

«Du må jo kjenne henne veldig godt for å kunne møte henne ut ifra den hun er»

En kasusstudie av barnehageansattes kommunikasjon
med et barn med sansetap og kommunikasjonsvansker

Elisabeth Jones

Kandidatnummer 428

Bacheloroppgave
Emnekode BDBAC4900

Trondheim, april 2017

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

1	Innledende del.....	3
1.1	Formål og bakgrunn	3
1.2	Problemstilling.....	3
2	Metode	4
2.1	Metodevalg.....	4
2.2	Kontakt med Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)	5
2.3	Observasjon, intervjuguide og gjennomføring av intervju.....	5
2.4	Transkribering.....	7
2.5	Tolkning og analyse	8
2.6	Metodekritikk.....	9
2.7	Etiske betraktninger	9
3	Omramming.....	10
3.1	Barnehagen	10
3.2	Barnet og de ansatte– en liten beskrivelse	10
4	Teoridel.....	11
4.1	Anerkjennelse.....	11
4.2	Kommunikasjon.....	13
4.3	Kommunikasjon med barn uten talespråk	14
4.4	Verdier og holdninger.....	15
4.5	Pedagogisk ledelse	16
4.6	Tverrfaglig samarbeid.....	17
5	Funn og drøfting.....	17
5.1	Anerkjennende grunnholdning	18
5.2	Kommunikasjonsuttrykk.....	20
5.3	Kjennskap	21
5.4	Verdisyn.....	22
5.5	Tverrfaglig samarbeid og pedagogisk ledelse	24
6	Oppsummering.....	26
	Referanser	28
7	Vedlegg.....	30
7.1	Vedlegg 1.....	30
7.2	Vedlegg 2	31

1 Innledende del

1.1 Formål og bakgrunn

Etter noen år med jobb i barnehage- og deretter som barnehagelærerstudent- har jeg observert og erfart begrepet kommunikasjon som et nøkkelbegrep i barnehagen. Når det handler om barn-voksen relasjonen erfarer jeg at kommunikasjonen ofte kan preges av den voksnes evne til å kommunisere med barn. Jeg erfarer gang på gang at evnen til å se- og imøtekomme enkeltbarns behov krever en «indre dialog» og bevissthet hos meg som pedagog om hvordan jeg kan kommunisere med det enkelte barnet slik at det skal føle seg sett av meg. Jeg vil tørre å hevde at det er dette kjennskapet og denne bevisstheten som danner grunnlaget for hvordan kommunikasjonen med barnet blir.

De to siste årene har jeg jobbet med barn med funksjonsnedsettelse og ulike typer kommunikasjonsvansker. Hverdagen med disse barna forteller meg daglig at kommunikasjon på barnets premisser uavhengig av kompetansen det innehar; kan være utgangspunkt- og grunnlag for videre læring og utvikling i barnets liv.

Formålet med denne oppgaven er å sette fokus på barnehageansattes kommunikasjon med et enkeltbarn med sansetap og kommunikasjonsvansker.

1.2 Problemstilling

Da jeg startet på prosessen med en bacheloroppgave kjente jeg på ønsket om å undersøke og lære mer om hvordan kommunikasjonen mellom et enkeltbarn med kommunikasjonsvansker og nærpersionene i barnehagen foregikk. Hvordan la de ansatte til rette for kommunikasjon med barnet, og foregikk kommunikasjonen på andre måter enn jeg var vant til fra egen arbeidsplass?

Med disse tankene i bakhodet tok jeg kontakt med en barnehage jeg visste arbeidet med barn med slike sammensatte vansker. De ansatte i barnehagen tok imot meg med åpne armer og viste interesse for studien. Med utgangspunkt i samtalene med veilederne visste jeg før jeg besøkte barnehagen at studien skulle handle om kommunikasjon mellom barnet og de voksne rundt henne.

Under det første besøket i barnehagen håpet jeg å få et visst bilde av hvordan kommunikasjonen foregikk mellom barnet og nærpersionene. Vinklingen på problemstillingen ble klarere etter observasjonen i barnehagen fordi jeg observerte et barn med behov for nærpersioner i barnehagen som kommuniserte på helt konkrete måter for at hun skulle oppleve å bli møtt; og ha mulighet for medvirkning i egen hverdag. Dermed ble problemstillingen spisset mot de voksnes evne til å tolke barnets kommunikasjonssignal, og den endelige problemstillingen ble denne:

«Hvordan tolker personalet i barnehagen kommunikasjonssignalene til et barn med sansetap og omfattende kommunikasjonsvansker?»

I mitt møte med barnet og de ansatte rundt henne har Berit Baes tanker om synet på barn- og det å anerkjenne barnet som subjekt fått en tydelig stemme i møte med forskningsmaterialet. I tillegg ses Anne Lise Løvlie Schibbyes teori om anerkjennelsens grunnholdning og Per Lorentzens tanker om inn-toning og lyttende kommunikasjon som vesentlige bidrag sett i lys av problemstillingen. Løgstrups etiske fordring og Levinas` tanker om «den andres ansikt» blir høyst relevant i møte med barnehageansattes bevissthet rundt egne verdier og holdninger i kommunikasjonen med enkeltbarnet.

I forhold til ledelsesperspektivet gir barnehageloven tydelige føringer for barnehagens virksomhet i forhold til pedagogisk leder- og styrers ansvar «for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold» (Rammeplan for barnehagen, 2011, s 21-22) Her har jeg valgt å kort belyse den pedagogiske lederens støttefunksjon inn mot de ansattes arbeid med kommunikasjon med et barn med sansetap og kommunikasjonsvansker.

