim (2010) er mer knyttet til begrepet aksjonslæring, enn aksjonsforskning. Aksjonsforskning samsvarer med undersøkelser som krever dokumentasjon i et vitenskapelig perspektiv, med tanke på distribusjon og kunnskapsutvikling for profesjonen. De som ikke er opptatt av lærerprofesjonen fokuserer mer på aksjonsforskning med hensikt til og utvikling og forbedre konkrete praktiske situasjoner, og de mener at kravet om vitenskapelig dokumentasjon tar fokuset bort fra hva som er hensikten. Ulempen er at praksis tilpasser seg kravet om dokumentasjon, og det videre spørsmålet er om det er mulig å dokumentere og spre praktisk profesjonell lærerkunnskap på en meningsfull måte? De vektlegger at praksis er kontekstbestemt og at det er problematisk å generalisere funn over til andre tilsvarende

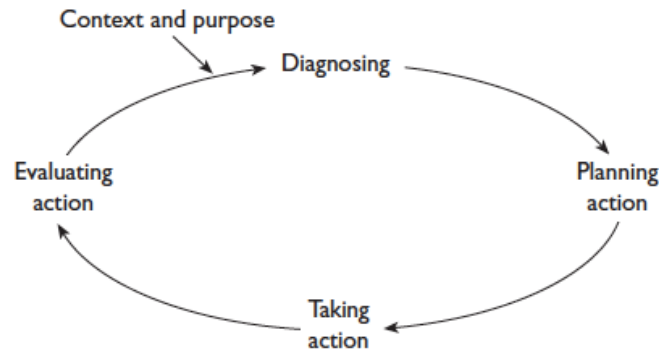
praksis. Den skriftlige dokumentasjonen fører til en begrensning av kunnskapen i yrket (Hiim, 2010).

De som mener det er av betydning og mulig å frembringe kunnskap for lærerprofesjonen, har forskjellige oppfatninger av hvordan aksjonsforskningen skal gjennomføres og legitimeres. Allikevel foreligger det en felles forståelse og nødvendighet for å utvikle allmenne embetsbegreper med utgangspunkt i faglært erfaring og praksis (Hiim, 2010).

3.5.1 Min tilnærming til aksjonsforskning.

Min tilnærming til aksjonsforskning er knyttet til pedagogisk dokumentasjon der målet er økt kompetanse og et pedagogisk tilbud av høy kvalitet, hvor barn med behov for tegn-til-tale kan få hjelp og støtte innenfor et inkluderende språkfelleskap. Hensikten med den pedagogisk dokumentasjon er å stille spørsmål ved vår nåværende praksis som skal åpne opp for nye tankesett og ideer som fører til en utvikling av den pedagogiske praksisen, samt en ny felles kunnskap. Ifølge Bøe og Thoresen (2017) har aksjonsforskning og pedagogisk dokumentasjon en stor sammenheng. Aksjonsforskningen har fokus på handling og skape ny kunnskap, mens pedagogisk dokumentasjon undersøker egen praksis som skaper en ny innsikt og erfaring om den.

Denne aksjonsforskningen følger ingen bestemt retning eller tradisjon. Som uerfaren aksjonsforsker beveger jeg meg ut i et kjent praksisfelt med en teoretisk kunnskap om det å være forsker og det å gjøre en aksjonsforskning. De teoretiske rammene er retningsgivende i forskningen, mens prosessene tenker jeg blir til mens vi går. Jeg ønsker å skape rom for at vår forskning kan formes, utvikles og justeres underveis. På denne måten kan vi arbeide innenfor noen teoretiske rammer og samtidig tilpasse aksjonsforskningen etter vårt formål, og praksis. Jeg benytter ulike metoder for å undersøke egen praksis, dokumentere og for å sette fenomener inn i et system. Jeg valgte å benytte Coghlan og Brannicks (2005) sin aksjonsforskningsyklus (se figur 1) som består av et pre-trinn og fire grunnleggende trinn; diagnose, planlegging, handling og evaluering. Bakgrunnen var at jeg ønsket å følge en arbeidsmodell som kunne brukes som et verktøy til å organisere og systematisere aksjonsforskningsprosessene.



Figur 1. Aksjonsforskningssyklus (Coghlan og Brannick, 2005:22).

Diagnose innebærer å kartlegge sammen med deltakerne hva som skal fokuseres på eller hvilke problemer som er utgangspunktet for aksjonsforskningsprosessen. Dette er nødvendig for å ha et grunnlag om hvilke tiltak som skal planlegges videre i prosessen. I tillegg skal det teoretiske grunnlaget knyttes til den praktiske handlingen (Coghlan og Brannick, 2005).

Planlegge aksjonen handler om å utarbeide en plan i forhold til hvilke utfordringer deltakerne ble enige om i diagnosen. Dette vil være strategien og hensikten med aksjonsforskningen. Også her er et samarbeid mellom deltakerne viktig.

Aksjonsfasen i denne fasen skal den utarbeidet planen eller strategien gjennomføres.

Evalueringen av aksjonen handler om utfallet av prosessen, både tilsiktet og utilsiktet skal behandles for å undersøke om diagnosen var riktig. Her evaluerer forskeren og deltakeren om aksjonen ble gjennomført på en nyttig måte i lys av diagnosen. Hadde aksjonen noe effekt og var den relevant i forhold til problemet som skulle løses.

Dette forskningsarbeidet tok utgangspunkt i et omtalt og aktuelt problem som allerede eksisterte i praksis. Samtidig hadde ledergruppen et ønske om å være med i et utviklings og endringsarbeid, for å lære av prosessen og løfte frem en bedre praksis. Et sentralt aspekt i arbeidet er læringsprosessen gjennom kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, hvor medarbeiderne samhandler og medvirker i aksjonsforskningsarbeidet. Som forsker er jeg en aktiv deltaker som medvirker i praksisfeltet og styrer møtene i form av å holde fokus på formålet og samtalen. Aksjonsforskningsprosessen har foregått over en kort periode fra høsten 2018 til februar 2019. Aksjonsforskningen ble delt inn i følgende trinn og tidsfaser:

- 1) Diagnosemøte, 18 oktober 2018

- 2) Planlegging av aksjon, 8 november 2018
- 3) Første aksjonsfase
- 4) evaluering og ny planlegging, 3 desember 2018
- 5) Andre aksjonsfase
- 6) Evaluering, 4 februar 2019

Det var i utgangspunktet planlagt et aksjons møte etter planleggingsmøte for å klargjøre og oppsummere før vi skulle sette i gang med en aksjonsprosess. Isteden ble mellomperioden mellom disse trinnene en aksjonsfase der gruppen startet med å iverksette tegn på sine avdelinger. Aksjons møte ble derfor et refleksjonsmøte over hva som hadde bli gjennomført og hvordan dette hadde virket i barnehagen. Derfra utarbeidet vi en ny plan for hva vi skulle tilføre og hvordan jobbe videre.

3.5.2 Presentasjon av barnehagen

Barnehagen holder til i et kommunalt bygg med fire avdelinger, hvor to og to avdelinger er plassert ved siden av hverandre. Sentralt i midten av bygget er kjøkkenet knyttet med et stort fellesrom der alle avdelinger møtes til måltider. I oppgaven har avdelingene fått pseudonymer og barna er fordelt på denne måten:

Småtroll med fjorten barn i alderen 1-2 år, to pedagogiske ledere og to assistenter.

Veslefrikk med fjorten barn i alderen 2-3 år, to pedagogiske ledere, en fagarbeider og en assistent. Disse to avdelingene har en felles inne- garderobe, en ytter-garderobe, stellerom, fire toaletter og tre rollelekerom.

Tusseladden med tyvefire barn i alderen 3-4 år, to pedagogiske ledere, to fagarbeidere og to ekstra ressurser.

Askeladden med tyveseks barn i alderen 4-5 år, en pedagogisk leder, en barnehagelærer og tre fagarbeidere, hvor på en arbeider 20 timer som ekstra ressurs i uken. Tusseladden og askeladden deler en felles inne-garderobe, en ytter- garderobe, stellerom, seks toaletter, to rollelek rom og et rom som er tilrettelagt for å arbeid med språkutvikling. Oppsummert har barnehagen tjuefem ansatte, en styrer, seks pedagogiske ledere, to barnehagelærere, fem fagarbeidere, seks assistenter og tre ekstra ressurser.

Barnehagen har en miljøvennlig profil og barnehagens satsningsområde er sosialkompetanse som er tilpasset de ulike avdelingene. Innen sosialkompetanse vektlegges det for positive samspill med barn og voksne, utvikling av vennskap og felleskap og barns selvfølelse.

3.5.3 Dannelsen av forskningsgruppen

Når forskningsgruppen skulle settes sammen var det en rekke ting jeg ønsket å ta hensyn til. Gruppen skulle ikke være for stor, slik at data mengden skulle bli for rikelig og omfattende. Deltakerne i forskningsgruppen skulle være en del av prosessene og gjennomføring av arbeidet. Derfor anså jeg det som viktig å inkludere ledere som har ansvar for hver sin avdeling slik at nødvendig informasjon og kunnskap kunne videreføres til hele personalgruppen. Jeg ønsket at prosjektet skulle oppnå en bredde i hele personalet, for at arbeidet skulle lykkes på best mulig måte. I barnehagen er avdelingsmøtene og personalmøte sentrale arenaer til faglig utvikling, felles forståelse og praksis rundt barnehagens temaer og prosjekter. For å bidra til å skape en fellesforståelse i barnehagen var det viktig at lederne kunne bruke de ukentlige avdelingsmøtene til å oppnå engasjement, kunnskapsdeling og kompetanse utvikling for å realisere visjonen. Selv om forskningen først og fremst var forskningsgruppens arbeid var det vesentlig at personalet var involvert i tilretteleggingen av tegn til tale.

Ifølge Jacobsen (2015) får en frem rik informasjon og ulike synsvinkler når en setter sammen en homogen gruppe med en annen liten gruppe som er internt homogen. Hver gruppe vil ha ulike aspekter med oppfatninger, holdninger og meninger (Jacobsen, 2015). To ulike grupper kan oppleve det som interessant å utveksle erfaringer og ideer sammen. En slik samhandling og utveksling av synspunkter mellom deltakerne kan føre til relevant kunnskap om hvordan vi opplever ting ulikt og påvirke hverandre positivt i aksjonsforskningen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Assistenten bruker reelt mer tid på barna og avdelingen enn lederne i barnehagen. Jeg ønsket å benytte meg av alle ressurser for å få med viktige og meningsfulle perspektiver, samtidig ville jeg at assistenten skulle oppleve og vite at de var en viktig del av endringsprosessen. Handlingsrommet skulle involvere alle i barnehagen for å finne praktiske løsninger og det betydde at assistentene måtte få en verdifull plass med tillit til å bidra med organisering, planlegging, vurdering og dokumentering.

Forskningsdeltakerne har fått pseudonymer, slik at de ikke skal gjenkjennes i oppgaven. Gruppen ble bestående av tre pedagogisk leder og en barnehagelærer som representerer hver avdeling, en fagarbeider fra 3-4 års avdelingen og en fagarbeider fra 4-5 års avdelingen. Oppsummert ble det tre pedagogiske ledere, en barnehagelærer og to fagarbeidere. Alle deltakeren har jobbet i barnehagen i mange år og tre av deltakeren har tegnkompetanse gjennom praktiske opplærings kurs.

3.6 Innhenting av informasjon og data

Både i starten av aksjonene og underveis i prosessen har jeg innhentet informasjon og data i form av forskjellige metoder for å få et helhetlig bilde av praksis. Datainnsamlingen er knyttet til kvalitative metoder og har bestått av observasjoner og dokumentasjon i form av: praksisfortellinger, observasjonsskjema, logger og lydopptak av felles tolkning og refleksjonsprosessene i forsknings møtene. Hensikten med bruken av flere metoder er å få nok materiale som kan belyse mer om de fenomenene vi er interessert i å undersøke og eventuelt andre funn som kan oppdages i praksis (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2014).

3.6.1 Observasjon

Alle i forskningsgruppen var enige om å bruke et observasjonsskjema som best mulig objektivt skulle beskrive her og nå situasjoner som var aktuelle for bruken av tegn-til-tale. Skjemaet var delt inn i tre kategorier med barn-barn samspill, barn-voksant samspill og voksen-voksant samspill. Ifølge Åberg og Lenz Taguchi (2006) handler dokumentasjon om å bestemme seg på forhånd om hva vi ønsker å undersøke og ta i nærmere øyensyn. I planleggingsfasen pratet forskningsgruppen om at vi måtte ha noe å se tilbake på i evalueringen, for å se om noen av våre strategier hadde noen effekt og eventuelt hvilke. Alle ville ha noe konkret å observere. Det var en i forskningsgruppen som foreslo at det ville være spennende å se om barna ville bruke tegn-til-tale når vi voksne brukte det. For å se om det var noen sammenheng mellom når voksne bruker tegn-til-tale og om barna tok etter, og om vi voksne klarte å lage noen ringvirkninger. Ville barna respondere på spørsmål fra voksne med å bruke tegn-til-tale? Om det skjer der og da eller om det skaper situasjoner. En annen ville se på voksen-voksen rollen for å se om vi kunne reelt være språkmodeller og om vi klarte å tørre å slippe oss løse sammen. Vi ble enige om å lage et skjema for de ulike samspillene og skrive hvilke situasjoner tegn-til-tale samspillene oppstod i, for å se om det skjedde i voksenstyrte situasjoner som samling eller om det skjedde i naturlige situasjoner som i garderoben.

3.6.2 Pedagogisk dokumentasjon

Dokumentasjon blir til pedagogisk dokumentasjon når vi bruker dokumentasjonen som et hjelpemiddel til å se verden tydeligere og fra flere vinkler. Dette skjer når dokumentasjons arbeidet blir brukt som et grunnlag til å danne refleksjon og diskusjon for å utvikle pedagogiske prosesser (Åberg og Taguchi, 2006).

Pedagogisk dokumentasjon er en sentral arbeidsmetode i det daglige arbeidet i barnehagen, som er forankret i rammeplanen. «*Rammeplanen sier at planlegging av den pedagogiske*

virksomheten blant annet skal baseres på observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.37).

Den pedagogiske dokumentasjonen skal være grunnlaget til endring, læring og at vi sammen skulle utvikle oss i vår aksjonsforskningsprosess. Det var helt naturlig å bruke praksisfortellinger som er en del av det daglige arbeidet i barnehagen og som vi vanligvis bruker til ulike formål. Praksisfortellingene omfattet personalets opplevde situasjoner, der deltakerne beskriver sine opplevelser. Det å bruke en praksisfortelling handler om å beskrive en situasjon som løfter frem barns og voksnes opplevelser. Birkeland beskriver praksisfortellinger slik:

«praksisfortellinger er selvlagde fortellinger av voksne og barn i barnehagen. Praksisfortellinger handler om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltagerne er fremstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren. Fortellingen vokser ut av erfaringen (Birkeland 1998, s.15).

3.6.3 Praksisfortellinger

Praksisfortellinger er et viktig dokumentasjons og refleksjonsgrunnlag for det videre arbeidet i aksjonsforskningen. Dette materiale er grunnlaget til å synliggjøre hvilken effekt våre strategier hadde i barnehagen, vår kompetanseutvikling og på hvilke måter vi påvirker omgivelsene i barnehagen. Gottvasli (2013) fremhever for å utvikle en god barnehage må vi ha fokus på kompetanseutvikling, som er knyttet til det praktiske arbeidet og læringsprosessen som finner sted mellom medarbeiderne. Det er dokumentasjon av daglige handlinger gjennom praksisfortellinger som er råmaterialet i felles refleksjon, evaluering, nye løsninger som er grunnlaget til ny kunnskap (Gottvasli, 2013).

Når vi beskrev praksisfortellingene og observasjonene for hverandre, fikk vi ta del i hverandres tanker og oppfatninger. Vi fikk utvekslet ulike syn og meninger, og vi fikk tak i barnas opplevelser og beskrivelser i praksisfortellingens innhold. Birkeland beskriver det slik: *«Med praksisfortellingen som metode blir oppmerksomheten mot meningsinnholdet i barnas utsagn forsterket, uavhengig av det kommunikative aspektet» (Birkeland 1998, s. 93).*

Gjennom praksisfortellinger beskrives hverdagen i barnehagen fra et barneperspektiv og vi får en større bevissthet om vårt eget arbeid i refleksjonsprosessene. Det å reflektere sammen ga

oss muligheten til å stille spørsmål ved barnas handlinger og rette blikket mot barnet, og sette oss selv litt på sidelinjen.

Refleksjon er ifølge Åberg og Lenz Taguchi (2006) en fremgangsmetode som krever nysgjerrighet, undring og en lyst til å undersøke tankene våre i forhold til hendelser som utfordrer eller vekker vår interesse. Det å ha en felles refleksjon innebærer å se på situasjoner med ulike forståelser og hvordan våre forskjellige egenskaper tolker en hendelse. Videre handler det om å stille de riktige spørsmålene. På en slik måte utnytter vi de ressursene som finnes hos hverandres og sammen lærer vi noe nytt.

3.6.4 Transkribering

Det å transkribere er og transformerer et datamateriale fra talespråk til skriftspråk. Det er en fremgangsmåte som gjør samtaler mottakelig for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg valgte og transkriberte alle lydopptak selv for å få forståelse og nødvendig bakgrunnskunnskap rundt ytringer og meninger fra deltakerne. Transkriberings prosess ble en del av min analyse og det videre arbeidet i aksjonsforskningssyklusen. Som forsker må en ta noen valg om hvordan en ønsker å transkribere med tanke på det videre arbeidet med analysen. Når man har brukt lydopptak kan forskeren velge å fokusere på tema og samhandlingen rundt ytringer mellom deltakerne. I form av å registrere uttrykksmåte, tonefall og pauser. Dersom en vurderer å gjengi en samtale direkte kan den inneholde mye repetisjon og gi lite samsvar, mens en godt beskrevet tekst kan bli kjedelig. Det er viktig å tenke på at det er forskjeller mellom talespråket og skriftspråket, og en gjengivelse av samtaler mellom deltakere i en tekst innebærer en rekke ulike forforståelser og tolkninger. En samtale inneholder kommunikasjonsformer av kroppsspråk, toneleie og tempo som foregår direkte mellom deltakerne innenfor en kontekst. Konteksten gir bakgrunn til forståelse og tolkning av en ytring, den skriftlige formen av samtalen mister sammenhengen som inngår i situasjonskonteksten (Kvale og Brinkmann, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen nøyaktige valg eller en universell form som skal følges i en transkribering. En samtale som er beskrevet i en litterær stil gjør det mulig for leseren å få tak i meningen med deltakerens historier. Jeg valgte å transkribere så nøyaktig som mulig med ordbruk som ikke sant, liksom, eh og mmm`er og latter og pauser. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver har slik informasjon relevans for å forstå og tolke ytringene slik den var innsiktet, samt betydningen i ytringens kontekst. I tillegg til å skrive

ned så ordrett som mulig noterte jeg ned gester som bruk av tegn- til- tale som (gjør tegnet for bil) og ved et par anledninger ble det for mye bakgrunnsstøy av at mange pratet samtidig. Dette noterte jeg som (støy) når noen setninger ikke ble fullført. Jeg gikk igjen og igjen tilbake og lyttet på lydopptaket for å sikres detaljer og gjengi så nær samtalesituasjonen som mulig. For hver runde oppdaget jeg nye uttalelser som jeg enten hadde manglet, gjettest eller var forskjellig fra hva jeg hadde skrevet. Jeg fikk erfare at transkripsjon er en fortolkningsprosess og at talespråket er utfordrende å overføre til en skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om oppgavens pålitelighet. Det betyr at forskeren må synliggjøre sin forskning, slik at andre kan stole på at det er gjort et godt arbeid i forhold til undersøkelsen. For at forskeren skal kunne få tillit til sine funn og resultater er det viktig å vise hvordan en har arbeidet i forskningsprosessen og vise hvordan en har reflektert over sin egen subjektivitet. Dette vil være med på å vise hvordan en som forsker har sikret kvaliteten i oppgaven (Postholm og Jacobsen, 2018). I denne oppgaven handler det om at jeg som forsker har åpent reflektert over min rolle og vært bevisst hvordan mine ulike posisjoner i prosjektet kan ha påvirket deltakerne og miljøet. Refleksjonsloggen har vært et viktig verktøy til å ha et metablikk på egen innflytelse og kritisk refleksjon i forhold til mine avgjørelser, objektivitet og tolkninger.

For at andre skal oppleve oppgaven som troverdig må forskeren beskrive hvordan datamaterialet har blitt samlet inn, bearbeidet og analysert. En nøyaktig, åpen og rik beskrivelse viser hvordan arbeidet har gått frem og gjør det mulig for leseren å vurdere kvaliteten og troverdigheten i undersøkelsene. Dette vil styrke oppgavens reliabilitet (Postholm og Jacobsen, 2011).

Validitet referer til oppgavens gyldighet. Det stilles spørsmål om hvor gyldig resultatet av undersøkelsen er og samsvarer den med virkeligheten som er studert? Forskningens validitet styrkes når forskeren er transparent og gir en grundig beskrivelse av analyseprosessen og begrunner sin tolkning. På denne måten blir forskningsprosessen synliggjort og leseren kan vurdere fase for fase (Thagaard, 2018). I min oppgave har jeg hatt et fokus på å beskrive alle

fasene i aksjonsforskningen og i analysen for å synliggjøre både det praktiske arbeidet og fortolkningen av datamaterialet. Dette for å sikre gyldigheten av prosjektet innenfor det vitenskapelige samfunnet. Deltakernes oppfatning og beskrivelse av egen praksis presenteres og er grunnlaget til å svare på forskningens problemstilling, samt om aksjonsforskningen har gitt et ønskelig sluttresultat i forhold til aksjonens formål. Jeg har tidligere gjort rede for hvordan jeg som forsker, kollega og venn kan påvirke og forme forskningen gjennom min relasjon til deltakerne og min tilknytning til miljøet, og ifølge Thagaard (2018) kan en slik bevissthet og refleksivitet styrke oppgavens validitet.

Det skilles mellom intern og ytre validitet. Intern validitet handler om i hvilken grad undersøkelsen er gyldig, og ekstern validitet innebærer i hvilken grad vi kan overføre resultatet fra undersøkelsen til en annen. Innenfor kvalitativ forskning vil overføring være knyttet til om leseren kjenner seg igjen og kan overføre dette til egen virksomhet (Postholm og Jacobsen, 2018). Dette prosjektet har som formål å utvikle ny kunnskap for å tilrettelegge tegn-til-tale i den daglige praksisen, samt å fremme et inkluderende felleskap i barnehagen. Det har vært avgjørende å beskrive aksjonsforsknings prosessene på en slik måte at resultater og funn kan overføres, og være en nyttig tilnærming for andre barnehager i tilsvarende situasjoner. Spørsmålet om validitet innebærer om andre barnehager har de samme erfaringene, utfordringer og hensikter i sin praksis.

3.8 Min rolle i forskningen

Det å forske i egen barnehagen innebærer at jeg som forsker inntar flere posisjoner i prosjektet. Jeg møter de andre deltakerne som stedfortreder, pedagogisk leder, gruppelem, kollega og en venn som lever og arbeider i tette og nære relasjoner. Denne dobbeltfunksjonen mellom meg som forsker og kollega posisjon mener Cohlan og Brannick (2005) kan både komplisere og bearbeide et forskningsprosjekt. Som forsker kan det bli vanskelig for meg å oppnå en følelse av objektivitet og ha et blikk utenfor et personlig perspektiv når jeg tester antagelser og tolkninger. Derfor mener Bjørndal (2004) som aksjonsforsker er det viktig å være oppmerksom og bevisst sin egen innflytelse på omgivelsene og deltakerne. I rollen som forsker bærer vi med oss våre erfaringer, adferd, faglig perspektiv og forforståelser som vi unngåelig tar med oss i møte med deltakeren og inn i prosessene, dette kan være med på å prege og farge forskningen. Det er nødvendig som aksjonsforsker å redusere en slik påvirkning

av data, ved å kritisk reflektere over hvordan egne fordommer, interesser, verdier og tolkninger former forskningen (Bjørndal, 2004).

Jeg har i min forskning jobbet aktivt med å sette spørsmålsteget om hvordan jeg selv påvirker og blir påvirket av mine relasjoner til deltakerne. Det at jeg har benyttet en egen refleksjonslogg har vært et verktøy som har hjulpet meg til å reflektere over min egen samhandling med deltakerne og ha et kritisk blikk i evalueringen. I det analytiske arbeidet kunne jeg distansere meg i lys av teorien og ta avstand til deltakerens meninger. Jeg opplevde at det i starten av prosjektet var vanskelig å finne en balanse mellom mine posisjoner, som forsker og kollega. Som forsker i egen praksis var det allerede etablert stor nærhet til deltakerne og derfor måtte jeg hele tiden være bevisst på min egen rolle i møtene. Det handlet om at jeg hele tiden måtte fokusere på å skape en objektivitet til deltakerens meninger og perspektiv. Når rommet ble stille eller ingen visste helt hva de skulle si, havnet blikkene og forventningene til å si noe hos meg. Som leder på en avdeling som var med i forskningen ble jeg dratt inn i diskusjoner på møterommet som angikk situasjoner og voksne på min avdeling, da opplevde jeg at det var vanskelig å være objektiv og ikke komme med mine tolkninger av situasjonen som pedagogisk leder.

Min rolle som kollega er en del av vår felles virkelighet i barnehagen, uansett om det er noe jeg er bevisst på eller ikke. Den kan ikke sees uavhengig fra forskningen fordi den har hatt betydning og medvirket i møte med deltakerne og hvordan de tolker meg som menneske i vår barnehage hverdag. Mitt eget engasjement, innsats og motivasjon til aksjonsforskningen har påvirket vårt samarbeid. Det ligger en forventning til min personlighet og væremåte, derfor er det utfordrende å skape en distanse som forsker til både gruppen og interessen til prosjektet. Min rolle som kollega har medvirket til innsatsen, motivasjonen og samarbeidet i aksjonsforskningen, og gjør det umulig å distansere meg som en uteforstående forsker i handlingsrommet. Samtidig har det ligget en rolle forventning i min posisjon som forsker fra deltakerne, det har vært en forventning om å lede aksjonsforskningen, trekke inn teorien og bidra med faglige perspektiv. Denne tildelte rolle statusen har kommet i tillegg til kollega rollen og dette fordret meg til å innta og bevare et fokus på rollen som forsker i møterommet. Det ble synliggjort ved at jeg ledet og igangsatte møtene, styrte diskusjoner som kom på avveie av dagsorden og stilte nye reflekterende spørsmål. Videre var det min rolle som forsker å samle inn dokumentasjon og materiale fra aksjonsforskningen.

3.8.1 Begrensninger og muligheter

Denne oppgaven er en studie som har tilknytning til både barnehageloven, og barnehagens oppgaver og innhold. Prosjektet tok utgangspunkt i personalets ønsker om å fremme et språklig felleskap i barnehagen for å sikre at barn med behov for tegn til tale får en verdifull plass i barnehagen. Målet har vært via aksjon, å bidra til en forbedring eller endring av praksis, for å heve kvaliteten i barnehagen. Aksjonsforskningens sykliske prosesser og refleksjon legger til rette for at det skjer en kompetanseheving, en felles forståelse og læring. Dette er i tråd med de overordnende krav til barnehagen som en lærende organisasjon. Rammeplanen slår fast at:

«målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen». (kunnskapsdepartementet, 2017:37)

I fortsettelsen av dette mener Coghlan og Brannick, (2005) at det er nyttig å forske i egen organisasjon når forskningen kan relateres til et faglig krav som er formålstjent for organisasjonen, eller en studie som vil møte både forskerens og organisasjonens behov.

Det å forske i egen organisasjon kan være en fordel når jeg som forsker har kunnskap om kulturen og de uformelle kulturelle strukturene i organisasjonen. Det uformelle er knyttet til personalets opplevelser og erfaringer i organisasjonen. Dette innebærer normer, verdier, tradisjoner, maktforhold og den indre kulturen som eksisterer i organisasjonen (Coghlan og Brannick, 2005). Etter å ha arbeidet i barnehagen fra å være vikar til pedagogisk leder i løpet av 10 år, vil mange si at jeg nærmest har vokst opp i denne kulturen. Jeg har en god forståelse og innsikt om hvordan andre opplever og forstår livet i barnehagen. På en slik måte trenger jeg ikke å tilpasse meg den eksisterende kulturen som sitter i veggene som har blitt dannet gjennom vår historiske utvikling og endringer fra offentlig føringer. Jeg har god kjennskap til barnehagens tradisjoner, måten vi gjør ting på og forstår det som ligger bak det som skjer i barnehagen. Ulempen er at jeg er en del av denne kulturen og det kan gjøre det vanskelig for meg å forkaste dette perspektivet og ta på forsker brillene for å ha et kritisk blikk.

Bøe og Thoresen (2017) beskriver dominerende diskurser i en barnehagekultur er knyttet til miljøet, de sosiale forhold og hvordan vi forstår vår praksis i barnehagen. Begrepet diskurser

kommer ifra Michael Foucault og diskursene er styrende for hva det skal snakkes om, hvordan vi handler, hvilket syn vi har på barn, spesialpedagogisk hjelp og inkludering. Hvilke holdninger og verdier som vi formidler til barn, kollegaer og foreldre. Som forsker i egen barnehage kommer jeg ikke utenom disse diskursene. Det er nødvendig å ha et granskende blikk på egen praksis og å reflektere kritisk over disse forholdene. Vi må undersøke våre holdninger, hvilket syn vi har på barn, hvordan vi forstår begrepet inkludering, hvordan vi tilrettelegger for inkludering for å synliggjøre den tause kunnskapen som eksisterer i vår egen praksis. Derfor er kritisk refleksjon et viktig analyseverktøy i aksjonsforskningsprosessen når det arbeides med praksisfortellinger og i datainnsamlingen. Det er viktig at jeg som forsker har tatt stilling til og vurdert de eventuelle problemene som kan oppstå når jeg velger å forske i egen barnehage. Man vet ikke hva som kan komme frem i lyset av aksjonsforskningsprosessen, derfor mener Tiller (2004) at en må trå varsomt frem og reflektere over hva som kommer til uttrykk i dine funn. Man må være bevisst på hva man skal dele og at forskningsresultatet kan sverte og ødelegge de mennesker og miljøet som en har forsket i (Tiller, 2004).

3.9 Etiske hensyn

Etikk kan beskrives som en oppfatning mellom etikk og moral. Etikk kan tolkes som en refleksjon over hvordan vi handler, der handlingen er moralen. Etikken søker å gi et helhetlig syn på hvorfor en handling er rett eller galt (Reindal og Hausstatter, 2010) I all forskning er det noen forskningsetiske prinsipper som må følges. Som forsker har du et ansvar å sette deg inn i de gjeldene etiske retningslinjene, og følge disse (Kleven, Hjørdemaal og Tveit, 2014). Det er mange ulike etiske utfordringer gjennom en aksjonsforskningsprosess.

Aksjonsforskning handler om å studere praksis i et direkte samarbeid med deltakerne. På denne måten deltar aktørene aktivt i forskningsprosessen, samtidig som de blir studert (Coghlan og Brannick, 2005). Dette krever at man må hele tiden ha en etisk refleksjon over forskningsprosessene og ivareta noen etiske hensyn gjennom hele prosjektet.

3.9.1 Etisk refleksjon

Etisk refleksjon vil være en viktig del av samspill med praksis. Aksjonsforskning er en skapende aktivitet som involverer menneskelige relasjoner og en handling med et formål om å skape endring og ny kunnskap. Dette kan føre til at man kommer opp i nye situasjoner hvor barnehagens regler og normer ikke vil være etisk styrende. Nye situasjoner der vi mangler

kunnskap, utfordrer vårt etiske ståsted og det etiske ansvaret flyttes over på oss selv (Bøe og Thoresen, 2017). På denne måten vil konteksten og handlingen i praksis utfordre til etiske refleksjoner som vi stadig må forholde oss til underveis i prosjektet. Dette er etiske dilemmaer som man må være bevist på og som må løftes frem gjennom hele denne prosessen.

Ifølge Bøe og Thoresen (2017) handler etiske betraktninger innen aksjonsforskning i barnehagen om at de overordnende verdiene i barnehageloven og rammeplanen er i samsvar med undersøkelsen, og det vi ønsker å endre i praksis er for det beste for barna. Det må være en etisk refleksjon rundt hvordan nye tanker og aksjoner påvirker barna. De overordnende verdiene danner grunnlaget for etiske vurderinger og kan ikke knyttes til en engangs hendelse. Det innebærer å ha en etisk refleksjon i de skapende prosesser og ivareta gode relasjoner i tråd med barnehagens mandat og verdigrunnlag. Aksjonsforskning i barnehagen åpner for å diskutere barnehagens formål og poengtere hvilket grunnlag den har for barnehagens praksis. Aksjonene i barnehagen må ta utgangspunkt i barnehagens verdigrunnlag og sees i sammenheng med de forutsetningene det enkelte barnet har. Derfor mener de (2017) at aksjonsforskeren i barnehagen må ha god kunnskap til det etiske ansvaret som ligger i de nasjonale føringene.

Rammeplanen belyser det etiske ansvaret vi har ovenfor barn slik:

Barn har rett til vern om sin personlige integritet. Et etisk perspektiv skal derfor ligge til grunn ved dokumentasjon av barnegruppen og enkeltbarn. Personopplysninger skal behandles i samsvar med personopplysningsloven. Med behandling av personopplysninger menes all innsamling, registrering, sammenstilling, lagring og utlevering av opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkelt person (Kunnskapsdepartementet 2017, s.39).

På bakgrunn av vårt tema og formål i prosjektet har det vært nødvendig å etisk reflektere over spesialpedagogikkens utfordringer i møte med et særskilte behov og det å legge til rette i felleskapet. Det ble viktig å løfte frem at det her kunne være ulike menneskesyn og verdier som ikke var forenelig med våre egne, og hvordan det å være annerledes tolkes i vår virksomhet. Spesialpedagogikkens etiske dilemma er tenkningen om hvordan man skal forholde seg til inkludering og spesialundervisning i lys av kollektive målsetninger og individuelle behov (Reindal og Hausstatter,2010). De (2010) understreker at spesialpedagogiske tiltak med fokus på inkludering ikke nødvendigvis vil medføre at en

handler etisk og moralsk riktig. Det finnes ingen rett vei eller en løsning. Man må feile og prøve innenfor de mulighetene og begrensingene som finnes innenfor det spesialpedagogiske feltet. Forskningsgruppen stilte seg selv flere spørsmål i forhold til om aksjonen kunne bidra til at barna fikk et stigmatiserende syn på annerledes. Ville en tilrettelegging i felleskapet synliggjøre og sette en merkelapp på barn med behov for tegn til tale? Hvordan kan vi tilrettelegge tegn til tale i felleskapet, uten å bidra til at barna skulle få et stigmatiserende syn på å være annerledes? Vi har reflektert over ulike etiske dilemmaer og begrepet annerledes har flere ganger vært et tema i våre prosjektmøter.

Når vi valgte pedagogisk dokumentasjon som en tilnærming til å undersøke og fremheve tilrettelegging i vår praksis var jeg meget bevisst på de etiske forutsetningene. Vi var ansvarlige for at dokumentasjonen skulle være anonymisert, den skulle være mest mulig objektiv og nøytralfri fra tolkninger. Fokuset skulle ikke ligge på feil og utfordringer i praksis, men skulle ta utgangspunkt av beskrivende hendelser i det praktiske arbeidet av aksjonen. Den dokumenterte observasjonen skulle være informasjon som oppsto i øyeblikkene, det krevde at vi som dokumenterte måtte være nysgjerrig og undrende i her og nå situasjoner. Dette innebar også å være bevisst på at barna var en del av vår læringsprosess, hvor deres samspill og relasjoner kom til uttrykk i våre pedagogiske fortellinger. Ifølge Bøe og Thoresen (2017) er det nødvendig at de voksne viser respekt for barnas ubeviste deltakelse, og tar et etisk standpunkt om det de ser og det som fortelles om dem skal dokumenteres. Det ligger et ansvar for hva som dokumenteres og det må være en bevissthet om at når barn ikke vil bli observert trekker de seg unna situasjonen. Dette er signaler som demonstrerer at voksne har et etisk ansvar overfor barnas medvirkning og deres standpunkt, og dette må respekteres (Bøe og Thoresen, 2017).

3.9.2 Samtykke

En hovedregel i pedagogisk forskning som involverer mennesker som er gjenstand for forskning, er å respektere personenes integritet, medvirkning og frihet. Som forsker har man et ansvar for å ikke utsette disse menneskene for skade eller belastning. Dette innebærer at det skal settes i gang et informert og frie samtykke fra deltakeren før forskingsprosjektet starter. Det er et krav om at informasjonen deltakerne gir skal være konfidensielt og et krav om hvordan en skal lagre innsamlet datamateriale (Kleven et.al. 2014). Fra starten av var styreeren for barnehagen positiv til prosjektet og jeg fikk en skriftlig tillatelse til å gjennomføre dette på egen arbeidsplass. Før vi startet prosjektet utarbeidet jeg en samtykkeerklæring som

inneholdt: et informert og frivillig samtykke, krav om konfidensialitet og personvern. I min aksjonsforskning fikk deltakerne skriftlig informasjon om hensikten med forskningsprosjektet, og hvilken virkning av deres deltakelse som kommer med i forskningen før oppstart.

Deltakerne fikk vite at de når som helt i prosessen kunne trekke seg fra undersøkelsen uten å oppgi noen grunn, og at dette ikke ville få noen negative konsekvenser. Videre opplyste jeg skriftlig at personlig forhold blir behandlet konfidensielt, og jeg valgte å anonymisere navn og identifiserende opplysninger allerede når jeg transkriberte. Navn i oppgaven er fiktive for å beskytte deltakeren i størst mulig grad. Ingen personidentifiserende opplysninger ble noen gang nevnt eller skrevet. Lydopptakene av møtene ble oppbevart nedlåst og kun blitt gjennomgått av meg i transkriberingsprosessen.

3.9.3 Anonymitet

Praksisfortellinger og observasjoner som involverer barn har vært anonymisert og jeg har vært svært varsom med presentasjon om opplysninger som gjelder barn og omfanget av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Med hensyn til sitatbruk har jeg referert til «barnet» eller som «hun» kan være han. Jeg har vært opptatt av de etiske forholdene rundt barnas situasjoner og konteksten som handlingene har foregått i. Derfor har fremstillingen av praksisfortellinger og observasjoner blitt skrevet på en slik måte at særskilte kjennetegn ikke kunne gjenkjennes og at noen kunne identifiseres. Dette har krevd et kontinuerlig og sterkt etisk fokus i alle prosessene i min forskning.

3.10 Analyse av data

Innenfor kvalitativ data består dataanalysen av å analysere og tolke tekst (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018). I aksjonsforskning benyttes det to måter for å ivareta viktige aspekter når en henter frem data. For det første må aksjonen som ble utført dokumenteres og dette er materialet til analysen. Det andre aspektet er når det reflekteres over dokumentasjonen fra aksjonen i lys av forskningsspørsmålet. Dette er avgjørende i analysearbeidet for å finne svar på vårt forskningsspørsmål. Videre kan forskningsgruppen oppdage nye ting som de ønsker å undersøke og dette vil være utgangspunktet til nye aksjoner (Bøe og Thoresen, 2017).

3.10.1 Tematisk analyse

For å analysere de forskjellige datamaterialene som er brukt i denne studien har jeg valgt tematisk analyse. Ifølge Braun & Clarke (2006) er tematisk analyse en kvalitativ analysemetode som kan brukes som et verktøy på tvers av ulike kvalitative metoder. Tematisk analyse er en metode som brukes til å identifisere, analysere og søke etter tematiske mønstre i kvalitative datamaterialer. Det er en tilnærming som ikke knyttes til et bestemt epistemologisk eller teoretisk perspektiv. Dette gjør fremgangsmåten veldig fleksibel, åpen og egnet for de som har liten erfaring med kvalitativforskning. Prosessen systematiserer og redegjør all data på en rik, enkel og detaljert måte som gir en god oversikt av datamaterialet. Tematisk analyse er en grundig analyse for å få frem mønstre eller ulikheter på tvers av datamateriale, til å tolke og finne felles meningsinnhold i forskningsprosjektet (Braun & Clarke, 2006).

Før en forsker går i gang med å vurdere tematisk analysen er det noen retningslinjer som bør tas i betraktning. Forskeren må bestemme seg for hva som skal være tema, hvor stort det bør være og hvilken type analyse som skal gjøres. Et tema består av viktig data som har noe til felles, og hvert tema blir gruppert i en kategori. En slik kategorisering skaper orden og synliggjør nye forhold i dataen. Målet er å gruppere alle svarene som omsider danner svarene på forskningsspørsmål (Johannessen et al. 2018). Tema er ikke nødvendigvis mengden av et mønster som dukker opp, det kan være noe som fanger interesse og er viktig i forhold til forskningsspørsmålet. Tematisk analyse er allsidig på en slik måte at forskeren kan bestemme tema og utbredelse, mens det viktigste er å være konsekvent i måten det gjøres på og gjøre det i en bestemt analyse. Forskere som har brukt ulike dataelementer, kan velge mellom to fremgangsmåter til å velge en bestemt analyse. For det første kan analysen bestå av individuelle dataelementer fra forskningen som for eksempel observasjon, praksis fortellinger og lydopptak. Det kan være en egen analyse på disse dataelementene. For det andre kan dataen bli identifisert under et aktuelt eller interessant emne i all data. Datasettet blir da alle tilfeller av emnet og med relevans av emnet fra forskningsprosjektet. Begge disse tilnærmingene kan kombineres for å produsere en god analyse (Braun og Clarke, 2006).