2 Metode

2.1 Metodevalg

Ved valg av metode var det naturlig å ta utgangspunkt i problemstillingen og det jeg ønsket å undersøke. Jeg vurderte de ulike forskningsmetodene opp mot hverandre for å finne den og de metodene som ville være best egnet i undersøkelsesarbeidet. Jeg fant at en kvalitativ forskningsmetode virket relevant fordi utgangspunktet for den kvalitative tilnærmingen er ønsket om en økt forståelse for en type syn eller tanke i møte med forskningsfeltet (Postholm,

2010, s 33) Fordi jeg ønsket å undersøke hvordan de ansatte i en barnehage tolket et enkeltbarns kommunikasjonsignal, var det naturlig å velge en kasestudie. Denne kan defineres som «en utforskning av handlinger i hverdagslivet» (Postholm, 2010, s 51) og omhandler eller beskriver for eksempel en konkret hendelse, en aktivitet, et program, en institusjon, en sosial enhet eller et individ (Postholm, 2010, s 50)

Dermed ble metodevalget en kombinasjon av observasjon og intervju, og det ble gjennomført en halv dags observasjon av barnet og de ansatte i forkant av intervjuene. Dette fordi jeg ønsket å etablere en viss grad av forståelse for hvordan kommunikasjonen i barnehagen artet seg før intervjuene.

2.2 Kontakt med Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)

Da problemstillingen var godkjent tok jeg kontakt med Norsk Senter for forskningsdata (NSD) for å få veiledning og informasjon om hvordan jeg kunne gjennomføre prosjektet som en kombinasjon av observasjon og intervju uten at prosjektet ble meldepliktig. Jeg fikk til svar at så lenge jeg observerte barnet uten å lagre lyd- eller bildefiler av henne; samt at lydfiler av intervjuene med de ansatte ble lagret forskriftsmessig- var prosjektet ikke meldepliktig. Underveis i skriveprosessen- og som resultat av veiledning- har det flere ganger vært nødvendig å begrense mengden informasjon rundt barnet og ansatte ytterligere; for å sikre full anonymitet.

2.3 Observasjon, intervjuguide og gjennomføring av intervju

Leif Askland sier om begrepet observasjon at dette i vid forstand kan defineres som sanseregistrering (Askland, 2011, s 143) men til bruk i forskningsøyemed kan observasjon ses som en datainnsamlingsstrategi og en fundamental form for forskning (Postholm, 2010, s 56)

Gjennom egen erfaring med kommunikasjon med barn i barnehagen og gjennom barnehagelærerstudiet har jeg fått mange tanker rundt hvilke verdier og holdninger jeg selv ønsker å bringe inn i kommunikasjon med barn. Fordi disse er en naturlig del av meg og mitt eget pedagogiske grunnsyn (Lillemyr & Søbstad, i Gunnestad, 2007, s 35) var det viktig for meg å tenke gjennom hvordan jeg kunne unngå at egen forforståelse skulle prege utformingen av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, observasjon- og til slutt analysen og tolkningen av funnene i materialet. Jeg opplevde at veiledningen var til stor hjelp i så måte, og jeg forsøkte så godt jeg kunne å møte forskningsfeltet med et åpent sinn.

I utformingen av spørsmål til intervju valgte jeg å ta utgangspunkt i barnekonvensjonen og barns rett til medvirkning (Rammeplanen for barnehagen, 2011, s 13) og i enkelte av rammeplanens føringer for hvordan ansatte i barnehagen med bakgrunn i samfunnsmandatet er pålagt å møte barn (Rammeplanen for barnehagen, 2011, s 17) På denne måten ønsket jeg å sikre faglige funderte spørsmål som ikke kun var tuftet på egne tanker eller det jeg ønsket å undersøke.

I møte med informantene forsøkte jeg å inneha en holdning av respekt og ydmykhet, og i forkant av observasjonen var det viktig for meg å forhøre meg med de to ansatte på dagens vakt om hvordan de trodde det var lurt at jeg forholdt meg som observatør da jeg ønsket å være mest mulig «usynlig». De ansatte mente at min stille tilstedeværelse ikke hadde vesentlig å si for kommunikasjonen mellom dem og barnet; ei heller nevneverdig innvirkning på aktivitetene og rutinene som dagen besto av.

Jeg gjennomførte observasjonen i barnehagen en vanlig hverdag mellom klokka 08.00 og 12.00 og observerte barnet sammen med de ansatte i «vanlige» aktiviteter og hverdagsrutiner. I observasjonen var fokuset hovedsakelig på hvilke kommunikasjonssignal barnet brukte; og på hvordan disse ble tolket av de ansatte.

Jeg opplevde at prosessen med å utforme en intervjuguide som spennende og lærerik fordi jeg måtte reflektere rundt hvordan spørsmålene jeg skulle stille kunne oppfattes av informantene som skulle lese dem. Fokuset mitt i utformingen av intervjuguiden var at spørsmålene skulle oppfattes i størst mulig grad slik de var ment å leses. Denne prosessen fikk jeg god hjelp til gjennom veiledning.

Jeg valgte å gjennomføre et planlagt, formelt intervju der alle informantene fikk samme spørsmål. «Om det planlagte, formelle intervjuet benytter Fontana og Frey betegnelsen strukturert intervju, som handler om at intervjueren stiller alle respondentene den samme serien av spørsmål, og disse er utformet i forkant av intervjuet» (Postholm, 2010, s 69)

Jeg ønsket å gjøre intervjuet «formelt» på den måten at rammen rundt selve intervjuet var så lik som mulig for alle informantene; og på forhånd tenkte jeg at jeg ønsket å forholde meg mest mulig til spørsmålene uten å ta «avstikkere» i form av oppfølgingsspørsmål. Det jeg derimot så i noen av intervjuene var at det var naturlig med oppfølgingsspørsmål gjennom at jeg ba informanten utdype svaret sitt der jeg ønsket å forsikre meg om at jeg hadde forstått informantens mening. Det opplevdes også relevant å stille oppfølgingsspørsmål der jeg så det

ønskelig at informanten utdypet tankene sine i forhold til enkelte ting som virket relevant i lys av problemstillingen.