3.10.2 Beskrivelse av min analyseprosess

Jeg har valgt å benytte meg av Braun & Clarkes (2006) 6-trinns arbeidsmodell som på en systematisk måte beskriver og forklarer analyseprosessen. Analyseprosessen består av hele datasettet, hvor jeg har gått frem og tilbake mellom trinnene etter behov. Prosessen av analysen har skjedd før, under og etter trinnene, hvor skriveprosessen underveis har bestått av

tanker, ideer og potensielle kodinger. I kvalitativ data bør forskeren som har samlet inn dataen utføre analysen og fortolkningen. Forholdet mellom analysen og fortolkningen tar utgangspunkt i forskerens forforståelse og funnene ses i lys av relevant teori. Forskerens fortolkning og formål med undersøkelsen henger sammen med konsekvensen av resultatet og hvilke råd forskeren har til videre arbeid (Johannessen et al. 2018, 162). I min tematiske analyse prøver jeg å forstå og skape mening av hele datamaterialet og identifisere emner i forhold til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006).

Bli kjent med datamaterialet

I denne fasen er det lurt å notere ned tidlige meninger, inntrykk og mønstre underveis i lesingen. Det er nødvendig å lese igjennom datamaterialet flere ganger for å bli godt kjent med dataen og komme i dybden. Ideer og meningsmønstre kan formes og fanges opp i gjennomlesningen (Braun & Clarke, 2006). I planleggingen og i forskningen har jeg transkribert i etterkant av møtene og skrevet i min refleksjonslogg. I egen refleksjonslogg har mine tankeprosesser bearbeidet noe av datamaterialet ved at jeg har stilt meg undrende spørsmål rundt ting som har kommet frem i møtene, uten at jeg var klar over at dette var en form for analyse. Jeg ser at dette har vært nyttig i analyse delen for å fange opp inntrykk og tanker om datamaterialet. I transkriberingen var jeg detaljert og noterte ned beskrivelser av stemninger med latter, stillhet og pauser. Den detaljerte transkriberingen gav meg en god oversikt og kjennskap til innholdet i datamaterialet.

Innledende koding

Det betyr at dataene skal organiseres og systematiseres på en meningsfull måte. I denne fasen kan forskeren trekk ut aspekter og meningsinnhold som er relevant i forhold til tema og forskningsspørsmålet. Ifølge Braun & Clarke (2006) er det viktig i denne fasen å være åpen og rette oppmerksomheten på tvers av alt datamateriale for å fange opp eventuelle repeterende mønstre. Forskeren bør gå bredt ut å kode så mange temaer eller mønstre som mulig for å ikke forbigå vesentlig data. I denne prosessen hadde jeg fokus på oppgavens problemstilling og stilte meg spørsmål om hvilke tiltak har vi gjort og hvordan har de virket? I første runde grov kodet jeg datamaterialet og fremhevet meningsinnholdet til deltakeren med en markeringstusj. Jeg gikk bredt ut for å fange opp relevant data, samt data som jeg anså som potensiell data. Jeg understrekte kun hovedpoengene i teksten for å unngå å få for mye markeringer som kunne virke distraherende og føre meg bort fra innholdet (Johannessen et al. 2018). Jeg noterte tanker, ideer og spørsmål underveis i datamaterialet for å enklere søke tilbake til

mønstre når jeg skulle kode grundigere. Etter den første kodingen valgte jeg å sortere disse i et skjema med åpne og brede kategoriseringer. Dette hjalp meg til å få en oversikt over kodene og sette de inn i et system. I grov kodingen begynte jeg å se meningsfulle koder og sammenhenger som var ga meg ideer til temaer. I neste runde av kodingen gikk jeg tilbake til datamaterialet og søkte grundig etter nye koder, for å kvalitet sikre at jeg hadde fått ut de viktigste kodene i forhold til min problemstilling.

Tema søk

I dette trinnet er det vanlig å samle alle kodene, sortere de og sette de under temaer. Analysen fokuserer på å kombinere koder på en slik måte at de danner et overordnet tema. Innledende koder kan danne et hovedtema eller et undertema, mens andre kan midlertidig kasseres under diverse for å oppbevare kodene som ikke passer inn i hovedtemaer (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen gikk jeg grundig igjennom kodene. Jeg startet med å sortere og flytte kodene jeg hadde satt inn i en midlertidig tabell skjema. Jeg samlet og flyttet kodene etter hva de hadde til felles og underveis tenkte jeg på hvilket tema de til sammen formet. Noen koder så jeg med en gang hadde en relevans til problemstillingen og disse kodene dannet et mønster til et tydelig tema. Mens andre kategorier ble stående med mer løse og med åpne temaer. Noen av temaene var jeg usikker på om jeg ville beholde og noen koder som var plassert innunder disse temaene ville kanskje høre hjemme i et mer modifisert tema. I denne fasen hadde jeg totalt ti kategorier med temaer og disse tok jeg med videre til modifisering av temaer.

Modifisering av temaer

I denne delen blir temaene gått igjennom på nytt. Det innebærer å vurdere om temaene danner en sammenheng i forhold til både de kodede utdragene og det komplette datamaterialet. Det kan være nødvendig å omdøpe temaet, slå sammen to temaer eller dele et tema opp i to, eller forkaste temaet helt fra analysen. Dette kan skje når det ikke er nok data eller dataen ikke støtter eller fungerer med tema. Det bør være klare og tydelige skiller mellom temaene før en går videre til neste nivå på dette trinnet. I nivå to må forskeren tenke igjennom om temaene fungerer i sammenheng med hele datasettet. Støtter dataene temaene og gjenspeiler meningene det helhetlige datasettet? Dersom temaene ikke passer med datasettet, må forskeren gå tilbake til gjennomgåing og bearbeiding av koding å utvikle nye temaer. I avslutningen på trinn 4 bør forskeren ha en grunntanke om de ulike temaene, hvordan de fungerer sammen og hva de sammen forteller om dataen (Braun & Clarke, 2006). Jeg startet med å se over kodene i forhold til temaene og fant at noen koder ikke hørte hjemme under

utvalgt tema. Noen koder kunne flyttes under et mer passende tema og noen temaer ble omformulert, slik at de passet bedre med de felles kodene. Deretter oppdaget jeg at noen temaer var for like og kunne slås sammen. Koder som ble stående uten tema flyttet jeg inn i en diverse kategori under prosessen og gikk senere tilbake for å se om de hadde noe sammenheng med de modifiserte temaene. Kodene som var mangel fulle og som ikke var relevante ble til slutt kassert. I siste fase lagde jeg et tankekart i forhold til problemstillingen og temaene. Ved å bruke tankekart fikk jeg et visuelt overblikk på om temaene passet med hverandre og om de hadde sammenheng med problemstillingen og datasettet. I avslutning av denne delen satt jeg igjen med seks kategorier med disse temaene: Inkluderende tiltak, synliggjøring, engasjement til kompetanse utvikling, begrensende faktorer og barns medvirkning.

Definere temaene

Denne fasen består av å benevne og definere temaene. Det betyr at forskeren skal gjennomføre og skrive en detaljert analyse av hva hvert tema handler om. Hvert tema skal være informativt og defineres (Braun & Clarke, 2006). I begynnelsen av denne fasen satt jeg igjen med fem hovedkategorier og jeg ønsket å se om noen av disse kategoriene kunne finspisses og eventuelt danne undertemaer. Her måtte jeg veksle mellom å gå inn i dybden og være nær dataen til å distansere meg for å se sammenhenger og helheten. I samarbeid og hjelp fra veileder fikk jeg trekk ut flere koder under tema kompetanse utvikling og dannet et nytt tema for holdninger. I det videre arbeidet med å definere temaene ble kompetanse utvikling erstattet med engasjement for kompetanse utvikling. I arbeidet med å definere temaene stilte veileder kritiske spørsmål til kodene under inkluderende tiltak og sammen diskuterte vi hva noen av disse kodene handlet om. Etter samtalen opprettet jeg to subtemaer under inkluderende tiltak som ble følgende: tiltak mellom de voksne og tiltak med barn på avdelingen. Definisjon og analyse av hvert tema blir presentert i kapittel 4.0

Produserer tekst

Det innebærer å skrive resultatdelen av oppgaven (Braun & Clarke, 2006). Forskeren skal skrive analysens funn på en interessant måte til leseren, samt at funnene er gyldige svar på forskningsspørsmålet (Johannesen et.al 2018). Som tidligere nevnt i metode kapitelet er det viktig i aksjonsforskning å dokumentere hele forskningsprosessen. Det inkluderer også å synliggjøre for leseren de læringsprosessene som har skjedd underveis i prosjektet og som er

selv kjernen i et aksjonsforskningsarbeidet. Ifølge Bøe og Thorensen (2017) handler det om å fortelle om aksjonsforskningsprosessene i forhold til hva en har gjort, hva som har vært aksjon og til slutt resultatet. Denne delen av skrivingen har preget tankene mine under hele analysen. Jeg har brukt mye tankearbeid på å utarbeide hvordan jeg best mulig kan skrive frem dette arbeidet på en detaljert, åpen og beskrivende måte. Slik at resultatet skulle gi et meningsinnhold som kom tydelig frem for leseren. I følge Coghlan og Brannick (2005) er fortellingen hjertet i rapporten og skriveprosessen er nøkkelen som åpner for en helt ny læringsopplevelse for forskeren, hvor det dukker opp nye meninger og betydninger. Teksten kan presenteres åpen og tolkningsfri fra forskeren slik at leseren kan oppleve innholdet og tolke teksten på flere måter. Forskeren må ta stilling til om rapporten skal være i tredjepersons stil som gir en følelse av objektivitet eller å bruke den personlige «jeg» som gir en styrke når en referer til seg selv som forsker og sine tolkninger. Videre kan dette veksles på i rapporten for å vise leseren hva som er forskerens tanker og hva som er historien (Coghlan og Brannick, 2005).

Jeg startet skriveprosessen med å lage en disposisjon med overskriftene diagnose, plan og aksjon. Jeg gikk igjennom datamaterialet i en kronologisk rekkefølge fra diagnose til første aksjon. Deretter benyttet jeg mine koder i den tematiske analysen for å trekke ut og presentere de viktigste utdragene i dataen. Videre må forskeren velge om resultatene skal diskuteres i relasjon til eksisterende litteratur eller om han skal presentere resultatene uten referanser og komme senere med en diskusjon (Braun & Clarke, 2006). Jeg har valgt å presentere data og analyse i tilknytning noe tidligere forskning og teori. I kapittel 5, drøftes funn relatert til problemstillingen i lys av andres forskning og teori.

4. Empiri og analyse

I dette kapitlet presenteres resultat og analysen fra aksjonsforskningsprosessen. Jeg har valgt å presentere og organisere aksjonsforskningsprosessen i følge av Coghlan og Brannick`s aksjonsforsknings sirkel som består av: pre-trinn, diagnose, planlegging, handling og evaluering. Underveis i beskrivelsen av data vil jeg presentere mine refleksjoner og tanker fra egen logg. Problemstillingen som lå til grunn for undersøkelsen var: *Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for tegn-til-tale, samt fremme et inkluderende språkfelleskap?*

Resultatene presenteres gjennom seks hovedtema som den tematiske analysen førte fram til: Inkluderende tiltak, engasjement til kompetanse utvikling, holdninger til tegn-til-tale, barns medvirkning og opplevde utfordringer (vedlegg 4). I presentasjonen av aksjonsforskningsprosessens analyse har jeg valgt å gjengi direkte samtaler for å få frem personenes ulike stemmer. Dette for å skape et nærmere bilde av hendelser og stemningen i kontekstene. På denne måten kan leseren oppleve fortellingen som en virkelighetsgjengivelse og danne seg forestillinger som gjør det mulig å overføre kunnskapen til andre liknende situasjoner. Dette kan åpne for at personal i andre barnehager kan vurdere de fremgangsmåter og erfaringer i denne aksjonsforskningen som grunnlag til å vurdere og igangsette egne prosjekter.

4.1 Pre-trinn

I forberedelsene av masteroppgaven hadde jeg samtaler med styrer og kollegaer om det fortsatt var ønskelig å tilrettelegge tegn-til-tale gjennom et endrings-og-utviklingsarbeid i barnehagen. Styrer støttet opp under tanken og mente at et slikt prosjekt var formålstjent for barnehagen. De pedagogiske lederne i barnehagen ønsket i tillegg å få til et samarbeid på tvers av avdelingene for å etablere kompetansedeling og utarbeide et inkluderende tiltak i barnehagens felleskap.

Hverdagen i barnehagen er hektisk med pedagogiske plantider, møter og arbeid. Med syv deltakere kan det være en utfordring å finne en felles møtetid som passer for alle. Med tanke på denne erfaringen ble det utarbeidet en møteplan med utgangspunkt i Coghlan og Brannick's (2005) aksjonsforskningsssyklus. Møte planen besto av datoer og tidspunkter for diagnose, planlegging, aksjon og evalueringsmøte. Tidspunktene ble ført opp i barnehagens kalender for å avsette tid og møterom. Styrer tilrettela for at personalet var frigjort fra sine daglige arbeidsoppgaver og at tidspunktene ikke kolliderte med overordnede planer i barnehagen som plantid, avdelingsmøter etc. Dette kan ha bidratt til at deltakerne anså arbeidet som viktig fra virksomhetsleder og at møtene var prioriterte i avtalte tidspunkter. Det ble videre satt av tid til en presentasjon av aksjonsforskningen på personalmøte samme dag som diagnosemøte skulle gjennomføres. Slik at resten av personalet skulle bli informert om prosjektet og hva det handlet om. Dette var viktig i forhold til å oppnå et felles engasjement hos personalet og åpne for at de kunne komme med sine synspunkter for å medvirke til en endring i barnehagen. Forskningsgruppen hadde hoved ansvaret for aksjonene og planlegge

tiltak som involverte personalet, slik at det kunne bli en kollektiv kompetanse heving i å lære og bruke tegn i barnehagen.

4.2 Diagnose møte

Selv om vi på forhånd hadde diskutert prosjektets tema og ønske, valgte jeg å samle forskningsgruppen til et diagnosemøte. Det var her sentralt å avklare om engasjementet og motivasjonen for prosjektet fortsatt var til stede hos alle deltakeren. På bakgrunn av at jeg ønsket at deltakerne skulle få et eierforhold til prosjektet. Det var derfor viktig i denne prosessen å skape en fellesforståelse og motivasjon hos deltakeren.

Det hadde tidligere på høsten kommet en del spørsmål i forhold til min masteroppgave og hvordan vi skulle forske sammen i barnehagen. Derfor hadde jeg på forhånd laget en presentasjon om aksjonsforskningen, som jeg også brukte i samtykke skjemaet. Det ble en gjennomgang av aksjonsforskningens syklus som skulle avklare hvordan vi skulle arbeide, og hva jeg skulle gjøre i forhold til min masteroppgave. Dette innebar å orientere mine kollegaer om min utarbeidet problemstilling og forklare hva de skulle bidra med i en aksjonsforskning. Dette for å avklare forventinger og skape en fellesforståelse om prosessene før vi startet prosjektet. Jeg begynte med å beskrive dagens diagnose og at dette handler om å gjøre opp en status om vår egen praksis. Eventuelle spørsmål vi kunne stille oss her var: *hvordan jobber vi med tegn-til-tale i dag? Hva fungerer? Hva må vi forandre eller fokusere på?* Neste trinn var å forklare planleggingsmøte og hvordan vi skulle utarbeide en handlingsplan med utgangspunkt i refleksjoner og samtaler fra dagens møte, hvor spørsmålene vi stiller oss kan være: *hva kan vi gjøre? Hvordan skal vi dokumentere?* Deretter hvordan vi skulle bruke handlingsplanen som grunnlag til å utføre konkrete handlinger i praksis og hvordan vi til slutt skulle se på de gjennomførte handlingene og gjøre en evaluering. Videre var det et behov for å forklare mine oppgaver som forsker og leder av aksjonsforskning. Vi ble her enige om at dette ville inkludere at jeg ledet møtet, samtalestruktur, dagsorden og være en likeverdig deltaker i selve aksjonsarbeidet. I lys av dette formidlet jeg mine forventinger til deltakerne og at en del av målet var å involvere og engasjere hele personalet til å få flere perspektiv og bidra i en felles aksjon. For å oppnå dette var det viktig at vi alle hadde en felles forståelse om hva vi ville endre og begrunnelse for hvorfor vi mente at det var nødvendig i vår praksis.

4.2.1 Hva vi ville forandre og hvorfor

I neste del av diagnose møtet presenterte jeg sentrale teorier og relevante begreper fra både rammeplanen og barnehageloven. Dette for å løfte frem de faglige krav og forventinger til

kvaliteten av spesialpedagogisk hjelp med et fokus på tegn-til-tale i barnehagen. Samtidig ønsket jeg at teorien skulle være et tankeredskap til en kollektiv refleksjon og diskusjon til gruppens planlegging av aksjon. Diagnose prosessen skal ifølge Coghlan og Brannick (2005) brukes til å identifisere alle krav, kilder og holdninger som ligger bak behovet for endring og definere nåværende praksis for å kunne planlegge det videre arbeidet. Tanken bak dette var å utvikle et felles kritisk blikk på vår egen praksis i forhold til om vi gir den kvaliteten som er forventet av barnehagen. Med hovedvekt på tegn-til-tale som et spesialpedagogiske tiltak og inkludering.

Samtalen under viser til hvordan forskningsgruppens ytre krav til kvalitet ble kilder som identifiserte og rammet inn behovet for å utvikle en endring i praksis. Videre synliggjør denne samtalen indre utfordringer i den nåværende praksis. Som forskningsgruppens veileder innledet jeg samtalen med å stille dette spørsmålet: *Er det vi gjør og tilbyr i dagens praksis i tråd med rammeplanen og barnehageloven?*

Monica: «Jeg synes ikke det da!»

Emma: «Jeg tenker at det vi gjør er ikke nok»

Monica: «Nei, for det hjelper ikke at man kun bruker tegn-til-tale med et barn»

Siri: «Nei!»

Monica: «Ehhh...jeg må bruke det når jeg snakker med de andre barna i det daglige. Jeg må bruke det hele tiden for at han/hun skal få noe utbytte av opplæringen.»

Emma: «Ja...»

Monica: «det må være en del av språket vårt... hele tiden i barnehagen ellers vil ikke de andre barna lære seg det. Da vil de heller aldri kunne ta kontakt med disse barna som ikke har et verbalt språk. Så lenge vi voksne ikke på en måte er der, så har vi heller ikke nådd kravene».

Siri: «Så tenker jeg litt sånn...vi kan ikke holde en hel samling med tegn. Så kompetansen er ikke for min del der ennå. Da blir det ikke til at man bruker det i det daglige».

Emma: «Vi må jo kunne det grunnleggende da...hvis vi skal bruke dette her»

Dette utdraget viser hvordan behovet for endring ble konstruert av både indre og ytre faktorer i diagnose møtet. De ytre faktorene ble styrende og ga prosjektet legitimitet til hvorfor forskningsgruppen mente at det var nødvendig å tilrettelegge tegn til tale i barnehagen. De indre målene ble identifisert på et organisasjons- og individ nivå som knyttet behovet for en

endring konkret til vår praksis og vårt pedagogiske arbeid. Dette var med på å vekke et engasjement til hvordan felleskapet kunne bidra til et bedre språkmiljø. Alle deltakerne i forskningsgruppen understreker at personalet må lære seg å bruke tegn-til-tale hele tiden i barnehagen for å skape et inkluderende språkmiljø. Monica forklarer sin tanke om å tilrettelegge tegn-til-tale på denne måten:

«Behovet til barnet baserer seg på at språket utvikles i samspill og dialog med andre mennesker, både tegn og tale. Barnet er avhengig av å bli språk stimulert i samspill med andre mennesker. Det hjelper ikke bare med individuell trening når barnet skal være en del av det sosiale og målet er å styrke språket. Når ingen har god nok tegn kompetanse i barnehagen, blir barnet isolert fra felleskapet og blir stående i risiko for manglende språkstimulering, læring og utvikling i barnehagen».

Vi var opptatt av at voksne måtte legge til rette for et språkmiljø for barn med behov av tegn-til-tale. Vi i forskningsgruppen så betydningen av tegn-til-tale som en kommunikasjonsform i barnehagen. Alle mente det var viktig at barnet med behov for tegn-til-tale fikk utvikle talespråket i samsvar med andre, både barn og voksne. Monica påpeker at individuell trening er ikke nok for at barnet skal få best mulig utbytte av å utvikle sitt talespråk, læring og utvikling. Dette er i samsvar med sentrale teorier om språkutvikling.

4.2.2 Dagens praksis

Denne praksisfortellingen reflekterer hvordan vi opplevde vår egen praksis og viser til hvorfor vi ønsket å endre praksis på et organisasjons-og-individ-nivå. Denne praksisfortellingen tar utgangspunkt i Monicas observasjon hvor hun har lagt merke til dialogen mellom en voksen og barnet som bruker tegn-til-tale i en måltidsituasjon.

«Klokken er 14:30 og det er tid for frukt måltid i barnehagen. Avdeling tusseladden har kommet inn på kjøkkenet for å spise frukt og knekkebrød. De har fordelt seg på to bord i fellesrommet. Det sitter en voksen på enden av hvert bord som deler ut frukt og smører knekkebrød til barna. På et av bordene sitter det fem barn på den ene benken av bordet og fire på den andre siden. Barnet som bruker tegn til tale, sitter på benken ved siden av den voksne som deler ut frukt. Når det er barnet sin tur til å velge frukt, spør den voksne: Vil du ha druer? Barnet svarer: appelsin (med tegn). Den voksne spør igjen: vil du ha eple? Barnet

svarer: appelsin (med tegn) Den voksne spør igjen: vil du ha banan? Barnet svarer: appelsin (med tegn) Den voksne sier til slutt: Se her, nå får du et eple av meg.»