I tillegg til å intervju de fire som jobber i teamet rundt Ida valgte jeg å intervju spesialkoordinatoren for arbeidet fordi jeg ønsket en størst mulig bredde i forskningsmaterialet. Det ble gjort lydopptak av intervjuene før disse ble transkribert. Alle fem intervju foregikk over to dager; med to intervju den ene dagen og tre intervju den neste. Jeg opplevde at antallet intervju over relativt komprimert tidsomfang krevde stor grad av mental tilstedeværelse fra meg for å kunne klare å lytte konsentrert til hver enkelt informant. Jeg opplevde at dette med lytting ble enklere etter hvert som jeg fikk erfaring med måten å jobbe på. Samtidig opplevde jeg at det var nyttig å ha intervjuene såpass tett fordi jeg opplevde å finne en slags flyt i intervjuene etter hvert; der jeg bare var sammen med informanten og lyttet til tankene hennes. På den måten ble det mer naturlig å stille oppfølgings spørsmål til informanten etter hvert som jeg ble tryggere også på rollen som intervjuer.

Intervjuene fikk litt ulik varighet; alt fra en halv time til femti minutter per intervju. På forhånd fikk informantene spørsmålene til gjennomlesing, og ble oppfordret til å ikke drøfte de individuelle svarene med hverandre. Tre av fem informanter valgte å forberede seg med notater; og disse intervjuene ble lengre i varighet enn de intervjuene der informanten ikke valgte stikkord foran seg.

Fokuset mitt i gjennomføring av intervju med hver enkelt var å forsøke å skape mest mulig tillit og trygghet i intervjusituasjonen gjennom å forsøke å etablere den gode, konstruktive samtalen. Et annet element jeg var bevisst på var å prøve å unngå eventuelle misforståelser gjennom å spørre om informanten kunne gjenta det som ble sagt hvis jeg opplevde noe av det som uklart.

2.4 Transkribering

Da det kom til transkriberingsjobben var jeg klar over på forhånd at det å gjennomføre fem intervju ville kreve en stor nedskrivningsjobb før jeg kunne begynne på koding og analyse. Jeg valgte likevel et såpass stort transkriberingsmateriale fordi jeg ønsket en bredde i forskningsmaterialet i forhold til hvordan alle fem i teamet rundt barnet tenkte om- og opplevde sin egen kommunikasjonen med henne.

Jeg valgte å transkribere ortografisk fremfor fonetisk fordi jeg ønsket å sikre at mest mulig av meningen i det som ble sagt ble skrevet ned. Her ser jeg det naturlig å trekke inn begrepet

feilkilder og at det er en viss mulighet for at det som dokumenteres ortografisk i en transkriberingsprosess kan komme til å avvike noe fra informantens opprinnelige mening. Siden alle informantene snakket dialekt tror jeg likevel at det hadde blitt vanskelig å gjennomføre en korrekt fonetisk transkripsjon av informantenes svar, siden jeg selv både snakker og skriver bokmål.

Gjennom transkriberingsarbeidet opplevde jeg at enkelte ord kunne være vanskelige å tyde fordi informanten enten snakket lavt eller fordi hun trakk sammen ord i setningen på en slik måte at enkeltord var vanskelige å skille fra hverandre. Dermed ble det mye lytting og gjentakelse til jeg var sikker på at jeg hadde forstått det som ble sagt.

2.5 Tolkning og analyse

Det å analysere noe innebærer å dele det opp i mindre biter gjennom å undersøke- og se på delene som samlet tilhører en større helhet. Målet for forskeren som analyserer er å finne et mønster eller en mening i datamaterialet som kan føre til en konklusjon som svar på problemstillingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s 164) I analyseprosessen delte jeg inn transkriberingsmaterialet i mindre deler som en form for koding. Her så jeg etter likheter og ulikheter i materialet; og de forskjellige delene ble samlet i større kategorier som hadde samme tema. Slik opplevde jeg å få en viss oversikt over hva informantene sa muntlig; og med dette som utgangspunkt gikk jeg i gang med å sammenligne notatene fra observasjon med uttalelsene fra intervjuene.

I tolkningsarbeidet opplevde jeg at det kunne være en viss fare for å legge egne personlige antakelser til grunn dersom jeg opplevde å være usikker på betydningen av en enkeltuttalelse i intervjuet. Et eksempel var der toneleiet til informanten i transkriberingsprosessen kunne kommunisere noe mens ordene hennes kommuniserte noe annet. Da var jeg bevisst på å ikke legge egne antakelser inn i betydningen av ordene, men forholde meg til det som ble sagt.

Jeg visste at jeg måtte være bevisst på at det var informantenes meninger og svar som i størst mulig grad skulle tre frem i tolkningsarbeidet; og ikke mine egne. Derimot var det naturlig at tolking av funn ble knyttet til den teorien jeg fant relevant i forhold til funn i materialet jeg satt med til slutt. Et annet element her er også at jeg valgte å undersøke et tema som jeg har interesse for og kunnskap om; og at det dermed ville være naturlig å bruke selektive briller i form av hvilke teorier jeg valgte å belyse i tolkningsarbeidet i lys av problemstillingen. I tolkningsarbeidet har fokuset vært å forsøke å forstå og forklare funnene fra analysen

(Johannessen et al., 2010, s 164) for å kunne si noe om hvorvidt problemstillingen min ble besvart.

2.6 *Metodekritikk*

Jeg gikk inn i analyse- og tolkningsarbeidet med stor interesse for- og nysgjerrighet rundt det som skulle undersøkes. Fordi ingen metode er feilfri vil det i et bachelorarbeid være naturlig og viktig å stille seg kritisk til- og reflektere over egen metode og valgte innsamlingsstrategier (Bergsland & Jæger, 2014, s 80) Her er det naturlig å trekke frem reliabiliteten; som i kvalitative studier kan knyttes til spørsmålet om troverdighet (Bergsland & Jæger, 2014, s 80) Ett annet vesentlig element innen metodekritikk synes å være validitet- eller gyldighet. Denne handler om hvor relevant den innsamlede dataen synes å være for fenomenet som representeres og belyses. Et annet element er «kvaliteten av tolkningen» og graden av pålitelighet. Her handler det om å stille spørsmål ved forskningen; men også og om det som forstås av forskeren kan støttes av annen forskning (Bergsland & Jæger, 2014, s 80)

Det er naturlig å si noe om i hvilken grad problemstillingen i oppgaven ble besvart av det jeg fant. Underveis i analysearbeidet så jeg tydelige mønstre i forhold til hvordan de voksne rundt barnet tolket barnets signal. Disse gav for så vidt svar i seg selv på det som problemstillingen spurte om; men jeg opplevde at de nevnte mønstrene i større grad ble synliggjort da jeg så disse opp mot beskrivelser av hvordan barnet selv kommuniserte. Det jeg så i egne funn var at flere av disse kan settes i sammenheng med- og underbygges av relevant teori som understreker det jeg selv fant. Dette kommer jeg tilbake til i delen om funn og drøfting. I analysearbeidet opplevde jeg å finne tydelige mønstre i de ansattes tolkning av barnets kommunikasjonssignal; gjennom at jeg kategoriserte det jeg fant etter hva som var likt og hva som var ulikt i svarene informantene gav i intervjuene.

2.7 *Etiske betraktninger*

De etiske retningslinjene i møte med forskningsetikken legger tydelige føringer for hvordan personopplysninger skal behandles, og at den som deltar i forskningsarbeid har en lovfestet rett til ikke å bli krenket (Bergsland & Jæger, 2014, s 81) Derfor var det helt nødvendig at alle deltakere fikk anledning til å samtykke skriftlig til egen deltakelse; med mulighet til å trekke seg fra deltakelse og frem til publikasjon.

Erickson (i Postholm, 2010, s 145) poengterer to viktige etiske hensyn som omhandler hva som bør tas i betraktning i forkant av et forskningsarbeid. Det ene som trekkes frem er viktigheten av at informantene får tilstrekkelig informasjon i forkant av studien til å forstå innholdet i det de sier seg villig til å være med på. Det andre som poengteres er viktigheten av at det gis en beskrivelse av hvordan studien eventuelt vil påvirke den enkeltes arbeidsbelastning. For mitt vedkommende var det naturlig at informantene fikk lese gjennom intervju-spørsmålene i forkant av intervjuet fordi spørsmålene var av et slikt omfang at disse ville kreve refleksjon hos den enkelte. I tillegg fikk informantene en begrunnelse fra meg for hvorfor jeg ønsket å bruke observasjon og intervju som metode i bacheloroppgaven.

Jeg valgte å starte den første intervjudagen med at hver enkelt informant gav sitt skriftlige, informerte samtykke til intervju i et samtykkeskjema (vedlegg 1). Her ble det presisert at informanten kunne være trygg på at anonymisering ble ivaretatt, og at man når som helst kunne trekke seg fra deltakelse. I forkant av observasjoner og intervju hadde barnehagen innhentet samtykke fra foreldrene slik at undersøkelsen kunne gjennomføres.

3 Omramming

3.1 Barnehagen

Barnehagen som Ida går i er en kommunal barnehage for barn i alderen 1 til 6 år. Barnehagen har plass til nærmere 70 barn fordelt på fire avdelinger. Den er en del av en enhet med en annen barnehage, og i barnehagens årsplan utdypes verdier i barnehagens grunnsyn; som «humor, glede, anerkjennelse og respekt».

3.2 Barnet og de ansatte- en liten beskrivelse

På bakgrunn av observasjon og intervjuer i barnehagen er det naturlig å fortelle litt om barnet som undersøkelsen handler om. Barnet er fem år, og jeg har valgt å gi henne det fiktive navnet Ida. Hun har heltidsplass og går det siste året i barnehagen før hun begynner på skolen kommende høst. Da Ida var helt ny i barnehagen begynte arbeidet med å innhente kompetanse fra fagpersoner som jobbet med barn med store sansetap og nedsatt funksjonsevne. Det ble opprettet et team i barnehagen rundt henne- og også etablert en ring av faglige hjelpere utenfor teamet som barnehagen har samarbeidet med- og fortsatt samarbeider tett med.

Barnet kommuniserer med et stort register av kroppsspråk i form av ansiktsmimikk, små og større bevegelser, og uttrykker hvordan hun har det gjennom kroppsspråk og lyd. Samtidig kan det være vanskelig for de voksne rundt henne å vite hvor mye hun forstår av det som kommuniseres til henne gjennom ulike kommunikasjons hjelpemidler. Det kommuniseres gjennom bruk av tegn på kroppen hennes, og det benyttes konkreter i form av noen få gjenstander og symbolkort med kontrastfarge. De ansatte bruker også ulike «lydpakker»; som innebærer at enkeltord uttales av de voksne på en bestemt måte; med en bestemt type tonefall.