Spise situasjonen viser hvordan personalet i daglig situasjoner er avhengig av ekstra ressursen til å kunne kommunisere og forstå barnet. Personalet har gjennomgående lavt nivå av tegnkunnskaper og tegn er ikke en naturlig del av kommunikasjonsformen i barnehagen. I forhold til samspill med andre barn blir han/hun ofte avist i leken og regnes av de andre barna som forstyrrende. Barnet tar kontakt gjennom å ta leker fra andre barn og blir sett på som den som ødelegger leken. Kontakten med andre barn er non-verbal og lek forekommer i situasjoner som å sparke ball, løpe etter hverandre, sitte sammen på redehuska, sitte på med andre barn som sykler og leke i sandkassen. Barnet er sterkt avhengig av sin tegnspråkkyndige ressurs og barnet er i liten grad deltaker i sosiale samspill med andre voksne og barn. Samlingsstund blir ofte ledet av ekstraressursen eller oversatt av henne. Hun har en aktiv rolle med barnet i lek og i andre situasjoner.

4.3 Fra plan til handling

Hensikten med planleggingsmøte var å utarbeide en plan for å nå målene vi hadde satt oss i diagnosemøtet. I forberedelsene av planleggings møtet hadde jeg laget noen spørsmål som kunne være til hjelp for å komme i gang og til å holde et fokus igjennom møtet. Spørsmålene var inspirert av Gotvassli (2013) sin planleggingsmodell:

Hva vil vi gjøre?

Hva kan vi om tegn-til-tale?

Hvordan skal vi gjøre det?

Hvordan skal vi få til en kollektiv læringsprosess?

Hvilke tegn skal vi velge?

Hvor mange tegn starter vi med?

Som forsker stilte jeg spørsmålet: *«Hva vil vi gjøre og hvordan skal vi gå frem for å gjennomføre dette prosjektet i praksis?»* Med dette spørsmålet startet idemyldringen om hvor og hva vi skulle begynne med. Hvilke tegn var mest relevante å begynne med og hvordan skulle vi starte med tegn til tale? I felleskap kom gruppen frem til at oppstartsfasen måtte inkludere behovstegn, og disse måtte være på plass før vi kunne begynne med å tilføre nye

tegn. Tanken bak var at alle avdelinger hadde ulike utgangspunkt og tegn-til-tale ferdighetene var varierende hos både barn og voksne. Noen kunne de fleste behovstegnene, mens andre kunne svært lite. Derfor var det enighet om at alle skulle begynne med noen grunntegn. Etter hvert som tegnene var på plass kunne hver avdeling utvide med nye tegn som eventuelt var knyttet til temaer eller det barna var opptatt av og ting barna lekte med. Samtidig var det enighet om at vi hele tiden måtte jakte på nye tegn for å utvikle tegn kompetansen. Hvis ikke ville innlærings prosessene stoppe opp eller stagnere. Behovstegnene bestod av ord som formidler ønsker som trøst, sulten, sove, skifte bleie og gå på toalettet.

I gruppen ble det enighet om at det måtte skapes en god kultur mellom de voksne til å kunne spørre hverandre om hjelp. Det var viktig å samarbeide og heve hverandre til å bruke tegn i det daglige. Dersom en voksne glemte å bruke tegn så måtte det være rom for å kunne minne hverandre på det og at den voksne ikke tok det som masing eller kritikk. I den forståelsen av at alle kan glemme og det er helt naturlig. Det neste sentrale spørsmålet i planleggingsmøtet kom fra Tonje og hun sa:

«Hvordan skal vi få dette til kollektivt? For jeg tror at alle barna hos meg forstår tegnet for tørst! De nikker...men det er ikke alle de voksne inne hos meg som går bort til vann kassa og spør med tegn, er du tørst?»

Monica: «Ja, og det skal man egentlig gjøre da...bruke behovstegn i det daglige.»

Tonje: «Det er akkurat det...og det er det jeg mener. Vi må få med alle i personalet først!»

Siri: «Det føler jeg nesten er vår jobb da, som må være beviste... rett og slett snakke om det på avdelingsmøte og minne hverandre på å bruke tegn på avdelingen og det gjelder alt egentlig, ikke bare tegn! Men ohj, nå har vi glemt å skrive på foreldre tavla eller har ikke du sen mellom vakt i morgen...at vi må ha en kultur på at vi kan si ifra til hverandre, for det er så fort gjort å glemme.»

Det ble i fortsettelsen av dette enighet om at vi i forskningsgruppen hadde et ansvar å formidle vårt arbeid videre til våre kollegaer på avdelingene. Vi ønsket å benytte de ukentlige avdelingsmøtene til å reflektere rundt egne praksisfortellinger og observasjoner sammen med personalet på avdelingen. På denne måten kunne personalet få en fellesforståelse, medvirke og påvirke endringsprosessene i barnehagen, samtidig ville vi i forskningsgruppen få flere perspektiv. For å best mulig oppnå en kollektiv forståelse foreslo jeg at vi kunne utarbeide en didaktisk plan som et arbeidsverktøy som forankret og systematisere vårt planleggingsarbeid

(se vedlegg 5). Den didaktiske planen skulle synliggjøre de overordnede målene og konkretisere det pedagogiske arbeidet rettet mot tegn-til-tale. Hva og hvordan vi ville arbeide for å realisere målene våre og samtidig ivareta de overordnede kravene i rammeplanen. Avslutningsvis viser den didaktiske planen hvordan vårt pedagogiske arbeid skal vurderes.

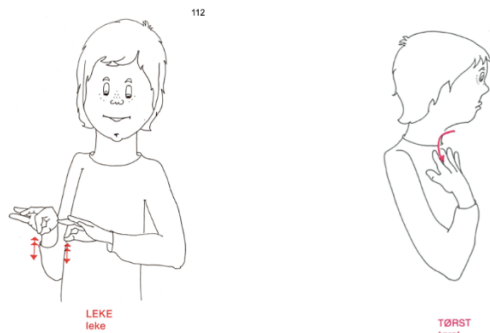
4.4 Aksjon 1: Samlingsstund

Første aksjon startet med at vi valgte noen få tegn avdelingsvis og i tilknytning med samlingsstund. I barnehagen er samlingsstund en felles start på dagen, hvor barn og voksne samles på egen avdeling. Barna sitter på gulvet i en halv sirkel med en voksen som leder samlingsstund. De andre voksne sitter med barna i ringen. Lederen for samlingsstunden starter gjerne med en tydelig begynnelse som å ønske alle barna velkommen til samlingsstund eller synge en gjenkjennelig sang sammen med barna. Ofte er sangene forslag fra barna og inneholder bevegelse. Deretter tar samlingslederen frem en tom hylle og sammen med barna går man gjennom kort som viser aktivitetene for dagen i rekkefølge. Vi snakker om hvert kort og om hva vi skal gjøre. Etter dagtavlen kan samlingslederen avslutte med å lese en bok, fortelle et eventyr med konkrete eller prate om et tema som er knyttet til avdelingen i denne perioden. Når vi er ferdig med dagtavlen står den fremme i vinduskarmen og hver gjennomført aktivitet fjernes, da kan barna se hva som er neste aktivitet og hvor mange kort som står igjen.

Samlingsstund har en målsetning som er knyttet til et inkluderingsperspektiv, hvor alle barna er samlet omkring en felles aktivitet for å utvikle en fellesskapsfølelse i barnegruppen. Samtidig får barna øvd på sosiale og språklige ferdigheter som å vente på tur i dialog, lytte, stille spørsmål, få respons og gi respons. Samlingsstund har fokus på språkutvikling og begrepsforståelse med et innhold av sanger, regler, eventyr og lesning av bøker.

Dagtavlen er en visuell plan med bilder av daglige situasjoner som gir god oversikt over dagens innhold i barnehagen. Den skaper trygghet, forutsigbarhet og struktur for dagen og er et godt hjelpemiddel for barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. For barn som strever med språkvansker kan bildestøtte være lettere å oppfatte, forstå og gjøre at de husker beskjeder. Bildene er fargerike og store. Kortene har bilder av samling, leke inne, gruppe, tur, svømming, sove, gå på toalettet, vaske hender, lunsj, kle på, leke ute, frukt, rollelek, rydde og hjem. Vi skrev ut og laminerte bilder som viser utførelse av manuelle hånd tegn (se figur 2).

Disse samkjørte vi med de visuelle bilde kortene i dagtavlen. Målet var at alle voksne skulle ha samling med tegn.



Figur 2. Bilder av visuelle tegn for lek og tørst

Det ble hengt opp ukens behovstegn på alle informasjonstavler til avdelingene og alle avdelinger fikk sang kort med tegn-til-tale tale som styrer hadde kjøpt inn.

4.4.1 Hva som hendte etter iverksetting av tegn-til-tale i samlingsstund?

Jeg har her valgt å bruke samtaler fra dokumentasjon for å trekke frem deltakernes opplevelser og erfaringer om hva som hendte og hva vi oppdaget i våre endringsprosesser. Eksemplene fra dokumentasjonen vil også være med på å underbygge meninger og påstander som er støttet av data og analysen (Bøe og Thoresen, 2017). Følgende temaer er utviklet ut ifra tematisk analyse av data: Inkluderende tiltak, barns medvirkning til et språklig felleskap, engasjement til utvikling av kompetanse, holdninger til tegn-til-tale og utfordrende opplevelser.

4.4.1.1 Inkluderende tiltak

Dette teamet kjennetegner de tiltak som ble gjort i barnehagen som inkluderte både barn og voksne i ulike samspillsituasjoner. Inkluderende tiltak er derfor delt in i to subtemaer som har fått betegnelsen «tiltak mellom de voksne» og «tiltak i avdelingen med barna». Subtemaene kan sees i relasjon til hverandre og dannet en helhetlig tilnærming som inkluderte og påvirket alle i det sosiale felleskapet. Subtemaet «tiltak mellom de voksne» er basert på følgende tiltak: Personalet hjelper og støtter hverandre til å bruke tegn sammen med barna, involverer foreldrene med å tilføre ukens tegn på hver avdeling og alle avdelingene lastet ned appen tegnordboken for å ha nye tegn tilgjengelig. Kodegrupperingen som ligger til grunne for «tiltak i avdelingen med barna» omhandler de følgende tiltak: Vi tilpasset tegn etter behov på hver avdeling, søker etter tegn som kan brukes med en hånd, alle voksne gjennomfører tegn i

samlingsstund med dagtavlen, bruker tegn-til-tale med bok, konkreter og med flanellograf når voksne forteller eventyr for barna, sang kort i samspill med stemme og tegn skaper engasjement hos barna, gjør samlingsstund med tegn om til en lek og bruker tegn i dialog med barna.

Denne dokumentasjonen fra et refleksjonsmøte illustrer hvordan våre «tiltak mellom de voksne» henger sammen med «tiltak i avdelingen med barna». Dette utsagnet er fra et refleksjonsmøte der Tone forteller om sin erfaring og opplevelse av å fortelle et eventyr med bilder til en flanellograf med tegn-til-tale. Denne dokumentasjonen beskriver hvordan personalet hjalp og støttet hverandre til å bruke tegn sammen med barna i praksis. I tillegg viser utsagnet hvordan opplærings tiltaket til de voksne påvirket innlæringen av tegn-til-tale med barna når det skjedde i samhandling med barna på avdelingen.

Tone: «Jeg synes det er mye enklere med flanellografen, fordi jeg tok det eventyret med de tre små grisene på sparket bare for å prøve og bruke det eventyret på flanellografen. For jeg har ikke brukt den før, også var det Line som minnet meg på at nå må du huske å bruke tegn da, Tone. Det gikk litt sakte når jeg satte opp grisene, så ble det bare sånn: så har vi grisene (tegnet for gris), så måtte jeg spørre de voksne rundt meg underveis ... hva er tegnet for ulv? Og Line frem med tegnet ... jeg bare okay, men ungene fulgte spent med og var forventningsfulle til hva som skulle skje videre ... så det fungerte jo kjempe fint å bruke tegn da».

Monica: «Det er jo sånn vi lærer tegn!»

Maria: «Det er sånn vi holder på også. Mellom oss voksne så må vi spørre hverandre og ta det opp når vi ikke husker å bruke tegn med barna».

Først av alt kan det forstås i dette utdraget at det skjer en inkluderende læring mellom de voksne. Dette gir et inntrykk av at de voksne samarbeider, lærer og støtter hverandre som styrker og inkluderer kvaliteten av tegn-til-tale i felleskapet. Det kan se ut til at det skjer en deling av kunnskap når det innlæres og brukes tegn i interaksjon med eventyrets handling. Dette kan tyde på at vi voksne utviklet felles erfaringer, ferdigheter og et felles språk, samtidig som barna ble involvert og påvirket i våre læringsprosesser med tegn-til-tale. Dette er i overensstemmelse med Giæver (2014) som mener at måten språkarbeidet blir organisert i samspill med andre mennesker og i gode situasjoner som er preget av tilhørighet, har

betydning for hvordan barn utvikler språket. Det er barnehagens oppgave i barns språklæring å gi barna trygghet og gode opplevelser som et grunnlag til å utvikle verbalspråket.

Videre finner vi at Tone opplever at eventyret formidles langsomt. Det kan tyde på at Tone måtte konsentrere seg når hun måtte bruke tegn. Antageligvis legger hun vekt på både ordene og tegnene som kan tyde på at eventyrets innhold blir tydelig og forståelig for alle barna. Dette er i tråd med Rydeman (2015) som mener at en nybegynner i tegn-til-tale vil utføre tegnene sakte og nøyaktig som vil gjøre det enklere for barna å avlese tegn. Talen blir langsom og tydelig når man må konsentrere seg om å bruke tegn. Det medfører at det blir enklere for barna og avlese tegnene, og de får de viktigste ordene innlært både visuelt og auditivt. Tone beskriver at ungene fulgte spent med og var forventningsfulle til hva som skulle skje videre i eventyret. Sett i sammenheng med bildene på flanellografen og tegn på de mest meningsbærende ordene kan det her forstås at både det visuelle og auditive fungerte som en støtte til forståelse av innholdet i eventyret. I tillegg til at eventyret gir repetisjon og gjentakelse av ordene og tegnene om og om igjen.

I vårt gruppemøte reflekterte vi rundt hvordan dagtavlen var en støtte og et nyttig verktøy for oss voksne til å bruke tegn i samhandling med barna på avdelingen. Vi opplevde at det var enklere å huske tegnene i sammenheng med de visuelle kortene og det ga oss en forutsigbarhet å bruke dagtavlen. Dette med tanke på at symbolene på dagens aktiviteter i stor grad gjentok seg i samme rekkefølge hver dag. I sammenheng med nyttige verktøy for oss voksne oppdaget vi at tegnordbok appen ble en viktig del av tiltakene på avdelingene. Vi opplevde at det var enklere å sette seg inn i nye tegn og at tegnene alltid var tilgjengelig for oss på både en ipad eller iphone. Som Siri sa i etterkant av første aksjon: «*Det er jo veldig fint å ha tegn tilgjengelige i her og nå situasjon. Ta med seg telefonen når man spiser for eksempel*» Det neste utdraget fra et refleksjonsmøte belyser hvordan utviklingen av tegn-til-tale ble inkludert og tilrettelagt til en lese aktivitet. Dette er en aktivitet som ofte gjennomføres sammen med barn i en samlingsstund eller i en mindre gruppe i barnehagen.

Monica: «Jeg bruker noen ganger å lage en lek ut av det, spesielt når jeg leser en bok i samlingsstunden. Det fenger barna og de blir så engasjerte!».

Siri: «Hva er det du gjør?»

Monica: «Jeg bare leser fra boken og så later jeg som at jeg har glemt tegnet for onkel. Da spør jeg om barna kan hjelpe meg, fordi jeg har glemt det! De svarer meg, også viser de

tegnet for mormor, lillebror og tante. Så spurte jeg barna om de viste hvorfor vi brukte tegn. Da var det et barn som svarte, fordi du lærer oss det Monica. Da måtte jeg forklare at noen barn klarer ikke å si ordene sine med munnen sin og da er det lurt at vi kan bruke tegn, så kan vi snakke sammen med hendene og lære språket».

Utsagnet ovenfor gir et inntrykk av at når Monica leser en bok og samtidig er lekende i samspill med barna, så blir innlæringen av tegn-til-tale lystbetont og engasjerende for barna på avdelingen. Sett i lys av Rydeman (2015) kan man lære barn å bruke tegn-til-tale på forskjellige måter og det er en oppfatning av at strukturert påvirkning i barnas hverdagsmiljø kan ha en positiv virkning. Når Monica leker at hun trenger hjelp fra barna så kan dette tyde på at hun motiverer barna til å bruke og vise frem sine tegn ferdigheter. Det kan forstås i barnas respons at de opplever at det å støtte og hjelpe Monica er morsomt og gøy. I tillegg kan vi anta at tiltaket skapte en positiv mestringsopplevelse hos barna, som kan føre til at barna opplever det som motiverende å lære tegn. Dette er i likhet med Braadland (2005) som mener at en opplæring som er en del av en fellesaktivitet kan være motiverende, morsom og inkluderende. I fortsettelsen av dette spør Monica barna om de vet hvorfor de voksne bruker tegn? Et barn svarer at det er fordi hun lærer dem tegn-til-tale. Dette gir et inntrykk av at tegn-til-tale er i liten grad oppfattet som noe negativt eller stigmatiserende i felleskapet. I sammenheng med Vygotskijii læringsteori kan det forstås slik at barna innordner seg naturlig etter oss voksne og derfor er våre handlinger med barna viktig i forhold til hvordan vi påvirker og fremmer inkludering i samhandling med barn. Gjennom våre samhandlinger i praksis med tegn-til-tale former vi barnas holdninger og verdier (Lillejord, 2015). Avslutningsvis svarer Monica at noen barn klarer ikke å si ordene sine med munnen og da er det lurt at vi kan bruke tegn, så kan vi snakke sammen med hendene og lære språket. I stedet for å ha fokus på at noen barn har tegn-til-tale som et særskilte behov, så legger Monica vekt på hvordan vi i felleskapet kan være inkluderende gjennom å lære og snakke med hendene våre.

Dette utdraget fra et av våre refleksjonsmøter beskriver hvordan de voksne brukte tegn-til-tale i rutinepreget situasjoner og i dialog med barna.

Line: Sånn som når ungene kommer til deg da: ååå jeg skal på do..åå skal du på do (gjør tegnet for do) at vi gjør ungene oppmerksomme på å bruke det da også!

Monica: Når et barn kommer... åååå, jeg må på do.. Jeg må på do, sier barnet. Da sier jeg ååå, må du på do? Vil du at jeg skal hjelpe deg (tegnet for do og hjelpe)

Siri: Hjelpe? (tegnet)

Line: Hjelpe (tegnet) Sånn?

Tone: Det blir det samme som når vi lærer barn språk. Vi gjentar det de sier!

Dette handler om hvordan de voksne bekrefter, gjentar og utvider barnets ytring, samtidig som de bruker tegn-til-tale for å tydeliggjøre ordene i setningen. Dette gir et inntrykk av at vi er beviste på det å være gode språkmodeller når vi bekrefter og gjentar hva barna sier med tegn, på lik linje som man repeterer begreper i en normal språkutvikling. For det andre kan det tyde på at tegn-til-tale opplæringen blir en naturlig læringsprosess når vi bruker tegn i våre dialoger med barna. Dette er i samsvar med Rasmussen (2015) som mener at voksne må være til stede og oppfordre jevnaldrende barn til å praktisere tegn-til-tale i alle situasjoner.

I et tiltak ble det utformet ukens tegn for å vise frem og involvere foreldrene i vårt arbeid med å iverksette tegn-til-tale i barnehagen. Dette med tanke på at alle tiltakene vi skulle gjennomføre i barnehagen ville inkludere deres barn. Derfor ble det lagt vekt på å vise foreldrene et ukentlig tegn på tavler utenfor hver avdeling. Her ble for eksempel behovs tegnet «tørst» hengt opp og byttet ut med tegnet for «sulten» uken etter. Vi observerte at foreldrene ble en viktig del av tegn-til-tale samarbeidet i forhold til at de fikk en felles forståelse av de tegnene barna lærte seg i barnehagen. Videre fant vi at mange barna lærte seg flere tegn enn sine foreldre, som førte til at barn videreførte og lærte foreldrene sine tegn hjemme.

4.4.1.2 Engasjement til utvikling av kompetanse

Gjennom den tematiske analysen og av problemstillingens første spørsmål, framkom funnene som er presentert under dette temaet. Engasjement for kompetanseutvikling handler om hvordan vi voksne var motiverte til å tilegne oss kompetanse til å kunne forstå og bruke tegn-til-tale i felleskapet. Kodegruppen kjennetegnes av hvordan vi voksne var imøtekommende og åpne for å lære av hverandre. Det var motiverende å se at barna lærte seg behovstegnene. Vi observerte barnas utvikling av tegn-til-tale for å tilpasse og utvide nye begreper på tegn, og at voksne satt hjemme på fritiden og lærte seg tegn-til-tale. Videre viste forskningsgruppen et engasjement til å øke kompetansen gjennom å bruke tegn-til-tale i barnehagens årsplan, satsningsområde, kurs og personalmøter.