Barnet kan søke kontakt gjennom å bevege seg mot den eller det hun vil ha kontakt med. Hun kan lene seg inntil den voksne som tegn på at hun ønsker nærhet; eller velge å snu seg bort i motsatt tilfelle. Hun kan også dytte bort en voksen eller en gjenstand hvis hun selv opplever seg ferdig med en aktivitet, og kan gå uten støtte med en voksen ved siden av hvis hun ser tydelige konturer av hvor hun skal gå. Hun klatrer fra sittende stilling på gulvet og opp i sofaen; og hun klatrer opp stigen i sklia ute når en voksen støtter henne på ryggen.

Informantene består av fem ansatte. To av disse er førskolelærere «i bunnen» med videreutdanning innen spesialpedagogikk, og begge har lang erfaring i arbeid med feltet. Disse benevnes i form av Pedagog 1 og Pedagog 2. Den tredje i teamet er barnehagelærer med mastergrad i spesialpedagogikk og benevnes som Pedagog 3; mens de resterende i teamet benevnes med sine egne yrkestitler; henholdsvis barnepleier og ergoterapeut. Disse to har også lang erfaring med arbeid med barn med sammensatte behov. Pedagog 1 arbeider som koordinator for det spesialpedagogiske arbeidet, mens pedagog 2 er den som har ansvar for å sikre gode, didaktiske planer og mål for Ida. I teamet rundt Ida jobber de på den måten at det stort sett alltid er to stykker sammen med henne. Når det kommer til oppgavens del om ledelse har jeg begrenset meg til en kort drøfting av funn og teori i forhold til det som kommer frem i forskningsmaterialet om ledelse av de ansattes samarbeid rundt Ida.

4 Teoridel

4.1 Anerkjennelse

Anne Lise Løvlie Schibbye trekker frem anerkjennelse som et overordnet begrep i relasjonelt arbeid og er opptatt av at begrepet ikke handler om bekreftelse av noe vi gjør- men derimot om menneskets væren. Hun definerer anerkjennelse som en kombinasjon av holdninger og handlinger; «forståelse, akseptering, toleranse, bekreftelse og undring, lytting (Schibbye, i

Kinge, 2009, s 69) Her poengterer hun at den ekte anerkjennelsen kommer fra dypet i oss og krever selvavgrensning og selvrefleksjon for at vi kan bli klar over egne ønsker og behov. Først når vi er klar over disse, kan de legges til side for at vi skal kunne være helt tilgjengelige for den andre (ibid.)

Hegels prinsipp om anerkjennelse handler om hvordan man er bevisst det andre menneskets verdi; og om den tanken at begge parter i en relasjon verdsetter den andre som like mye verdt som seg selv. Her er ifølge Bae det sentrale at vi blir selvstendige og bevisste oss selv bare gjennom å bli anerkjent av den andre (Bae, 1996, s 147) Berit Bae poengterer at anerkjennelse er en grunnleggende holdning av likeverd i møte med en annen, og viser til Schibbyes tanker om anerkjennelsens grunnholdning der «den andre ser deg som atskilt med rettigheter over egne opplevelser (...)» (Schibbye, i Bae, 1996, s 148) Dette kan relateres til Lorentzens tidligere nevnte bilde av de to ballongene som påvirkes av hverandre i tett kontakt, og som likefullt forblir intakt hver for seg med hver sin egen opplevelse av møtet med den andre.

I den nevnte litteraturen om anerkjennelse av den andre som likeverdig og om det å se barn som subjekt- opplever jeg at det ligger en tydelig fordring om at barn skal medvirke gjennom å erfare at det har rett til egen opplevelse i verden. Det å leve seg inn i den andres situasjon betyr ifølge Bae det samme som å forstå og få tak i den andres mening og intensjon. Baes forståelse av medvirkning i vid forstand er at barn har rett til å få støtte i å uttrykke seg gjennom å virke i en sosial sammenheng; og de har også har en rettighet i å få være synlige i denne. Medvirkning handler om å gi barn et rom for å uttrykke seg både psykisk og fysisk gjennom å virke- og handle sammen med andre (Bae, 2006, s 8)

Bae beveger seg i samme landskap som Schibbye (i Kinge, 2009, s 69) og Lorentzen (2009, s 45) der hun trekker inn betydningen av den voksnes lytte-evne i møte med barnets medvirkning, gjennom at det å lytte til andre innebærer å være åpen for det som formidles (Bae, 1996, s 150) Bae trekker frem at de voksnes observante lytting til barnets handlinger- og forsøk på å tolke barnets nonverbale språk i barnehagen kan gi rom for barns perspektiv og opplevelser. Her er inngangsporten til å vise barnet respekt for dets egen opplevelsesverden (Bae, 2016) Anerkjennelsens tydelige stemme blir synlig i møtet mellom barnet og den voksne der den voksne bevisst velger å forholde seg til barnet som et autentisk subjekt (Østrem, 2012, s 40)

I temahefte for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen trekker Mørland frem at det er pedagogens faglige kunnskap som skal bidra til å fortolke og forstå hvordan barnehagen best

kan ivareta hele barnet i utviklingen; uavhengig av diagnose eller begrensning (Mørland, 2008, s 37)

4.2 Kommunikasjon

Et spor som oppleves relevant å følge hva teoretiske perspektiv angår er Per Lorentzens vektlegging av de voksnes evne til å kommunisere med barn med funksjonsnedsettelse. Lorentzen beskriver samspillet i kommunikasjonsprosessen med utgangspunkt i et bilde av to ballonger som presses mot hverandre. Fasongen på hver ballong forandres på grunn av påvirkningen i trykket fra den andre men forblir likevel intakt og «seg selv» så lenge trykket fra den andre ballongen ikke blir for stort. Lorentzen trekker frem at hver enkelt sin opplevelse i møtet med den andre forblir hos den enkelte, samtidig som opplevelsen er en del av noe felles (Lorentzen 2009, s 45) Han trekker frem at kommunikasjon først og fremst handler om lytting til den andre; og om å orientere seg- og rette seg inn mot hverandre. Hver enkelt forblir innenfor sin egen opplevelse- og eget erfaringsmessige perspektiv samtidig som perspektivet kan «utdypes, nyanseres og utvides i møtet med den andres» (ibid.) Lorentzen fokuserer på de voksnes kommunikasjon med barn med funksjonsnedsettelse med støtte i Dunst sin definisjon:

Kommunikasjon kan defineres som enhver synlig konvensjonell eller ukonvensjonell væremåte, enten intensjonell eller ikke, som vekker en oppfatning hos den som ser at barnet forsøker å formidle et budskap, fremføre et behov eller et ønske, eller som på annen måte forsøker å påvirke væremåten til den andre (Lorentzen, 2009, s 47)

Her poengteres det at god kommunikasjon forutsetter kjennskap over tid i relasjon med barn med nedsatt funksjonsevne, og fremholder at den voksnes inngående kjennskap til barnets kommunikasjonskompetanse opparbeides i- og gjennom dagligdagse gjøremål sammen med barnet:

Hjemmesnekrede uttrykk- og ytringsmåter- uformelle tegn, kroppsbevegelser, gester, lyder og mimikk- oppstår naturlig i det daglige samspillet med omsorgspersonene (...) Gjennom samværet i disse daglige gjøremålene kommer barnet og nærpersionene til å kjenne hverandre (...) (Lorentzen, 2009, s 16)

Forfatteren retter et særlig fokus mot den voksnes evne til å tone seg inn mot barnets måte å kommunisere på og hevder at barn er helt avhengige av at voksne evner å justere egen væremåte sammen med dem for at barn skal få noe ut av samværet. Det handler om at barn er avhengige

av at voksne forholder seg lyttende til barnas opplevelser, prosjekt, behov og interesser. Med utgangspunkt i hvordan den voksne møter barnet vil det enten ha mulighet til «å finne seg selv» i samspillet eller utvikle strategier for å tilpasse seg andre (Lorentzen, 2009, s 45) Det handler også om at den voksne alltid må ta utgangspunkt i barnets egne spontane og naturlige måter å ytre seg på (Lorentzen, 2009, s 17)

Hvis barnet skal finne seg selv trenger det å få tid og rom til å dvele i egen opplevelse av verden. Dveling ved opplevelser blir mulig der den andre aktivt både bekrefter- og forholder seg til barnets opplevelse, men også evner å utdype og nyansere opplevelsen gjennom å legge til noe av seg selv. Der den voksne er en med-opplever i barnets opplevelse kan interessen for det barnet er opptatt av kunne vedvare (Lorentzen, 2009, s 54)

4.3 Kommunikasjon med barn uten talespråk

Anne Høigård poengterer at all kommunikasjon kan forstås på tre forskjellige nivå; eller med tre ulike fokus (Høigård, 1999, s 19) Det første nivået handler om innholdet i det som blir formidlet; budskapet mellom sender og mottaker. Det andre fokuset rettes mot følelsene som avsender har til det som formidles; som kommer til uttrykk i form av gester, mimikk, tonehøyde, også videre. Det tredje nivået handler om følelsene og stemningene som avsender har i møte med mottakeren av budskapet.

De to siste nivåene ses som meta-kommunikasjon, som på gresk betyr «ut over» (ibid.) Forfatteren refererer til psykologen og objektrelasjonsteoretikeren Winnicott sitt speilingsbegrep som handler om barns behov for å speile seg i omsorgspersonenes tilbakemelding for å kunne erkjenne seg selv (Høigård, 1999, s 19, s 316)

Inn-toning fra omsorgspersonene kan skje på ulike måter- og ved hjelp av ansiktsmimikk, stemmeleie, pusterytme, ulike gester og kroppsholdning (Lorentzen, 2009, s 42) I det tidligste samspillet der barnet mangler forutsetning for å forstå innholdet i ord fra nærpersionene, forstås derimot det følelsesmessige budskapet i det varme blikket eller den lyse intonasjon i stemmen, og barnet opplever seg elsket og ønsket i verden (Høigård, 1999, s 19) Dette er inn-toningens vesen; og en form for matching av det følelsesmessige uttrykket og sinnstilstanden hos barnet er utgangspunkt for samordningen av den voksnes væremåte (Fogel, i Lorentzen 2009, s 42) Jo svakere kommunikasjonskompetansen hos barnet er; desto større vil behovet for inn-toning fra den voksnes side være (Lorentzen, 2009, s 53)

I følge den lingvistiske tradisjonen ses barnets lydutvikling som førstadiet til ordene før barnet har noe bevisst forhold til hva ord betyr eller hvordan de brukes (Høigård, 1999, s 18) Derimot erfarer barnet at språklyd er et gjentakende hverdagsselement som hører til i de daglige rutinene der omsorgspersonene snakker til barnet fra det er nyfødt (ibid.)