Dette neste utdraget er fra det første planleggingsmøtet og belyser engasjementet til å tilpasse og utvide nye begreper til barna. Dette var et målrettet tiltak for å oppnå økt læring.

Maria: «Jeg tror det er viktig det at man ikke bare gjør en ting, også venter man på en måte til neste møte uten å begynne med og utvide tegn. Så fort barna kan tegnene inne på avdelingen hos dere voksne, så må man bare pøse på med nye tegn».

Tone: «Ja, det er det som er viktig. Det er jo på den måten barn lærer seg nye begreper».

Line: «Ja, enig!»

Monica: «For ellers stopper det opp, fordi man ikke er flinke til å finne frem nye tegn. Vi voksne må ligge i forkant av barna, man må bare se hva behovet er og det er jo forskjellig fra avdeling til avdeling det».

Dette utdraget uttrykker hvordan vi voksne tilpasset og utvidet tegn-til-tale aktiviteter etter barnas utviklings og mestringsnivå, slik at barna skulle få størst mulig læringsutbytte. Monica understøtter at så fort barna kan tegnene inn på avdelingen må vi voksne pøse på med nye tegn, og Tone mener at det er på denne måten barn lærer seg nye begreper. Dette samsvarer med Kleppe og Sande (2015) som understreker at når barnehagen skal tilrettelegge for barn med lite språk må det tilpasses og planlegges en språkutvikling som er preget av et økende vokabular. Barn trenger å kommunisere på et nivå som er likt deres kognitive utvikling. Videre sier Monica at for ellers vil det stoppe opp, fordi man ikke er flink til å finne frem nye tegn. Dette gir et inntrykk av at dersom vi voksne ikke har et engasjement til å stå for læringen og tilretteleggingen av tegn-til-tale i felleskapet, vil heller ikke barnehagen som helhet utvikle seg og lære tegn-til-tale. Avslutningsvis i utdraget sier Monica at vi må ligge i forkant og man må se hva behovet er på de forskjellige avdelingene. Dette kan gi et inntrykk av at vi må engasjere oss i barnas tegn-til-tale utvikling for deretter å øke vår egen kompetanse, for å kunne tilpasse tegn til barnas ferdighetsnivå. Det kan tyde på at når tegn-til-tale skal være en del av felleskapet er det vi voksne som må ha et engasjement til å lære oss nye tegn, metoder og handlinger som kan tilrettelegges best mulig for hvert enkelt barn. Dette er i likhet med Skogdal (2015) som mener at når tegn-til-tale skal være nyttig må det tas i bruk. Det må realiseres gjennom kompetanse og menneskelig handling. Manglende kunnskap hos personalet vi være en barriere som er et hinder for at tegn-til-tale blir tatt i bruk.

Vi opplevde at voksne var engasjerte til å lære seg tegn gjennom å være åpne og mottagelige for å lære av hverandre. Dette handlet om at de voksne delte sine tegn-til-tale-ferdigheter og erfaringer med hverandre i samlingsstund, avdelingsmøter, forskningsgruppe møter og i praksisfeltet. Dette kan tyde på at engasjementet til å tilegne seg tegn-til-tale førte til en felles læringsprosess og skapte en forbedring av tegn-til-tale opplæring i barnehagen. Med tanke på at voksne deler sin erfaringskunnskap og i denne samhandlingen bidrar de til å fremme læring og utvikling i barnehagen. I fortsettelsen av dette jobbet voksne hjemme på kvelden med tegnordboken for å lære seg tegn, slik at de kunne utvide og tilpasse tegn etter barnas interesse og sine samlingsstunder på avdelingene. Siri sa dette i planleggingsmøte i forkant av aksjonen:

«Hver kveld sitter jeg med de der tegnene på tegnordbok appen. Nå har det vært dyr i fokus hos barna, så nå har jeg lært meg masse dyr og det er så morsomt».

Monica: «Ja, læringskurven er bratt og det går utrolig fort!»

Siri: «Ja, virkelig! Ja, jeg går ofte inn og må øve på tegn. Jeg synes det er kjempegøy, bare det å kunne nesten et nytt språk».

Dette utdraget gir uttrykk for hvordan voksne hadde et personlig engasjement til å lære seg tegn-til-tale med utgangspunkt i barnas leke interesser, kombinert med å oppnå lærende tiltak med tegn-til-tale. Som Siri forklarer har barna på hennes avdeling hatt fokus på dyr, derfor har hun sittet hjemme på kvelden for å lære seg ulike tegn på dyr. Samtidig er dette noe hun opplever som lystbetont. Dette kan tyde på at hun setter egen læring i sammenheng med barna på avdelingen og den kollektive læringen i barnehagen. For å ivareta barnas interesse og tegn-til-tale opplæringen på avdelingen må Siri selv utvikle tegn kompetanse på mange dyr. Følgelig kan det forstås at når Siri opplever det å lære tegn-til-tale som et nytt språk er dette en motiverende faktor til å ville utvikle personlig kompetanse i tegn-til-tale. I likhet med Senge (2004) kan det her tolkes at Siri er i høygrad motivert og engasjert til å utvikle sin kompetanse for å oppnå tegn-til-tale læring hos barna, samtidig som dette tiltaket gjensidig i samspill med andre påvirker utviklingen og engasjementet til tegn-til-tale i hele virksomheten.

Dette sitatet som er fra et refleksjonsmøte forteller Siri hvordan hun mener at vi kan jobbe mer kollektivt med tegn-til-tale, for å få en kontinuerlig kompetanse utvikling i barnehagen.

«Jeg har tenkt at dette her er en ganske stor jobb og at vi burde nesten dratt det her ut i forhold til satsningsområdet og årsplanen. Brukt i hvert fall vi da, som har prosjekter eller jobber med prosjekter lenge om gangen. At vi burde ha dette som et prosjekt, tegn-til-tale. For at barna og vi skal bruke det mer, for når vi først har lært det, så er det lettere å lære det videre til nye barn, ikke sant? Når man har brukt det et år, hvor alle har hatt dette som tema eller som et årsprosjekt. Jobbet ordentlig målrettet med det og lagt det ordentlig til rette, og ikke fokusert på så mye annet i kanskje et år da. Så tror jeg veldig mye hadde vært gjort. Bare sånn jeg tenkte hjemme, hvordan jeg føler jeg gjerne vil jobbe med det for å lære det».

I denne dokumentasjonen beskriver Siri at hun opplever at innføringen av tegn-til-tale i praksisen er omfattende, og derfor burde tegn-til-tale videreføres til barnehagens årsplan og være et satsningsområde. I tilknytning til dette mener hun at et slikt prosjekt arbeid kan føre til at både barn og voksne vil bruke tegn-til-tale mer i fellesskapet. Samtidig vil det være enklere å overføre tegn-til-tale opplæringen til nye barn. Dette er i likhet med Karlsen, Midtlin, Taxt og Næss (2015) som hevder at for å kunne fremme sosial deltakelse og inkludering er det helt avgjørende at voksne og barn får opplæring og veiledning i tegn-til-tale. Det kreves en del ressurser til å kunne gjennomføre en opplæring av både barn og voksne. Dersom det ikke tilrettelegges for tegn-til-tale i språkmiljøet mener de (2015) at barnets opplæringstiltak vil mislykkes.

Til sist ønsket vi i forskningsgruppen å fremme et felles kurs i tegn-til-tale for hele personalgruppen, for at personalet skulle få en fellesforståelse av tegn-til-tale. Vi tenkte at en felles kompetanse heving kunne skape et kollektivt engasjement og styrke samarbeidet på tvers av personalet på avdelingene. Dette knytter Tetzchner og Marthinsen (2004) til at i opplæringen av tegn-til-tale må hovedfokuset være å få personalet til å forstå at dette er barnets språkform. Dette krever at personalet får informasjon og veiledning til å lære seg de nødvendige kunnskapene.

4.4.1.3 Positive holdninger til tegn-til-tale

I våre refleksjonsmøter var det mange samtaler som handlet om tegnene, utføring av tegn og øvelse av tegn. I forklaringene innenfor dette temaet brukes uttalelser om tegn-til-tale som gøy, morsomt, logisk og et hemmelig språk. Dette tolkes med en forståelse om at vi har positive holdninger til tegn-til-tale som en kommunikasjonsform, samtidig til å kunne tilrettelegge for tegn-til-tale i fellesskapet. Utdraget under viser til en av våre samtaler hvor

positive holdninger til tegn-til-tale er knyttet til motivasjon og interesse til å utvikle tegn-til-tale i barnehagen. Dette kom til uttrykk i en dialog i et refleksjonsmøte:

Maria: «Du må vedlikeholde det ved å bruke tegn. Tenk så flott hvis alle kan tegn-til-tale i barnehagen til slutt!»

Emma: «Det er motivasjon da!»

Siri: «Tenk så gøy! Nå har det begynt å spre seg, så nå må vi smi mens jernet er varmt».

Monica: «Vi må gjøre det litt morsomt for de voksne».

Siri: «Ha lapper eller trekke lapper på et personalmøte, hvor man skal si noe med tegn og de på laget må finne det ut sammen. Hva er det jeg sier nå? En setning med tegn. Det hadde vært morsomt».

Monica: «Det er faktisk veldig gøy!»

Siri: «Det er jo et mål å kunne gi en hel beskjed bare med tegn og bruke det naturlig i barnehagen».

Dette utdraget uttrykker hvordan vi hadde en positiv tilnærming og holdning til å jobbe med tegn-til-tale i praksis. Som Monica sier: Tenk så flott hvis alle kan tegn-til-tale i barnehagen til slutt. Dette gir inntrykk av at Monica anser tegn-til-tale som en betydningsfull og egnet kommunikasjonsform for alle i barnehagen. Dette bekrefter Emma med å si at: det er en motivasjon, som kan tyde på at hun deler de samme holdningene og anser tegn-til-tale som en verdifull kommunikasjonsform i barnehagens praksis. Thunberg (2015) presiserer at tegn-til-tale er en egen kommunikasjonsform og må derfor anses som en felles ressurs og ikke som et hjelpemiddel som tilhører barnet med språkvanske. Tetzchner og Martinsen (2004) viser også til at barn som ikke har et språk, har mindre mulighet til å ta del i det språklige miljøet og felleskapet. Derfor er det viktig at barn får støtte og tiltak til å bruke en annen kommunikasjonsform. Slik at de får en bedre livskvalitet og evnen til å bli forstått og uttrykke seg i sosiale samspill. Det kan i utdraget forstås at det var målrettet holdninger til å lykkes med tegn-til-tale tiltakene, som videre kan påvirke og fremme det praktiske arbeidet med tilrettelegging av tegn-til-tale i barnehagen. Videre ønskes det å arbeide positivt med tegn-til-tale på personalmøte ved å legge til rette for at tegn-til-tale skal erfares som motiverende og gøy for personalet. Dette kan tyde på at det ønskes å fremme et positivt holdningsskapende arbeid sammen med personalet gjennom lekende aktiviteter som kan skape et engasjerende samarbeid og positive erfaringer med tegn-til-tale. Ifølge Næss (2015) er det ofte personalet

sitt ansvar å tilrettelegge for arbeidet med kommunikasjon og språkmiljøet. Derfor har deres holdninger, kunnskap og ferdigheter en vesentlig betydning i dette arbeidet.

I følgende praksisfortelling beskrives det hvordan to voksne bruker tegn mellom hverandre for å kommunisere beskjeder. Det er en praksisfortelling som belyser hvordan de voksne setter positivt søkelys på tegn-til-tale gjennom samhandling med tegn i dialogen mellom hverandre.

«Det er tid for lunsj og de fleste barna har satt seg ved bordene på fellesrommet. Det står en voksen i inngangen til fellesrommet og venter på et barn som ikke har kommet. Den voksne får blikk kontakt med en voksen som står utenfor toalettet. Hun gir beskjed til den andre voksne om at det er et barn igjen som vasker hendene sine med å kun bruke tegn. Det er et barn på «toalettet» (tegn) som «vasker hender» (tegn). Den andre voksne går inn på toalettet og sjekker og går ut for å svare den andre voksne: Barnet er» ferdig» (tegn) og kommer nå til «lunsj» (tegn) og avslutter samtalen med en tommel opp».

Denne samhandlingen kan forståes som at de voksne anerkjenner tegn-til-tale som en likeverdig kommunikasjonsform når de samhandler seg imellom med tegn-til-tale. Når personalet bruker tegn-til-tale seg imellom kan det tyde på at de viser en respekt for at mennesker er forskjellige, og at dette kan gjensidig påvirke til å fremme et inkluderende språkfelleskap i barnehagen.

Dette sitatet fra evalueringsmøtet gir et inntrykk av hvordan vi opplevde at det har blitt en annerledes kultur i barnehagen på å bruke tegn-til-tale i barnehagen.

Siri: «Det jeg har tenkt på, jeg syns kulturen har blitt annerledes på tegn-til-tale. Holdningen generelt! Først blant voksne og nå har det smittet over på barna. Det er det jeg merker mest inne hos oss i hvert fall. Nå er det litt kultur for å bruke det. Litt mer enn før og at det har blitt en kultur på å si ifra når man ikke bruker det. At man ikke blir sur av det, men bare: å ja, jeg glemte det!»

Siri fremhever at kulturen og holdningen på tegn-til-tale har blitt annerledes, først hos de voksne og nå har det smittet over barna. Dette gir et inntrykk av at voksne i barnehagen har oppnådd å være gode språkmodeller som har påvirket, smittet og dannet positive holdninger

til tegn-til-tale hos barna. Tetzchner og Martinsen (2004) vektlegger at når voksne er gode språkmodeller og bruker tegn-til-tale i samhandlinger, får barn en god opplæring. I fortsettelsen av dette sier Siri at det har blitt en kultur på å si ifra til hverandre når man ikke bruker tegn-til-tale og man blir ikke sur av det. Det kan tyde på at når vi hjelper og støtter hverandre til å bruke tegn, så oppleves dette som at man vil hverandre vel med å minne hverandre på å bruke tegn-til-tale i samhandling med barna. I disse samhandlingene mellom de voksne kan det tyde på at det ble etablert gjensidig respekt og tillit til å våge å gå utenfor sin egen komfort sone. Det ble etablert en trygg samarbeidskultur hvor det var lov å prøve og feile uten å få dårlige tilbakemeldinger.

4.4.2 Refleksjon mot ny aksjon

I samtale og refleksjon rundt samlingsstund kom det nye tanker og nye spørsmål om hvilke andre situasjoner i barnehagen der tegn kunne være lett tilgjengelig for de voksne? I hvilke situasjoner var det hensiktsmessig å legge til rette for tegn-til-tale? Avsnittet under viser hvordan vi reflekterte og delte erfaringer som ble nyttige for det videre arbeidet.

Siri: «Jeg tenkte på, fordi som du sa.. det er lettere når man er samlet med alle sammen... som på kjøkkenet når vi skal spise

Maria: «Ja»

Siri: «Disse tegnene på hva pålegg er....hva knekkebrød er, hva brød er og de forskjellige pålegg vi har i barnehagen er...kanskje det er mer for min del da tenker jeg. Som for de små...er en fin start.»

Line: «Det tenker jeg det er, hva er kaviar for eksempel?»

Maria: «I den gamle barnehagen, så hadde vi...når vi skulle lære tegn sammen, så hadde vi klistret opp på veggen. I alle fall på kjøkkenet. Sånne bilder med tegnet for både kopp, skål, pålegg, å brød, å stol, å benk...ja alt sånt noe. Da ble vi minnet på å bruke det».

Siri: «Ja, det burde hengt ved hvert bord tenker jeg...og hos småbarna går det ann å ha det midt på bordet, så har vi kontakt papir over. For da har du alle tegnene liggende på bordet!»

Line: «Ja, det er jo det at vi må henge opp tegn rundt».

Maria: «Ja, men i hvert fall fungerte det veldig bra og det stod også på toalettet, stellerommet... sånne steder hvor vi er da».

Siri: «Ja!»

Tonje: «Ja, vi må henge det litt overalt, for det er veldig bra!».

Maria: «Ja, for da husker du også å bruke det, fordi du ser det hele tiden».

Siri: «Det er det der å ha den tryggheten ved å bruke det og da er det mye lettere når det henger fremme hvis man lurert på noe».

Line: «Ja, vi trenger å ha det slik at vi ser det».

Samtalene ga oss nye ideer og tanker for arbeidet videre. Etter denne samtalen bestemte gruppen seg for å jobbe videre med strukturerte situasjoner, hvor de visuelle kortene kunne brukes som en påminnelse, trygghet og en støtte til å etablere flere tegn, samt skape samhandlinger med tegn-til-tale. Vi fant at alle avdelingene var på ulike nivå med tegnkompetansen. Vi ble derfor enige om at hver avdeling arbeidet videre med å tilpasse tegn i forhold til barna ferdighetsnivå og interesser. Alle mente at det videre var hensiktsmessig å ha noen felles grunntegn knyttet til temaet jul i desember måneden. Bakgrunnen var at desember inneholder en del felles aktiviteter i barnehagen som Lucia, juleverksted og felles julesamling for alle barna. Ved å etablere tegn til disse aktivitetene kunne vi skape en spredning av kollektiv kompetanse til tegn-til-tale og felles erfaringer til å bruke tegn i samtaler i tilknytning til temaene i disse aktivitetene.

4.5 Aksjon 2: Synliggjøring av tegn i felleskapet

Vi ble enige om at hver avdeling fortsatte med ukens behovstegn, brukte dagtavlen i samlingsstund og bygde videre med nye tegn som var relevante for sin barnegruppe. Dagtavlen ble utvidet med flere manuelle tegnkort knyttet til temaet jul. Det ble hengt opp en plakat med tegn til alfabetet på hver avdeling, hvor tanken var at voksne og barn skulle lære å bruke tegn for navnet sitt i tilknytning til samlingsstund.

Vi diskuterte hvilken type lek barna var opptatt av og tok utgangspunkt i dette for å velge ut riktige tegn for barnegruppene. I felleskap kom vi frem til dukke, dukke klær, vogn, kjøkken, stekeovn, kopp, tallerken, tegne, alle farger, båt, biler, bygge, byggeklosser. Videre samarbeidet de to små barns avdelingene og store barns avdelingene om tegn til sine felles lekerom. Når vi skulle velge felles tegn til temaet jul lagde vi en liste over begreper som vi hadde tidligere erfaringer med å bruke i samlingsstund i desember. Vi startet med julenisse, juletre, pepperkake hjerte, jule verksted, jule hemmeligheter, engel, Jesus, nisse rampestreker og måneden desember. For å organisere og gjøre disse tegnene mer tilgjengelig på avdelingen lagde vi nøkkelringer med laminerte kommunikasjonsbilder. Hver nøkkelring hadde et tema

som: dyr, familie, leker, jul og farger. Alle avdelinger installerte tegnordboken på ipad og iphone for å kunne ha mulighet til å finne frem nye tegn i her og nå situasjoner.

Til slutt skrev vi ut og laminerte bilder av manuelle tegn for rutiner og oppgaver som gjentok seg ofte i det daglige livet i barnehagen. Vi klistret disse bilde kortene på veggene i stellerrommet, toalettet, inne-garderoben, ytter-garderoben, leke rom og kjøkkenet. På kjøkkenet satte vi tegn på alle begreper som var knyttet til våre måltider som for eksempel: brød, melk, salami, gulost, kaviar, appelsin, banan, druer og eple. Vi gjorde det samme med begreper som vi voksen ville bruke på personalkjøkkenet som kaffe, stekeovn og kjele.

4.5.1. Hva som hendte i synliggjøringen av tegn i felleskapet?

I dokumentasjonen fra synliggjøring og etablering av tegn i felleskapet så vi hvordan tegnene ble snakket om og hvordan de voksne ble mer bevisst på å bruke tegn i flere situasjoner. Nå så vi hvordan barna begynte å knekke koden og bruke tegn med hverandre i dialoger, i lek og i rutinepreget situasjoner. Vi så at voksne brukte tegn til hverandre når de stod i situasjoner hvor det var krevende å gi beskjeder muntlig. Etter 10 sammenhengende uker med tegn begynte det å bli en forståelse til å bruke tegn-til-tale og det var et engasjement til å lære flere tegn i barnehagen.

4.5.1.1 Barns medvirkning til et språklig felleskap

Dette temaet belyser hvordan barn medvirket og inkluderte tegn-til-tale i det språklige felleskapet. Medvirkning kjennetegnes ved at barna uttrykket sine meninger, undring og nysgjerrighet til tegn-til-tale. Eksempelvis at barna medvirket med å være språkmodeller ved å bruke tegn-til-tale i møte med hverandre, foreldre og personal. Det neste utdraget er en praksisfortelling fra Monica og handler om at barn inspirerer hverandre til å bruke tegn-til-tale i samhandling med rollelek situasjoner. Samtidig viser det til hvordan barn bruker tegn i leken med andre barn.

Monica: «Lise og Marthe satt inne på rollelek rommet ved kjøkkenet og lekte med dukkene. Da satt Lise med dukken i armen og sa til Marthe: babyen er tørst og gjorde tegnet for tørst. Marthe svarte: tørst og da gjentok Lise: tørst og brukte tegnet. Så sa Lise: nå tror jeg babyen er sulten og gjorde tegnet for sulten. Den andre jenta kunne det tegnet og sa bekræftende «ja» mens hun gjorde tegnet for sulten. Sånn satt Lise og viste Marthe tegn i leken med at babyen var både lei seg og trøtt».