Når det gjelder barnets førspråklige kommunikasjonsferdighet i form av kroppslige signaler kan disse handle om at barnet for eksempel gir uttrykk for noe det vil ha eller for noe det liker gjennom kommunikasjon med nyanserte signal i form av ansiktsuttrykk, blikk, kroppsholdning eller vokalisering (Høigård, 1999, s 47) Barn med funksjonsnedsettelse og sammensatte vansker kan ifølge Lorentzen ofte ha andre måter å kommunisere på enn funksjonsfriske barn. De kan derfor ha behov for at omsorgspersonene lytter på andre måter; og med mer velvillighet slik Bae setter ord på behovet for at voksne lytter til barnets handling og intensjon. I kommunikasjon med disse barna poengteres det at enkelte barn med funksjonsnedsettelse kan være vanskeligere å «lese»- eller «tolke» enn andre barn. Her handler det om i hvilken grad spontane, kroppslige uttrykk er tydelige nok til å fungere som signaler for omsorgspersonene der ordene mangler (Lorentzen, 2009, s 67)

4.4 Verdier og holdninger

I følge Arve Gunnestad står livssynet vårt i nær sammenheng med holdningene vi har overfor andre. Her spiller verdiene våre inn; og tankene som handler om hva vi tillegger verdi og hva som oppleves viktig for oss. Forfatteren hevder at rangeringen som vi gir ulike verdier i verdensbildet vårt «sier mye om det liv vi lever (...)» (Gunnestad, 2007, s 36) Berit Bae trekker på sin side frem at voksnes holdninger i møte med barn dypest sett beskriver hvordan vi forholder oss yrkesetisk til det å møte barn som subjekt (Bae, 2016)

Handal og Lauvås (i Gunnestad, 2007, s 43) definerer den praktiske yrkesteorien som summen av kunnskap, erfaring og verdier som ligger til grunn for den arbeidspraksisen vi har. Her poengteres det at det bare er gjennom refleksjon over egen praksis at de ulike elementene i min egen praktiske yrkesteori kan bli synlige for meg selv eller for andre. Han fremhever at egen praksis utvikles gjennom bevisstgjøring av holdningene våre på en slik måte at det kan bli samsvar mellom det vi tror på, det vi vet; og de handlingene vi utfører (ibid.) Styrken i å kunne reflektere felles for å tydeliggjøre holdninger ligger blant annet i at ulike tanker og meninger kan bli synlige (Tholin, 2012, s 134)

Den danske teologen og filosofen Knud Løgstrup skrev boka «Den etiske fordring» i 1956, der han beskriver alvoret i den påvirkningskraften han opplever at vi alle har i møte med hverandre. Fordi den andres liv til en viss grad alltid vil påvirkes av hvordan jeg møter det med mitt; krever disse møtene av oss at vi behandler andre menneskers liv med dyp respekt (Løgstrup, 2010, s 25) På samme måte som vi ser Bae, Schibbye og Gunnestad argumentere for at liv og lære henger uløselig sammen kobler også Løgstrup holdninger og handlinger sammen i det han hevder at vi bidrar til å gi hverandres verden form gjennom holdningene våre. Hvilket «omfang»- og «farge» den andres verden måtte få avhenger ifølge Løgstrup av mine holdninger i møte med enkeltmennesket; og hvordan jeg velger å handle med utgangspunkt i disse (Løgstrup, i Kinge, 2009, s 50)

En annen filosof jeg finner naturlig å trekke frem er den litauisk-franske Emmanuel Levinas som var opptatt av ansiktets betydning i møte med medmennesker. Hva uttrykker den andres ansikt og hvordan lar jeg ansiktet til den andre påvirke meg? Lar jeg meg berøre?

Når vi konfronteres med et ansikt aktiveres ifølge Levinas en moralsk appell hos oss fordi ansiktet til et medmenneske «vedrører meg» (Levinas, i Tholin 2008, s 124) Levinas vektlegger som Løgstrup den enkeltes ansvar i møtet med den andre; der ansvaret for hvordan jeg handler i møte med han eller henne krever av meg at jeg følger den etiske fordringen. «Den annens ansikt har en dobbelt virkning fordi det fremhever et medmenneske samtidig som det kan få oss til å bremse eller tenke etter konsekvenser for vår egen selvtillit» (Tholin, 2008, s 125) I møte med den andre kan jeg oppleve et behov for å justere meg selv ved at den andres opplevelse av måter å forstå livet på får prege hvordan jeg velger å handle eller tenke i møte med vedkommende. Her ser jeg en naturlig parallell til den tidligere nevnte anerkjennende grunnholdningen som krever en stor grad av selvforståelse og selvavgrensning for å kunne være der for den andre (Schibbye, i Kinge, 2009, s 69)

4.5 Pedagogisk ledelse

Siden problemstillingen retter fokuset mot barnehageansattes kommunikasjonskompetanse i møte med barn med sansetap og kommunikasjonsvansker ser jeg det naturlig å kort si noe om hva pedagogisk ledelse i barnehagen er. Ifølge Kvistad og Søbstad (i Gotvassli, 2013, s 67) innebærer pedagogisk ledelse å kunne initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser som er knyttet til endring og læring. Det presiseres at målet med arbeidet er å sette i gang bevisstgjøringsprosesser i personalet med utgangspunkt i verdigrunnlaget det jobbes etter- og i

tråd med føringene som ligger i samfunnsmandat, lovverk og rammeplan (Gotvassli, 2013, s 66)

Når det gjelder ledelse av barnehagens daglige «produksjon» (Gotvassli, 2013, s 65) ses planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av den pedagogiske virksomheten som styrers og pedagogisk leders ansvar (Gotvassli, 2013, s 66) Gotvassli definerer ledelse som «mellommenneskelig påvirkning, utøvet i en situasjon, og rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelse av ett eller flere spesifikke mål» (Gotvassli, 2013, s 36) Han trekker frem at det å lede medarbeidere i barnehagen innebærer evnen til å skape oppslutning om oppgaver og mål i en vekselvirkning av kommunikasjon, medvirkning og tette relasjoner (ibid.) Ser vi en gang til på Gunnestad- og Tholins tanker rundt personalets refleksjonsprosesser i forhold til egne verdier og holdninger; blir leders ansvar i lys av Gotvassli sin lederdefinisjon å bevisstgjøre de ansatte om hvilke mål vi jobber etter; samt å kunne tydeliggjøre hvordan vi må jobbe for å komme dit.