Praksisfortellingen til Monica gir et inntrykk av at barn som har tegn-til-tale kunnskap inspirerer og oppmuntrer andre barn til å utvikle tegn ferdigheter. Barnas medinnflytelse kom fra deres virkelighet, leken, erfaringer og interesser. Det kan her tolkes at Lise har en sentral rolle når hun aktivt brukte tegn i rollelek med dukken. Lise kan ha fungert som en støtte i Marthes språktilegnelse når hun både brukte tegn og tale i deres samhandling. Når Lise så at lekekameraten strevde med tegnet til tørst, gjentok Lise tørst samtidig som hun viste tegnet tørst. Det kan her forstås at barna lærer hverandre tegn-til-tale, hvor Lise tilpasset og la til rette for behovstegn som hun hadde lært til en rollelek med dukker. Vi kan her anta at barn som bruker og fremmer tegn i sine samhandlinger med andre barn er viktige initiativtagere og deltakere i arbeidet med å skape et inkluderende språkmiljø med tegn-til-tale. I dette utdraget tilpasset barna behovstegn som de hadde lært til sine leke aktiviteter. Giæver (2015) påpeker at det er gjennom lek og samhandling med andre barn at språket utvikles. Det er den rasjonelle betydningen i leken som er kjernen til læring og utvikling.

Barnas medvirkning gjennom undring og spørsmål rundt tegn medvirket til at voksne ønsket å utforske og finne begreper sammen med barna. Dette utdraget fra evalueringsmøtet viser hvordan tegn-til-tale ble en felles utvikling og lærings prosess, der arbeidet i tillegg ble drevet fremover av barnas undringer og samtaler.

Tone: «Inne hos oss er det nesten barna som er rollemodellene. Vi bruker tegn-til-tale mye i samlingsstund. Nå i jula har vi brukt alle de tegnene til jul..ja, det er barna som har spurt: hva er tegnet for Lucia da? Så har vi måtte gå inn for å sjekke det, også har vi lært noe nytt».

Siri: «Hva er tegnet for Lucia?»

Tone: «Det er sånn (tegnet)»

Monica: «Mmmm»

Tone: «Samme var det når disse tegnene kom opp på fellesrommet. Da var det barna som var pådrivere og spurte: hva er det tegnet for? Hva betyr det? De har sett at tegnene er der også har de for eksempel spurt når vi hadde varm mat: hva er tegnet for kjøttballe? De har dratt reproaret videre med å stille spørsmål til oss!»

Dette utdraget gir et inntrykk av at barn aktivt medvirket og påvirket tegn-til-tale tiltakene i barnehagen. Det handler om at barna påvirket og fremmet utviklingen av tegn gjennom å tydeliggjøre hvilke begreper som var interessante for dem. Samtidig som dette bidro til at vi

voksne fikk utvidet våre tegn-til-tale-begreper. Først av alt ser vi i utdraget at barna kommer med spørsmål og voksne sjekker begrepene som fører til at de sammen lærer noe nytt. Det kan tolkes at barnas nysgjerrighet påvirket språklæringen av flere tegn begreper. Likeså kan det forstås at de voksne tok tak i læringen som foregikk mellom barna når de fordypet seg i barnas spørsmål. Når voksne valgte å lytte til barna og ta deres meninger på alvor kan dette ha påvirket til gjensidige læringsprosesser i barnehagen. Dette er i likhet med hvordan mennesker lærer i et sosiokulturelt perspektiv, hvor læring og ny kunnskap er en prosess som forenes når vi samarbeider i vår praksis (Lillejord, 2015). I fortsettelsen av dette ser en at Tone beskriver barna som rollemodeller og at de drar reproaret videre. Det kan i dette utdraget tyde på at det er et kunnskapssyn om at barn lærer også de voksne og at tegn-til-tale miljøet påvirker begge parter. Det kan forstås at barna var aktive subjekter i et inkluderende språklig fellesskap og ikke bare objekter i en aksjonsforskningsprosess. I den forbindelse var vi alle delaktige i den kollektive tilretteleggingen av tegn-til-tale og det ble en gjensidig læringsprosess i fellesskapet mellom voksne og barn.

Det neste utdraget viser at barna lærte foreldrene sine tegn hjemme og bruker tegn for å kommunisere sine behov. Dette utdraget er fra evalueringsmøtet hvor det blir snakket om foreldrene og deres møte med barna som kunne tegn-til-tale.

Maria: Vi får jo tilbakemelding fra foreldre, fordi barna bruker jo tegn hjemme.

Siri: Mmmm

Maria: Så barna lærer jo foreldrene.

Monica: Det er som jeg sa på foreldremøtet vårt, for der var det noen foreldre som sa at barna brukte tegn hjemme, men de viste ikke om de tegnene var riktige eller ikke. Men det er de jo, fordi barna er faktisk ganske gode på tegn og hvis de gjør et tegn så er det mest sannsynlig riktig.

Dette uttrykker at barn lærer foreldrene sine tegn og barnas tegn kunnskap medvirket til at foreldrene ble involvert i tegn-til-tale i barnehagen. Det kan forstås slik at barna medvirket til at barnehagens språkmiljø med tegn-til-tale utviklet seg utenfor vår virksomhet. Sett i lys av Vygotskijii som hevder at mennesket lærer først i samhandling med hverandre og dernest at de sosiale opplevelsene bearbeides på et indre plan. Slik oppstår utviklingen av læring vekselvis mellom ytre og indre aktiviteter (Lillejord, 2015). Dette fører meg videre til at barn kan fortolke sine erfaringer og opplevelser med tegn-til-tale i barnehagen, og oppdager

gjennom egne erfaringer og miljøet at de kan benytte tegn-til-tale hjemme for å oppnå sine ønsker og behov. I fortsettelsen av dette utdraget bekrefter Monica at barn er faktisk gode på tegn og at tegnene er mest sannsynlige riktige. Det kan her tolkes at Monica bekrefter at barn er aktive språkmodeller for tegn-til-tale og barn som lærer foreldrene tegn-til-tale hjemme kan bidra til å skape et mer inkluderende samfunn. Arnesen (2012) hevder at målet mot et inkluderende samfunn forutsetter å utvikle et samfunn hvor alle skal være aktive deltakere og få mulighet til å leve et normalt liv. Alle skal anerkjennes som meningsfulle deltakere av samfunnet, innenfor det vi fortolker og definerer som fellesskapet. Et utviklende og inkluderende fellesskap kan bare virke om vi respekter ulikheter og forskjeller, og at vi alle kan lære av hverandre (Arnesen, 2012).

I dokumentasjonen oppdaget vi at barnas spørsmål og leke preferanser til nye begreper var drivkrefter som medvirket til at voksne innhentet flere tegn i samlingsstund og i måltids situasjoner. Vi så hvordan de fysiske tegnene som hang på veggene fanget barnas nysgjerrighet og oppmerksomhet. De visuelle tegnene oppmuntret til at både voksne og barn pratet om tegnene og brukte de i samhandling med her og nå situasjoner. Vi opplevde at det ble snakket mer om tegn på huset og vi snakket mer om å bruke tegn når tegn plakatene hang på veggene. Plakatene ble en synlig påminnelse på å huske å bruke tegn på stellerrommet, garderoben og på de ulike rollelek rommene.

4.5.1.2 Utfordrende opplevelser

Dette temaet kjennetegner opplevelsen av å ha manglende evner til å bruke tegn-til-tale naturlig i barnehagehverdagen og hvordan vi opplevde at tid, ressurser og andre planer i barnehagen begrenset muligheten til å ha et hovedfokus på å tilrettelegge tegn-til-tale i egen praksis. Det neste utdraget er fra refleksjons møte etter den første aksjonen, og samtalene beskriver hvordan vi opplevde at vi hadde manglende tegn-til-tale kompetanse til å kunne bruke det som en naturlig del av språket vårt.

Monica: «Vi bruker tegn i samlingsstund.»

Line: «Det gjør vi også.»

Monica: «Men å bruke tegn i det daglige, en ting er å gjøre det i samlingsstund. Det er ikke det vanskeligste. Det største er å bruke det som en naturlig del av språket vårt hver dag. Det er det som er en utfordring.»

Siri: «Ja, for det kjenner jeg på! Fordi når jeg har samling så har jeg støtte i den dagtavlen vår, det er forutsigbart for meg å vite hvilke tegn, men når jeg snakker og skal bruke tegn, så er det så uforutsigbart og det er å klare å være kjapp nok til å komme på tegnene mens du prater. For du planlegger ikke alltid hva du skal si. Så jeg kjenner også litt på at jeg kommer litt til kort med kunnskapen rett og slett. Jeg prøver å øve!»

Dette utdraget viser at vi erfarer at det er utfordrende å bruke tegn-til-tale utenom de rutinepregede situasjonene. Monica forteller at det største er å bruke tegn-til-tale som en naturlig del av språket vårt hver dag, og at det er utfordrende. Dette kan være et uttrykk på at Monica har et stort engasjement og fokus på at tegn-til-tale skal bli en naturlig del av språket i barnehagen. Siri opplever at dagtavlen gir henne en forutsigbarhet til å vite hvilke tegn hun skal bruke med talen. Det kan her forstås at tegn-til-tale-kompetansen er tilegnet og knyttet til arbeidet med dagtavlen, og at tegn-til-tale kompetansen kan heves i rutinepregede situasjoner. Samtidig gir Siri uttrykk for at en samtale mellom to personer er uforutsigbart og oppstår løpende, derfor opplever hun at det er vanskelig å komme på de riktige tegnene i dialogen og at hun prøver å heve sin kompetanse med å øve på tegn. Dette kan være et uttrykk for at tegn-til-tale i naturlig dialoger er oppnåelig på langsikt, dersom vi fortsetter å bruke det i forutsigbare situasjoner og gjennom eget engasjement til kompetanse heving. Tetzchner og Martinsen (2004) mener at en tegn-til-tale-opplæring bør få utvikle seg over tid og at den bør inkludere hele personalet.

I det følgende sitatet fra evalueringsmøtet forteller Siri om hvordan hun opplever at andre planer og prosjekter i barnehagen begrenser det å kunne jobbe målrettet med tegn-til-tale tiltakene i barnehagen.

Siri: «Det er begrenset hvor mye tid man har til å ha fokus på tegn-til-tale. De situasjonene vi gjør det er samling, hvor det er sånn konsekvent da! Det er sånn når man driver med prosjekter ved siden av og andre temaer som årstider ikke sant! Det blir så mye, at da får man ikke satset fullt og helt på tegn-til-tale».

Dette utsagnet fra Siri viser at andre planer og prosjekter i barnehagen begrenser tiden og fokuset på å tilrettelegge for tegn-til-tale. Dette kan tyde på at Siri opplever at det er vanskelig å balansere andre planer i barnehagen med tegn-til-tale tiltakene. Samtidig er det et uttrykk

for at hun ønsker å bruke mer tid på å organisere tegn-til-tale i barnehagen for å heve kvaliteten i arbeidet.

Det kom frem i funnene at vi opplevde at en hektisk hverdag i barnehagen begrenset å ta seg tid til å bruke tegn-til-tale i samspill med barna. Det ble vektlagt at lav og manglende bemanning var allerede en utfordring i av- og påklednings situasjoner, og for mange oppgaver ble en stress faktor som førte til at tegn-til-tale ikke ble prioritert. Dette kan forstås som uforutsette hendelser, men en hektisk hverdag beskrives ofte i barnehagen og samfunnet for øvrig som et dilemma til alt en ønsker å få til, men ikke rekker. Det viser et inntrykk av at vi ønsker å gå inn for å bruke tegn-til-tale i alle situasjoner i barnehagen, for å kunne utvikle og tilrettelegge tegn-til-tale i felleskapet.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil studiens funn bli diskutert og drøftet i lys av tidligere forskning og teori fra kapittel 2, og gjennom dette er det søkt å besvare studiens problemstilling: *Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for tegn-til-tale, samt fremme et inkluderende språkfelleskap?*

I det foregående kapittelet er det allerede blitt vist til noe teori og tidligere forskning, og dette er gjort for å holde en sammenhengende tråd mellom de ulike delene av oppgaven. Kapittelet er organisert etter samme overordnende kategorier som har blitt presentert i kapittel 4. Det har blitt drøftet i følgende rekkefølge og under fem hoved overskrifter: 1) *inkluderende tiltak*, 2) *engasjement til utvikling av kompetanse*, 3) *positive holdninger*, 4) *barns medvirkning til et språklig felleskap*, 5) *utfordrende opplevelser*.

5.1 Drøfting av inkluderende tiltak

I denne studien fremkom det at opplæringstiltak som hadde til hensikt å støtte og hjelpe voksene til å bruke og tilegne seg tegn-til-tale, nærstående støttet opp og fremmet tegn-til-tale som et kommunikasjonsmiddel i barnehagen. Når vi samarbeidet, støttet og delte våre tegn kunnskaper med hverandre kan det forstås at vi oppnådde lærende prosesser i personal gruppen som styrket tegn-til-tale opplæringen i felleskapet. Dette er nært knyttet til Senges (2005) teori om gruppe læring og betydningen av et personal som samarbeider. Ifølge Senge (2005) kan en personal gruppe som benytter seg av gruppens sammenlagte ressurser oppnå

resultater som ikke ville vært mulig enkeltvis. Det kan tyde på at når personalet benyttet seg av hverandres ressurser og utprøve tegn-til-tale i samhandling med barna, at dette kan ha økt kvaliteten og barna fikk større utbytte i en naturlig opplæring i barnehagens hverdagsaktiviteter. Dette sammenfaller med Rygvold (2012) som påpeker at barn lærer seg språket gjennom språklig samspill med andre mennesker i sine omgivelser. Språkutviklingen fremmes av et språkstimulerende miljø ved at voksne er gode språkmodeller.

Det var mange voksne og barn som var nybegynner i tegn-til-tale i barnehagen, og det å begynne å praktisere tegn krevde en bevissthet rundt utførelse av tekniske bevegelser. I følge Braadland (2005) er tegn-til-tale logisk og bygger videre på kompetansen barn og voksne allerede har som et kroppsspråk. I likhet med den non-verbale kommunikasjonen sender vi signaler og budskap med kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Næss og Zamabrana, 2019). Tegn-til-tale utføres med både fingre, hender og armer. Tegn-til-tale understreker de mest meningsbærende ordene i en setning (Rydeman, 2015). I kombinasjon med tekniske tegn må man huske tegnene og bruke de i sammenheng med ordene. Det kan forstås at vi utførte tegnene i et rolig tempo som igjen førte til at vi snakket langsomt. Rydeman (2015) hevder at dette er vanlige egenskaper for nybegynnere og fordelene er at barna får med seg og bearbeidet de viktigste ordene i setningen. Med tanke på at det skulle være enklere å lære tegn og bruke tegnene, knyttet vi tegn-til-tale bilder direkte til visuelle bilder av rutinesituasjoner i barnehagen. Dette ble brukt i sammenheng med en dagtavle i samling med barna på alle avdelingene. Rydeman (2015) vektlegger at når vi velger å bruke tegn-til-tale i naturlige omgivelser vil dette stimulere både forståelsen og læringen av både talespråket og tegnet.

I fortsettelsen av dette ble det tilrettelagt for et ukens tegn utenfor avdelingene med en hensikt til å informere og inkludere foreldrene i vårt språkarbeid i barnehagen. Det fremkom i funnene at foreldrene fikk noe forståelse av hånd tegn fra barnehagen og fra barn som brukte tegn-til-tale hjemme. Det kom frem av funn at noen barn hadde atskillig større tegnerferdigheter enn sine foreldre. I den forbindelse kan det tyde på at disse barna var språkmodeller for tegn-til-tale i samhandling med sine foreldre i hjemme miljøet. Barnas tegnferdigheter og opplæringsprosesser i barnehagen kan ha bidratt til at foreldrene ble språklige aktive med tegn-til-tale i sine daglig liv. Dette kan forstås i lys av sosiokulturell læringsteori hvor læring og kunnskap utvikles gjennom aktiv medvirkning og samhandling mellom individer i interaksjon med sine omgivelser (Lillejord, 2015).

Voksene tok aktivt initiativ og fremmet tegn-til-tale gjennom vanlige aktiviteter i barnehagen. Det innebar at vi brukte tegn-til-tale med barna i aktiviteter som lesestund, fortellinger av eventyr og når vi sang sammen. Når voksne la til rette ved å samhandle med tegn-til-tale i fellesaktiviteter, fikk barna mulighet til å være språklige delaktige med tegn. Voksene bidro aktiv med å stille barna spørsmål og inviterte alle barna til å svare med tegn. Det ble tolket at barna opplevde det som gøy å bruke tegn-til-tale i samhandlinger med voksne og i tilknytning til de språklige aktivitetene. Dette peker også Braadland (2009) på og fremhever at en opplæring som er en del av en felles aktivitet kan være motiverende, morsom og inkluderende. Likeså la de voksne til rette for at barna fikk positive erfaringer med å bruke tegn-til-tale. Når voksne viser interesse ved å tilpasse tegn-til-tale som en lekende tilnærming, kan det tyde på at de oppmuntret barna. Dette er i overensstemmelse med rammeplanen som skriver at personalet skal sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tekning og som uttrykk for egne tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.24). I lys av dette kan det videre forstås at barna opplevde en mestringsfølelse når de klarte å uttrykke sine meninger med tegn-til-tale til de voksne. Giæver (2015) understreker at en barnehage som skal være et godt språklig felleskap, må jobbe allsidig med språkstimulering i barnehagens daglige liv.

Voksene brukte tegn-til-tale i samhandlinger med barna når de pratet om hva de skal gjøre eller om noe som skulle skje senere på dagen. Når vi setter tegn på ord kan barn parallelt høre ordene samtidig som de ser tegnene. Dermed blir ord og tegn knyttet sammen som kan forsterke meningen i setningen. Dette kan gi barn en større forståelse av innholdet (Rydeman, 2015). Thunberg (2015) hevder at barn med kommunikasjonsvansker lærer seg best manuelle hånd tegn i den naturlige hverdagen på lik linje som de fleste barn som utvikler språket sitt i et talende miljø. Derfor bør det primære målet være å legge til rette for at disse barna får lære og utvikle språket i sosiale samspill i den naturlige hverdagen.

For å oppmuntre barn til å formidle ønsker og behov med tegn-til-tale. Fant vi at voksne må bekrefte hva barn sier gjennom å gjenta og respondere med tegn-til-tale. Når vi er opptatt av hva barnet sier og bekrefter med tegn-til-tale kan dette få barnet til å føle seg forstått. Næss (2015) påpeker at en god samtalepartner gjentar og bekrefter barnas meninger. Følgelig kan barn få erfare og lære at hånd tegn og språk er en nyttig kommunikasjonsform i samspillsituasjoner. Næss og Zamabrana (2019) viser til at kommunikasjon innebærer mer enn språket. Språket er et symbolsystem som forenkler budskapet av kommunikasjon og

tanker, mens kommunikasjon kan være både verbale og non-verbale uttrykksmåter. På samme vis argumenterer Rygvold (2012) at språk er ikke bare det talte språket, men det er både tale, tegn og skriftspråk. I forlengelse av dette kan barn i forbindelse med tegn-til-tale opplæringen tilegne språklig kompetanse, hvor de må tolke budskapet mellom en avsender og mottaker. Dette samsvarer også med Næss og Zamabrana (2019) som påpeker at kommunikasjon handler om å gjøre noe felles mellom to eller flere mennesker, og det innebærer en formidler og en mottaker som kan motta og respondere.

Tiltakene mellom voksne og tiltak mellom barna påvirket hverandre gjensidig når de oppstod i samhandlende situasjoner i praksis. Når vi voksnene samarbeidet og hjalp hverandre med tegn-til-tale i praksis med barna, ble barna deltagende i den kunnskapen og læringen som skjedde mellom oss voksne (Lillejord, 2015). Det kan tyde på at når vi tok del i hverandres læringsprosesser utviklet vi sammen felles kunnskap om tegn-til-tale som en språkform. Tiltakene kan se ut til å henge sammen på flere måter, og det kan tyde på at det var mange prosesser som var virksomme samtidig i utviklingen av tegn-til-tale i barnehagen.

5.2 Drøfting av engasjement til utvikling av kompetanse

I denne studien knyttes engasjement til utvikling av kompetanse til at vi ville heve vår tegn-til-tale-kompetanse, for å kunne tilrettelegge gode opplæringstiltak som var tilpasset barns vanlige aktiviteter i barnehagen. Det fremkom i funn at flere deltagere satt hjemme og lærte seg tegn fra tegnordbok appen. En av deltagerne observerte at barna på avdelingen var opptatt av dyr og derfor hadde hun lært mange hånd tegn på dyr. Hun opplevde det som motiverende å lære seg nye tegn og i tillegg var det gøy å lære tegn-til-tale som et nytt språk. Således kan det forstås at hun hadde et personlig engasjement til å utvikle individuell kompetanse for å kunne tilpasse lærende tiltak til barn. Dette er i likhet med Senges (2005) organisasjons lærings teori om betydningen av et personal som har personlig mestring. Ifølge Senge (2005) handler det blant annet om at en organisasjon er avhengig av mennesker med høy grad av personlig mestring. Disse menneskene drives av en motivasjon og et engasjement til å utvikle individuell læring til å kunne oppnå ønskelige resultater. Sammen med andre ansatte i organisasjonen kan de forbedre og videreutvikle organisasjonen (Senge, 2005). Videre kan det tyde på at en tegn-til-tale-opplæring som er tilpasset barn og deres interesser i samspill med andre mennesker, skapte lærende prosesser som fremmet utviklingen av tegn-til-tale i barnehagen. Dette samsvarer med sosiokulturelle læringsteorier som handler om at læring og

ny kunnskap oppstår i interaksjon med våre omgivelser, konteksten og når vi aktivt samhandler med andre mennesker (Lillejord, 2015).

Det ble vektlagt i et planleggingsmøte at vi voksne måtte tilpasse og utvide nye begreper til barna. Det ble derfor tilpasset og organisert ulike tegn på avdelingene i forhold til barnas språkutvikling og mestringsnivå. Dette er i tråd med Kleppe og Sande (2015) som hevder at kommunikasjon med tegn-til-tale skjer ikke automatisk. Det må læres og når venner, jevnaldrende og personal er kjent med metoden, vil dette bidra til at barnet utvikler og lærer seg tegn-til-tale. Giæver (2014) viser også til at en tilrettelegging for språkutvikling i grupper bør ta hensyn til barns språkkompetanse og relasjoner. I tillegg til dette ble det pratet om at voksne måtte ligge i forkant av barna og observere barnas tegnferdigheter for å øke barnas begrep på tegn-til-tale. For å ligge i forkant av barna må voksne ha større grad av tegn-til-tale kompetanse enn barna, slik at det er mulig å tilrettelegge for gode utviklings- og læringsmuligheter for alle barn. Det kan forstås at personalet i barnehagen må kontinuerlig utvikle sin kompetanse til å kunne vurdere og tilrettelegge språkutviklingen til hvert enkelt barn. Næss (2015) presiserer at barns språkutvikling er forskjellig og hos noen barn er utviklingen forsinket eller avvikende som gjør at barn opplever språkvansker. Dersom talen ikke utvikles som forventet har man i tilretteleggingen av tegn-til-tale sikret barn en støttende kommunikasjon som har til formål å fremme talespråket. Rydeman (2015) påpeker videre at hensikten med en tegn-til-tale-opplæring er å fremme og utvikle talespråket, samt å forbedre kvaliteten i samspill med andre mennesker før barn tilegner seg språket.

Det var en felles enighet blant deltagerne om at tegn-til-tale burde videreføres til barnehagens årsplan og være et satsningsområde, og på denne måten kan arbeidet med tegn-til-tale i den pedagogiske praksisen bli mer overordnede, styrende og retningsgivende. Det kan forstås at deltagerne hadde et felles engasjement til å ville utvikle kollektiv tegn-til-tale kompetanse i barnehagen. Dette er i overenstemmelse med Giæver (2014) som mener at barnehagelærere må bli enige om hvordan de vil jobbe med språk og hvordan de skal inkludere resten av personalet. Videre mener hun (2014) at det må være en forståelse at det finnes ulike måter å delta i denne verden og ikke en måte som er rett. Det kan synes at når formålet med et tegn-til-tale-miljø beskrives og synliggjøres i barnehagens overordnende planer, kan dette bidra til en større grad av engasjement og økt sannsynlighet for etterlevelse blant personalet. Dette samsvarer med Senges (2004) organisasjonslærings teori om nødvendigheten av å etablere en felles visjon i barnehagen. Senge (2004) mener at en felles visjon som utvikles og som

kommer fra de ansatte, skaper engasjement i hele organisasjonen og forener de ansatte til å arbeide sammen mot et felles mål. Videre mener han at en felles visjon i organisasjonen er grunnleggende for felleskapet og drivkraften til at alle ansatte drar arbeidet i samme retning. I tillegg til dette var det et engasjement og interesse til et felles kurs i barnehagen for hele personalgruppen. Dette var med en tanke om å danne felles forståelse, kompetanse utvikling, engasjement og styrke samarbeidet på tvers av avdelingene. Karlsen, Midtling, Taxt og Næss (2015) fremhever at når vi velger å bruke tid, økonomi og ressurser på en opplæring av personalet, viser vi at barnets kommunikasjonsform som ikke er talespråket er verdifullt. Barnehagen bekrefter og anerkjenner viktigheten av å legge til rette for et godt språkmiljø for barn med behov for tegn-til-tale når de velger å prioritere en opplæring av hele personalgruppen.

5.3 Drøfting av positive holdninger

Positive holdninger ble i denne studien knyttet til personal som ønsket å fremme tegn-til-tale som en kommunikasjonsform og skape gode læringsmuligheter for både voksne og barn. De positive holdningene kom til uttrykk i beskrivelser av tegn-til-tale som gøy, flott, morsomt, logisk, nytt språk og målet er å kunne bruke tegn-til-tale naturlig i barnehagen. Deltagerne i forskningsgruppen beskriver at det ville vært flott hvis alle kunne tegn-til-tale i barnehagen og tanken på at hele barnehagen skal kunne tegn, opplever de som motiverende. Et fellestrekk er at alle gir uttrykk for at tegn-til-tale som en kommunikasjonsform er både positive og betydningsfullt i felleskapet. Dette sammenfaller med Tetzchner og Martinsen (2004) som hevder at et personal som viser en egen interesse og kunnskap om barnets kommunikasjonsform skaper positive signaler og løfter verdien av å bruke tegn-til-tale ovenfor barnet og andre barn i barnehagen. Deltakerne ønsket å ha tegn-til-tale på et personalmøte og de beskriver at det må være morsomt for de andre voksne. De foreslo å dele personalet inn i lag og at en person i laget trekker en lapp med et ord som skal utføres med tegn. Resten av laget skal prøve å finne ut hva lagkameraten formidler gjennom å kun bruke tegn, ikke tale. Deltakerne var opptatte av at personalet skulle oppleve og erfare tegn-til-tale som en positiv og morsom læringsaktivitet. Dette samsvarer med Næss (2015) som mener at personalets holdninger, kunnskap og ferdigheter har en stor betydning i arbeidet med å tilrettelegge for kommunikasjon og språkmiljø. Da en ofte ser at dette er personalet sitt ansvar i barnehagen.

Det flere av deltagerne beskriver i denne studien er at ansatte seg imellom gir hverandre beskjeder på avstand i både inne og ute miljøet i barnehagen, ved å kun bruke tegn. Dette kan forstås på flere måter. Det kan fremstå som at personalet anerkjenner tegn-til-tale som en likeverdig kommunikasjonsform og et nyttig verktøy til å formidle beskjeder uten å rope til hverandre. Dette kan også sees i sammenheng med at inkludering fremmes både ubevist og bevist gjennom tanker, handlinger og meninger som bygger på verdier (Arnesen, 2012), og at personalets samhandlinger synliggjør verdien av tegn-til-tale som en likeverdig språkform. Når personalet bruker tegn-til-tale seg imellom, kan det dessuten forstås som at de fremmer og formidler det språklige mangfoldet i barnehagen. Sistnevnte kan handle om at det skapes rom for inkludering gjennom å danne likevekt mellom fellesskapet og mangfoldet i barnehagen. Det innebærer å verdsette mangfoldet i barnehagen gjennom å skape rom for forskjeller og synliggjøre at alle har en plass og verdi i fellesskapet (Arnesen, 2012). Dette funnet kan indikere at personalets holdninger og verdier til tegn-til-tale som en kommunikasjonsform har holdningsskapende innvirkning på barn, og kan være med på å bygge opp en inkluderende språklig plattform i barnehagen.

Studiens funn, viser at det i evalueringsmøtet var en felles enighet blant deltagerne at kulturen på tegn-til-tale hadde blitt annerledes i barnehagen. En av deltagerne reflekterer over at holdningene generelt har forandret seg i barnehagen. Hun beskriver at det først startet med voksne og deretter smittet det over på barna, og forklarer at det har nå blitt en kultur for å bruke tegn-til-tale. Dette kan forstås som at personalets positive adferd og væremåte i praktiseringen av tegn-til-tale, og i møte med omgivelsene har påvirket og dannet positive kulturelle holdninger til tegn-til-tale i barnehagen. Dette kan være et resultat av at barn gjør tolkninger og lærer utefra voksenes adferd og handlinger i sammenheng med praktiseringen av tegn-til-tale i fellesskapet. Dette kan forstås i sammenheng med sosiokulturelle læringsteorier, hvor læring og kunnskap skapes gjennom samhandling, kontekst og fortolkning (Lillejord, 2015).

En av deltagerne i evalueringsmøtet beskriver at det har blitt en god tilbakemeldingskultur på å si ifra til hverandre når man ikke bruker tegn-til-tale. Hun gir uttrykk for at ingen i personalet blir sure av å få tilbakemelding og at voksne bare reagerer med at de glemte seg, og fortsetter sitt arbeid med å bruke tegn-til-tale. Det kan synes som at det ble en god tilbakemeldings kultur mellom de voksne når hensikten med tilbakemeldingen var for å hjelpe og motivere hverandre til å bli bedre. Dette kan, som vi har sett tidligere, være et

resultat av at det ble etablert et åpent, positivt og hjelpende samarbeidsklima imellom personalet. Videre kan det være at ansatte ikke tok tilbakemeldingene negativt, med tanke på at de var engasjerte og seriøse i sitt arbeid med å tilrettelegge tegn-til-tale i felleskapet (Gotvassli, 2004). Videre mener han (2004) at kompetanse utvikling handler om å utnytte, styrke og fornye kunnskaper, og holdninger som finnes hos den enkelte og i barnehagen som helhet. Dette kan tyde på at personalet oppnådde en forståelse og kunnskap om at tegn-til-tale er en nyttig språkform (Tetzner og Martinsen, 2004), og at barn med behov for tegn-til-tale har krav på å få en opplæring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette kan ha medvirket til at personalet fikk positive holdninger og en større motivasjon til å oppnå og lykkes med tegn-til-tale i barnehagens felleskap.

5.4 Drøfting av barns medvirkning til et språklig felleskap

Deltagerne i denne studien observerte at barn som har tegn-til-tale kunnskap inspirerte og oppmuntret andre barn til å bruke tegn-til-tale i rolle lek situasjoner. Hovedtendensen i deltakerens beskrivelser er at barn brukte tegn-til-tale i rollelek og de beskrev høyt til leke kameratene hva som skjedde i leken med tegn-til-tale. Således kan det forstås at barn brukte tegn-til-tale som en støtte i leke situasjonene og det kan virke som at de innlærte tegn til andre barn. Det kan tyde på at barn forsterket tegn-til-tale opplæringen til hverandre, og derfor medvirket til å styrke tegn-til-tale som en kommunikasjonsform i barnehagen. Dette sammenfaller med Rasmussen (2015) som mener at barn trenger mange gode språkmodeller og særlig viktig er jevnaldrende barn. De har en rolle som voksne ikke kan kompensere. På bakgrunn av at barn er spesialisert på å leke, ha det gøy og utforske sammen. Næss (2015) understreker at det er av stor betydning å tilrettelegge for at barn skal kunne få velge mellom flere samtalepartnere. For at barn som har behov for tegn-til-tale skal få mange gode erfaringer i barnehagen. Et fellestrekk i datamaterialet er at barn brukte behovstegn som tørst, sulten, spise og skifte bleie i rolle lek med dukker, og ulike objekt begreper de hadde lært i samlingsstund. Det synes på mange måter at barnas opplevelser med tegn-til-tale kom til uttrykk i ulike leke situasjoner, samt at barn brukte leken som en fellesreferanse til å bruke og erfare hånd tegn som de hadde erfart i samlingsstunder og i rutinesituasjoner. Kleppe og Sande (2015) hevder at en barnehage som skal bidra til inkludering og skape et støttende språkmiljø, særlig til barn som bruker tegn-til-tale må være seg bevisst at mennesker lærer språket gjennom kommunikasjon med andre og utvikler sine språklige ferdigheter i samspill med andre mennesker.

Et interessant funn i denne studien er hvordan deltakerne beskriver at barna aktivt deltok og påvirket tegn-til-tale tiltakene, ved å stille voksne undrende spørsmål om tegn begreper som var nærliggende deres erfaringer og leke opplevelser. Når barn stilte spørsmål i samlingsstund til voksne som omhandlet nye tegn begreper, kom det til syne at voksne tok barnas spørsmål på alvor og tok ansvar for å finne frem tegnene. Det kan tolkes at de voksne støttet barnas stemme og deltagelse i felleskapet, gjennom at barna fikk uttrykke sine synspunkter og meninger i arbeidet med tegn-til-tale opplæringen. En slik fortolkning vil inkludere at barn får medvirke i det pedagogiske arbeidet, og derfor er det viktig (Giæver, 2014) at språkstimulerende tiltak blir inkludert i barnehagens hverdagsliv, slik at det jobbes allsidig i samhandling med andre og dette kan være med å fremme barnas lyst til å ta i bruk språket.

Flere av deltakerne beskriver at de fikk tilbakemeldinger fra foreldre at barna deres brukte tegn-til-tale hjemme. En deltaker beskriver at dette var et tema som kom opp på foreldremøte, hvor foreldrene uttrykket at de var usikre på om barna deres gjorde de riktige tegnene til talen. Hvorav deltakeren responderte at barna var dyktige på å bruke tegn og at det var stor sannsynlighet til at tegnene var riktig. Det fremstår som at det formidles et læringsyn på barn, hvor det forstås at barn er kompetente og deres ferdigheter må tas på alvor. Det kan forstås at når barn blir inkludert og får medvirke i felleskapet, bidrar man til demokrati, likeverd og inkludering i barnehagen og i samfunnet. Dette sammenfaller med Arnesen (2012) som mener at inkludering berører spørsmål om hvordan vi skal sikre likestilling, likeverd og like muligheter for alle samfunnsdeltakere. Verdien demokrati, deltagelse og medvirkning er grunntankene i barnehagen som en samfunnsinstitusjon, der demokrati skal gi muligheter og fremmes slik at barn får delta og bli hørt i sin hverdag. Det handler om å respektere hverandre og ulike erfaringer i livet.

Gjennomgående i datamaterialet er positive beskrivelser av barn som aktive språkmodeller til tegn-til-tale, og at de medvirket til at det ble innhentet flere tegn begreper i samlingsstunder og i måltidsituasjoner. Flere deltakere beskriver at tegnene som var hengt opp på avdelingene, kjøkkenet og garderoberne bidro til å fange barns nysgjerrighet og interesse til å prate med voksne om tegn i barnehagen. Barn ble opptatt av hva tegnene betydde, og i måltidsituasjonene bemerket de at det manglet tegn på måltider som ble servert, særlig på dager hvor barnehagen serverte varmmat. Det kan tolkes at synliggjøringen av tegnene oppmuntret både barn og voksne til samtaler om tegn og aktivt bruk av tegn i samhandling med måltider. Dette er i overenstemmelse med Tetzchner og Marthinsen (2004) som mener at

opplæringen av tegn-til-tale bør skje på flere måter i barnehagen. Det kan settes tegn på objekter i barnehagen som for eksempel stol, bil og dukke. Tegnene blir synliggjort og en del av miljøet i barnehagen. På denne måten blir det forståelig og enkelt for barn å lære tegn og bruke tegnene i samhandling med barn som bruker tegn-til-tale.

5.5 Drøfting av utfordrende opplevelser

Deltagernes opplevelse av utfordringer syntes å være knyttet til manglende kompetanse til å kunne bruke tegn-til-tale naturlig i barnehagens språkmiljø. Hovedtendensen av manglende kompetanse ser i midlertidig ut til å være knyttet til dialoger med andre mennesker som ikke er innøvde. I uforutsigbare samtaler erfarte deltagerne at det var vanskelig å komme på tegn og derfor opplevde de at årsaken til dette var deres manglende tegn-til-tale kompetansen. Det kan forstås at deltagerne hadde fokus på barn med behov for tegn-til-tale, og derfor ønsket de at tegn-til-tale skulle være en naturlig del av den pedagogiske praksisen i barnehagen. Dette samsvarer med Tetzchner og Martinsen (2004) som fremhever at barn som får opplæring og har behov for tegn-til-tale lever i et normalt språkmiljø. De har ikke de samme forutsetningene til å lære seg talespråket på lik linje som andre barn. Det å kunne kommunisere med andremennesker i barnehagen er sentralt for barns personlige utvikling og livskvalitet. Språket gir mulighet til å kunne medvirke og ta initiativ, samtidig som barn føler tilhørighet i et gjensidig språkfelleskap. Det er derfor viktig at språkmiljøet i barnehagen blir tilrettelagt for barn med behov for tegn-til-tale.

I motsetning til dette fremkom det også i opplevde utfordringer at deltagerne erfarte en kompetanse heving i bruk av tegn-til-tale i rutinepregede situasjoner, og i tilknytning til dagtavlen i samlingsstund. Følgelig kan det forstås at når barnehagen velger å tilrettelegger for tegn-til-tale i språkmiljøet, bidrar en til at barn blir mer utadvendte og får ta del av samspillene mellom jevnaldrende og andre voksne. Barn som ikke har et språk får støtte og tiltak til å bruke en annen kommunikasjonsform, slik at de får en bedre livskvalitet og evnen til å bli forstått og uttrykke seg i sosiale samspill (Tetzchner og Martinsen, 2004).

Deltagerne beskriver at andre oppgaver som prosjekter og temaer i barnehagen begrenset tiden og fokuset på å utvikle og tilrettelegge tegn-til-tale i felleskapet. Det kan fremstå at deltagerne ønsket å ha mer fokus på å tilrettelegge tegn-til-tale som et likeverdig språk i barnehagen, og skape gode utviklingsmuligheter for barn med behov for tegn-til-tale. Dette sammenfaller med Næss (2015) som understreker at tegn-til-tale er et hjelpemiddel som har til hensikt å bidra til aktiv kommunikasjon og deltakelse i samfunnet. Dette inkluderer et

språkmiljø som kan bruke tegn-til-tale effektivt i kommunikasjon med barnet. Det betyr at tegn-til-tale må læres, praktiseres og aksepteres både hos tegn-til-tale brukeren og kommunikasjonspartnerne. Det ble videre lagt vekt på at lav eller manglende bemanning i barnehagen førte til en hektisk hverdag, og derfor var det utfordrende å bruke tegn-til-tale i rutinepreget situasjoner som av-og påkledning i garderoben. Deltagerne beskriver at andre oppgaver måtte prioriteres og stress opplevelse var en faktor til at de ikke kunne ta seg tid til å bruke tegn i språkstimulerende situasjoner. Det kan forstås at deltagerne opplever lav bemanning som en begrensende faktor til å bruke tegn-til-tale i konkrete situasjoner. Til tross for dette, kan det tyde på at deltagerne opplever dette som stressende på bakgrunn av målsetninger og et ønske om å bruke tegn-til-tale i språkstimulerende situasjoner med barn. I følge Tezchner og Martinsen (2004) er det avgjørende at tilretteleggingen av tegn-til-tale må gå foran andre oppgaver, og at det i opplæringen vektlegges et fokus på personalets roller som språkmodeller. Rydeman (2015) påpeker også at barn som har behov for tegn-til-tale trenger å se at deres kommunikasjonsform brukes av andre mennesker i sitt daglig miljø.

6. Oppsummering og refleksjon

I oppgavens avslutning vil jeg oppsummere mine opplevelser og erfaringer med aksjonsforskning, og hvordan jeg vil ta med meg denne lærdommen videre. Formålet med denne studien som tidligere nevnt, har vært å forbedre og utvikle kunnskap til å kunne tilrettelegge tegn-til-tale i et inkluderende språkfelleskap i barnehagen

6.1 Vår aksjonsforskning

Denne aksjonsforskningsprosessen har vært en lærerik prosess. For oss har aksjonsforskning vært et verktøy til å benytte pedagogisk dokumentasjon og kollektiv refleksjon til å utvikle og få mer kunnskap til å tilpasse tegn-til-tale i egen praksis.

Initiativet til aksjonsforskningen kom fra meg, men det eksisterte allerede et ønske hos personalet til å endre og utvikle tegn-til-tale i vår praksis. Opplevelsen av at dette prosjektet var nyttig og ønskelig for personalet, kan ha vært av avgjørende betydning i forhold til engasjement og motivasjon i forskningsprosessen. Det å samarbeide og være deltagende i aksjonsforskningen har ført til at gruppen utvekslet perspektiver og erfaringer som vi tok med oss videre inn i vårt arbeid. Gjennom planlegging og et reflekterende blikk på vår egen praksis har vi utviklet systematiske strategier. Strategier som ble tilpasset våre behov, og som

skulle fungere som en støtte og hjelp i opplæringen av tegn-til-tale. Vi ønsket å utvikle tegn-til-tale i barnehagens språkmiljø, slik at barn med behov for tegn-til-tale skulle få delta og bli inkludert i barnehagens felleskap. Med dette i fokus og med tanke på felleskapet ble det en bevisstgjøring i gruppen til å tilpasse tegn-til-tale etter barnas utviklingsnivå, og i naturlige læringsprosesser i barnehagen. Våre observasjoner og praksisfortellinger ga oss et refleksjonsgrunnlag til å planlegge og justere tegn-til-tale arbeidet i barnehagen. I den pedagogiske dokumentasjon fikk vi øye på barna som aktivt medvirket og var delaktige i læringsprosessene i felleskapet. Vi fant at barn og voksne sammen var delaktige i den kollektive tilretteleggingen av tegn-til-tale, og utviklet seg til gjensidige læringsprosesser i barnehagen.

I denne studien har vi erfart at en åpent og samarbeidende personal som benytter seg av hverandres kunnskap, kan på flere måter bidra til positive utviklinger i forhold til både barn og voksne. Samarbeidet, felles forståelse og deling av kompetanse har vært viktig for å kunne utvikle, tilrettelegge og organisere en tegn-til-tale-opplæring i felleskapet. Personalet har vært engasjerte gjennom å være åpne og mottagelige for å lære av hverandre. Vi har testet, utforsket og lært av våre tegn-til-tale-aksjoner. Vi har jobbet målrettet og helhjertet mot en felles visjon for å bli gode språkmodeller, for å kunne fremme tegn-til-tale i et inkluderende språklig felleskap. I drøftingsdelen vil jeg hevde at problemstillingen: *Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for tegn-til-tale, samt fremme et inkluderende språkfelleskap* er besvart ved at det belyses hva som må til i form av tiltak/metoder for å tilpasse og inkludere tegn-til-tale i et språklig felleskap.

Avslutningsvis har jeg som aksjonsforsker lært meg å være tålmodig og ha tillit til prosessen, og at refleksjoner i grupper skaper svar vi ikke kunne sett på forhånd. Jeg har erfart at det ligger mye taus kunnskap hos personalet og at refleksjonsprosesser kan bidra til å løfte dette frem, og skape kollektiv læring i barnehagen. Det å samarbeide i en aksjonsforskning har vært en verdifull ressurs i denne studien til å oppnå kompetanse, engasjement og kollektiv læring.

6.2 Veien videre

På veien videre er det et behov for at barnehager som lærende organisasjon tar stilling til hvordan det skal arbeides med spesialpedagogiske tiltak, med et særlig fokus på barn som lever med språkvansker. Språk og gode kommunikasjonsevner er en viktig forutsetning for deltakelse, skape mening, læring og utvikling i samfunnet (Rydeman, 2015). Med visshet om at tegn-til-tale som en kommunikasjonsform utvikles i samspill med andre mennesker, miljøet og kontekster, fordrer dette at den spesialpedagogiske hjelpen bør tilrettelegges sammen med

andre mennesker. I fortsettelsen av dette presiseres det i barnehageloven at spesialpedagogisk hjelp inkluderer nødvendig opplæring i bruk av tegn-til-tale. For at barn med behov for tegn-til-tale skal få et likeverdig tilbud, mener jeg at barnehagen må tenke annerledes og tilpasse opplæringen innenfor et inkluderende felleskap.

I ettertid av prosjektet innså vi at det i startfasen av implementeringen av tegn-til-tale ville vært hensiktsmessig å involvert foreldrene i større grad. Dette kunne ha etablert et bedre samarbeid og økt forståelsen av tegn-til-tale i og utenfor vår praksis. Videre ble vi oppmerksomme på at en kartlegging av antall innlærte tegn i barnehagen kunne vært interessant på slutten av prosjektet for å kunne måle utviklingen, samtidig som vi kunne jobbet systematisk videre med innføring av nye tegnbegreper.

Avslutningsvis i denne studien viste det seg at vi opplevde det som utfordrende å utvikle tegn-til-tale som en naturlig del i barnehagen. På bakgrunn av at prosjektet varte en kort periode og med tanke på Tetzchner og Martinsen (2004) som mener at en tegn-til-tale-opplæring må utvikle seg over tid. Mener jeg at dette et realistisk mål som barnehagen kan oppnå over tid.

Litteraturliste

- Arnesen, Anne-Lise. (2017). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser- en innledning. I Anne-Lise Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Befring, E., Næss, K-A. B. (2019). Spesialpedagogikk. I B.E, K-A.B. Næss & T.R (Red.), *Innledning og sammenfatning* (s.23-46). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale. En vei til talespråket* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Brinkmann, S.,Tanggaard, T. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer. Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum AS.
- Bøe, M.,Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Coghlan, D., Branick, T. (2005). *Doing Action Research in Your Own Organization* (2.utg.). London: SAGE Publications.
- Gilje, N., Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K-A. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Gotvassli, K-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.

Helland, S. (2012). Spesialpedagogikk. I B.E & T.R (Red.), *Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen* (s. 594-609). Oslo: Cappelen Damm AS.

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Høygård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (4utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Johannessen, L. E.F, Rafoss, Wistsø, T., Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Kleven, T-A.,Hjardemaal, F.,Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lillejord, S. (2015). *Livet i Skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevs kunnskap: Undervisning og læring* (2.utg.). *Læring som en praksis vi deltar i* (s.177-206). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Næss, K -A. B. (2015). God kommunikasjons med ASK-brukere. I K-A.B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-46). Bergen: Fagbokforlaget.

Næss, K -A. B., Zambrana, I-M. (2019). Spesialpedagogikk. I B.E, K-A.B. Næss & T.R (Red.), *Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker* (s. 279-297). Oslo: Cappelen Damm AS.

Postholm, M. B., Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick- Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, M. B., Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Reason, P., Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: SAGE Publications Ltd.

Rydeman, B. (2015). God kommunikasjons med ASK-brukere. I K-A.B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *symbolsystem i AKK* (s.159-182). Bergen: Fagbokforlaget.

Rygvold, L-A. (2012). Spesialpedagogikk. I B.E & T.R (Red.), *Språkvansker hos barn* (s.323-337). Oslo: Cappelen Damm AS.

Senge, Peter. (2004). *den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.

Tangen, R. (2012). Spesialpedagogikk. I B.E & T.R (Red.), *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk-en introduksjon* (s.17-22). Oslo: Cappelen Damm AS.

Tetzchner, S.,Martinsen, H. (2004). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkoplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk-og kommunikasjonsvansker* (2utg.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tiller, T. (1999) *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (red)(2004) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tunberg, G. (2015) God kommunikasjon med ASK-brukere. I K-A.B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *Kommunikasjonshjælpemedel* (s.119-154). Bergen: Fagbokforlaget.

Åberg, A., Taguchi, H-L. (2006) *Lyttende pedagogikk-etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, Lastet ned 8 September, 2019.

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). <https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf> lastet ned 28 November 2019

Informasjonsskriv og søknad om tillatelse til å gjennomføre aksjonsforskning på egen arbeidsplass.

Til: Styrer ved barnehagen

Dato: 15/10-2018

Som student ved høyskolen i Østfold, der jeg tar min mastergrad i spesial pedagogikk, er jeg nå i gang med masteroppgaven og søker med dette skrevet om tillatelse til å kunne aksjonere på egen arbeidsplass. Jeg ønsker å undersøke hvordan personalet kan inkludere tegn til tale som en naturlig del av barnehagens hverdag.

Formålet

Formålet med denne studien er å dokumentere utviklingen av strategier for hvordan vi best mulig kan ta i bruk tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen. Arbeidet gjennomføres med meg som forsker sammen med deltakere fra alle avdelinger, der hensikten med arbeidet er at vi sammen skal utvikle, reflektere og skape endring.

Hva skal vi gjøre i en aksjonsforskning?

Aksjonsforsknings prosessen starter med at vi gjør opp en status om dagens praksis, eventuelle spørsmål: *Hvordan jobber vi med tegn- til tale i dag? Hva fungerer? Hva må vi forandre eller fokusere på?*

I neste fase lager vi en handlingsplan uti fra refleksjonene rundt dagens status, aktuelle spørsmål: *Hva kan vi gjøre? Hva skal innføres?*

Deretter skal vi utføre konkrete handlinger. Her skal handlingsplanen gjennomføres i praksis. Til slutt ser vi på de gjennomførte handlingene og gjør en evaluering. Her er det viktig med refleksjon og tilbakemeldinger om de gjennomførte handlingene. Evalueringen kan være et nytt utgangspunkt til en endring.

Personvern

Barnehagen og deltakerne vil ikke bli navngitt i oppgaven. Dersom oppgaven skulle bli publisert, vil den inneholde mitt navn og det vil da være mulig for bekjente å trekke slutninger om hvor aksjonsforskningen har funnet sted.

Når skal dette skje?

Gjennomføringen av kartleggingen gjøres innen en uke, hvor jeg på forhånd har inngått en avtale med eget informasjonsbrev for samtykke og informasjon til deltakerne.

Aksjonsforskningen gjennomføres totalt på en periode med fire samlinger med kartleggingsmøte den 18.10.18, planleggingsmøte den 08.11.18, gjennomføringsmøte 29.11.18 og vi avslutter med en evaluering den 03.01.19

Jeg ser dette arbeidet i sammenheng med at den pedagogiske praksisen blir ivaretatt i tråd med virksomhetens samfunnsmandat.

Hvis dette er i orden ønskes det en kort bekreftelse pr. Mail.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen
Hege Stonerock

« En aksjonsforskningsstudie fra et spesialpedagogisk perspektiv»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der problemstillingen er å undersøke hvordan personalet kan tilrettelegge tegn til tale som en naturlig del av barnehagens hverdag. I dette skrevet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vi innebærer for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å dokumentere utviklingen av strategier for hvordan vi best mulig kan ta i bruk tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen. For å finne ut av dette, ønsker jeg å øke kunnskap og forståelse gjennom refleksjon, planlegging, utvikling og endring av praksis.

Jeg kommer til å benytte opptak og pedagogisk dokumentasjon, og dette vil fungere som verktøy for å dokumentere dataen underveis i forskningen.

Hva skal vi gjøre i en aksjonsforskning?

Hva menes med aksjonsforskning? Forenklet forklart handler aksjonsforskning i barnehagen om å reflektere over handlingen våre, fremskaffe data underveis i prosessen, tolke og reflektere kritisk og iverksette nye handlinger (Bøe og Thoresen, 2012). Gjennom din deltakelse i utviklingen, vil du være med på en kunnskaps- og endringsutvikling der hensikten er å finne nye handlingsmønstre som kan bidra til å ta i bruk tegn til tale som en naturlig del av barnehage hverdagen.

Aksjonsforsknings prosessen starter med at vi gjør opp en status om dagens praksis, aktuelle spørsmål kan være: *Hvordan jobber vi med tegn- til tale i dag? Hva fungerer? Hva må vi forandre eller fokusere på?*

I neste fase lager vi en handlingsplan uti fra refleksjonene rundt dagens status, aktuelle spørsmål: *Hva kan vi gjøre? Hva skal innføres? Hvordan skal vi dokumentere det som skjer?* Deretter skal vi utføre konkrete handlinger. Her skal handlingsplanen gjennomføres i praksis. Til slutt ser vi på de gjennomførte handlingene og gjør en evaluering. Her er det viktig med refleksjon og tilbakemeldinger om de gjennomførte handlingene. Evalueringen kan være et nytt utgangspunkt til en endring nye konkrete handlinger.



Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å ta med assistenter og førskolelærere fra alle avdeling.

Deltagerne fra alle avdelingene har stor betydning for deling av kunnskap, felles refleksjon og læring. Det er bidraget fra dere som jobber i den praktiske hverdagen som er avgjørende for at aksjonsforskningen kan skape en ny endring. Sammen skal vi et forskende blikk på egen praksis, som kan utvikle en ny forståelse.

Ditt personvern- hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil bli navngitt i oppgaven. Ditt navn og personopplysninger anonymiseres med fiktive navn i oppgaven og datamaterialet lagres på kodet server. Dersom oppgaven vil bli publisert, vil den inneholde mine personal opplysninger og det vil da være mulig for bekjente å gjenkjenne arbeidsplassen.

Prosjektet skal etter planen være avsluttet 01.06. 2019 og da slettes alle opptakene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom dette skjer vil alle opptak med deg bli slettet, og opplysningene om deg vil ikke bli brukt videre i oppgaven.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg!

Med Vennlig Hilsen

Hege Stonerock

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om aksjonsforskningsstudie, og har anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i forskningsgruppen. Jeg er informert om at jeg kan trekke meg fra prosjektet, uten begrunnelse og på hvilket som helst tidspunkt.

Dato og Signatur.....

Didaktisk plan for: Et utviklingsarbeid og kompetanseheving for å tilrettelegging tegn til tale i barnehagens pedagogiske praksis

Hvorfor (mål)	Hva	Hvordan (praktisk gjennomføring)	Hvem	Vurdering
<p>I juni 2018 ble barn med behov for tegn til tale tilføyd i barnehageloven. Loven presiserer at barn med behov for ASK har rett til å bruke egnede kommunikasjonsformer i barnehagen. Videre understrekes det i loven at dersom barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp inkluderer dette opplæring i bruk av ASK (Barnehageloven §19a-i).</p> <p>Tegn til tale som en felles ressurs og ikke som et spesialtiltak tilpasset et barn med kommunikasjonsvansker.</p> <p>Tilrettelegge for å inkludere alle barn i et språkstøttene miljø i barnehagen (Rammeplanen) Tegn til tale er språkstimulerende og fremmer barns språkutvikling.</p>	<p>Bruke tegn til tale i naturlige situasjoner som lek, aktiviteter og samspill med barna.</p> <p>I planlagte situasjoner som samlingsstund, påkledning og måltider. Slik at barn med behov for tegn til tale skal få vite hva som skal skje.</p> <p>Laste ned tegnordboka på avdelingens digitale verktøy for tilgjengelighet.</p> <p>Bruke tegn til tale kortene til sanger og samlinger, etc</p>	<p>Bruke hånd-tegn for de mest meningsbærende ordene i en setning samtidig som en bruker talespråket.</p> <p>Tre ulike måter å bruke tegn på: Signaltegn: Tegn som blir brukt til å informere om aktiviteter og hendelser som skal skje (Voksne) eks: skifte bleie Kommandotegn: For å få personer til å gjøre noe bestemt eller stoppe med noe eks, hent ballen, hent flasken din Bruks/ behovs tegn: Disse tegnene blir brukt av barn når de henvender seg om et behov. Eks tørst</p>	<p>Barnehagepersonalet</p> <p>Barn :</p> <p>Ved å være gode språkmodeller innenfor tegn til tale styrker vi bruken av tegn til tale hos jevnaldrende og andre barn som kan inkludere barn med språkvansker inn i lek, aktiviteter og samspill.</p>	<p>For å kunne vurdere/ evaluere vårt arbeid må vi dokumentere det vi observerer av bruken av tegn til tale i vårt språkmiljø.</p> <p>Dokumentasjonen skrives ned anonymisert og kun det du har sett/observert. Så beskrivende som mulig av situasjonen.</p> <p>Senere kan vi se på disse observasjonene og reflektere sammen med kollegaene over hendelsene.</p>

Inkluderende tiltak	Engasjement for kompetanseutvikling	Barns medvirkning til et språklig fellesskap
<p>Personalet hjelper og støtter hverandre til å bruke tegn sammen med barna.</p> <p>Involverer foreldrene med å tilføre et nytt ukens tegn på hver avdeling.</p> <p>Tilpasser tegn etter behov på hver avdeling.</p> <p>Søker etter tegn som kan brukes med en hånd</p> <p>Alle voksne gjennomfører tegn i samlingsstund med dagtavlen</p> <p>Leser bøker og bruker tegn.</p> <p>Alle avdelinger har lastet ned appen tegnordboken for å ha nye tegn tilgjengelig.</p> <p>Utarbeidet felles tegn i forhold til tema og rutiner for alle i barnehagen.</p> <p>Bruker tegn til tale med bøker, konkrete og flanellograf når en forteller eventyr for barna.</p> <p>Tegn-til tale må være en del av språket vårt.</p> <p>Jeg bruker det når jeg prater med barna i det daglige.</p> <p>Sang kort i samspill med stemme og tegn skaper engasjement hos barna</p> <p>Jeg gjør samlingsstund med tegn om til en lek, det fenger barna</p> <p>Bruke tegn i dialog med barna..ååå jeg må på do..ja skal du på do? (tegnet for do) Vi gjentar det barna sier med tegn og</p>	<p>Voksne lærer av hverandre i samlingsstund (Åpenhet for å lære av hverandre)</p> <p>Tegn-til-tale burde inn i årsplanen og være barnehagens satsningsområde.</p> <p>Hatt tegn-til-tale som et tema eller prosjekt å få kunne jobbe med dette målrettet et helt år.</p> <p>Det er gøy å se at barna bruker behovstegnene</p> <p>Personalmøte om implementering av tegn-til-tale i barnehagen.</p> <p>Bruker tegnordbok appen for å planlegge og utvikle nye tegn til samling og daglig tale.</p> <p>Bruker videoer på minetegn.no for å lære tegn</p> <p>Observere barnas utvikling av tegn-til-tale for å utvide og tilrettelegge for nye begreper på tegn.</p> <p>En felles didaktisk plan for alle avdelinger</p> <p>Jeg sitter på kveldene med tegn bok appen. Nå har vi om dyr, så nå har jeg lært meg masse dyr</p>	<p>De store barna lærer sine mindre søsken tegn.</p> <p>Barn som kan bruke tegn, motiverer og engasjerer andre barn til å bruke tegn.</p> <p>Barn bruker tegn til å kommunisere med barnet som har behov for tegn til tale.</p> <p>Barn bruker tegnet for navnet sitt til å presentere seg selv for hverandre og gjenkjenner sin egen bokstav mellom hverandre.</p> <p>Barn lærer foreldrene hjemme tegn og bruker tegn for å kommunisere sine behov til foreldre.</p> <p>Barnas spørsmål og nysgjerrighet til tegnplakatene i fellesrommet skaper engasjement og samtaler rundt tegn i relasjon med barn og voksne.</p> <p>Barn korrigerer på de voksne som gjør tegnene feil og viser hvordan det skal gjøres.</p> <p>Barn stiller undrende spørsmål som for eksempel: Hva er tegnet for ulv? Det fordrer at de voksne må finne tegnet og vise barna.</p> <p>Barn bruker tegn i leken sin med andre barn</p> <p>Barn bruker tegn med voksne for å fortelle om sin hverdag.</p> <p>Barn som bruker tegn til de voksne for å fortelle at de er tørste, sultene,</p> <p>Barna er entusiastiske og viser hva de kan av tegn til voksne</p>

Synliggjøring og etablering av tegn i barnehagen	Begrensinger rundt tilrettelegging av tegn	Holdninger til tegn-til-tale
<p>Tegn plakater på kjøkkenet på forskjellig pålegg, frukt, brød, melk, vann, tallerken, glass</p> <p>Tegnplakater på rollelek rommet for dukke, bil, båt, bygge.</p> <p>Plakatene gjør at vi husker å bruke tegnene, fordi vi ser de hele tiden</p> <p>Tegn på ulike typer klær i garderobene, tegnet for genser, buske, dress, jakke, sko, lue, votter, regnjakke-bukse, skjerve, støvler</p> <p>Tegnet for å kle på seg og kle av seg.</p> <p>Egen tegntavle for foreldrene som byttes hver uke: tørst, sulten, trøtt, sove, sliten, trist, glad</p> <p>Tegn plakater på badet: toalett, bleie, skifte, vaske hender, tisse og bæsje</p> <p>Tegnplakat på stellerom: Bleie, skifte bleie, vaske</p> <p>Tegn for dager og måneder.</p> <p>Felles tegn for tema jul i samling: juletre, nisselue, engel, pepperkake, rød,</p> <p>Rutine tegn: Rydde, stå på rekke, leke, spise, samlingsstund, ferdig</p>	<p>Det er begrenset hvor mye tid man har til å ha fokus på tegn-til-tale. Andre temaer og prosjekter i årsplanen er så mye i tillegg at man får ikke satset fullt ut på tegn-til-tale</p> <p>En hektisk hverdag som gjør det utfordrende å huske og bruke tegn.</p> <p>Når man ikke får med seg personalet på avdelingen, blir det heller ikke et engasjement og de bruker ikke tegn.</p> <p>Når jeg har samling har jeg støtte i tegnene til dagtavlen, men når jeg skal snakke å bruke tegn naturlig hver dag klarer jeg ikke å være kjapp nok til å komme på tegnene mens jeg prater. Kommer litt kort med kunnskapen om tegn.</p>	<p>Humor og lek med tegn mellom personalet.</p> <p>Det er gøy å kunne gjøre seg forstått med tegn og ha nesten et hemmelig språk mellom de voksne.</p> <p>Voksne kan gjøre seg forstått og gi beskjeder til hverandre både ute og i støvende situasjoner.</p> <p>Vi skal bli en tegnspråklig barnehage, den beste i kommunen i hvert fall.</p> <p>Lage en gjetting lek på personalmøte, for å gjøre kompetanse hevingen morsom.</p> <p>Vi går jo rundt med hendene våre og det er faktisk det eneste vi tenger å bruke.</p> <p>Prater om hvorfor vi bruker tegn og bruk av tegn på avdelingsmøte for å skape en felles språkplattform.</p> <p>Samarbeider og praktiserer tegn på tvers av alle avdelingene.</p> <p>Bruke tegn-til-tale for å utvikle seg selv, hvis ikke glemmer man det og det blir borte</p>