4.6 Tverrfaglig samarbeid

I lys av problemstillingen er det naturlig å si noen ord om tverrfaglig samarbeid i barnehagen. Dette defineres av Glavin og Erdal som et samarbeid mellom ulike profesjoner og faggrupper rundt et felles problem, en felles utfordring eller felles mål (Glavin & Erdal, 2013, s 29)

Hønningstad, (i Glavin & Erdal, 2013, s 30) sammenligner tverrfaglig samarbeid med musikken fra et orkester der hver enkelt har sin tydelige, faglige dyktighet som møtes av de andres individuelle toner. Det er høy grad av faglighet hos den enkelte, og kunnskapen fra de andre integreres i eget fag. Her poengteres det av Hønningstad at tverrfaglig samarbeid krever en «dirigent»; i form av en leder som kan samle trådene (Glavin & Erdal, 2013, s 30)

5 Funn og drøfting

I lys av problemstillingen vil jeg trekke frem og drøfte relevante funn og knytte disse til anvendt teori. Under avsnittet om metodekritikk er det sagt noe om hvordan jeg kom frem til de ulike kategoriene med funn som skisseres i kommende avsnitt.

5.1 Anerkjennende grunnholdning

Den tidligere nevnte anerkjennende grunnholdningen til Schibbye (i Kinge, 2009, s 69) er godt synlig i personalets uttalte verdier og holdninger (vedlegg 2, spørsmål 2B og 3C), og i den enkeltes konsentrerte oppmerksomhet rettet mot Idas ansikts- og kroppsuttrykk i de ulike delene av observasjonen.

I matsituasjonen hadde Ida sitt eget rom der de ansatte la til rette for ro rundt måltidet. For eksempel da Ida ristet på hodet under måltidet og det kunne se ut som hun ikke ville ha mer mat; gav de henne tid til å hente seg inn igjen før hun ble presentert for maten på nytt. Slik fikk Ida en mulighet til å si fra på sin måte om at hun var mett, eller om at hun trengte en liten pause i spisingen.

Den anerkjennende grunnholdningen gav seg også utslag i hvordan de ansatte snakket om Ida til de andre barna i situasjoner der flere barn var samlet. Flere ganger underveis i dagen var Ida sammen med andre barn i en fellesaktivitet der de ansatte valgte å beskrive Idas handlinger og ønsker muntlig for de andre barna, slik at disse også bedre kunne forstå Idas kommunikasjon.

Et varmt eksempel på dette var forestillingen i garderoben før lunsj der Ida og de ansatte fikk utdelt «billetter» til en forestilling i garderoben på avdelingen; et resultat av en kreativ lek blant en gruppe barn. De to ansatte tok med seg Ida og en sakko-sekk inn i garderoben og plasserte henne mellom seg slik at hun hadde fin utsikt til «begivenhetene». Hun satt stille en stund og observerte barna, men etterhvert ble kroppen urolig og hun gav på den måten uttrykk for at hun var klar for å gjøre noe annet. Selv om forestillingen ikke var ferdig forklarte en av de ansatte til de andre barna at Ida fortalte med kroppen at hun var ferdig med å se på forestillingen.

Den anerkjennende grunnholdningen synes å stå helt sentralt også med tanke på de voksnes valg om å tone seg inn på Idas «frekvens» og dagsform. I observasjonen så jeg flere ganger at de ansatte justerte væremåten sin (Lorentzen 2009, s 45) i forhold til hvordan Ida hadde det:

Den morgenen Ida kom i barnehagen var hun veldig trøtt etter en urolig natt. Det var vanskelig å finne roen på fanget hos den voksne slik hun ofte pleide, og hun gav tydelig uttrykk gjennom kroppsspråk og lyd for at hun ikke ville sitte på noe fang. I stedet fikk hun tilbud om litt drikke og en stund i sofaen helt i fred. Etter en halvtime begynte hun å vise mer interesse for omgivelsene som tegn på at hun var klar for frokost.

Pedagog 3 presiserer at Idas behov veier tyngst når det kommer til å vurdere hva hun har utbytte av hver enkelt dag, og beskriver tilnærmingen de ansatte har til Idas dagsform:

Man må jo se veldig an hva som skal skje i løpet av en dag da. Om hun skal være sammen med flere barn eller om det trengs ro og hun trenger å ligge og trenger å roe seg en hel dag (...) Vi prøver oss jo egentlig litt frem da, og ser an. Prøver maling da, for eksempel. «Er hun klar for det eller er hun ikke det i dag?» Kanskje vi rydder det bort med en gang, finner på noe annet. (...) Hun medvirker på den måten at hun viser hva hun vil.

Den anerkjennende grunnholdningen var synlig da de voksne viste respekt for Idas ønsker ved å ta henne alvor som subjekt (Østrem, 2012, s 40) da hun uttrykte egne behov for en pause i spisingen eller da hun trengte å ligge litt for seg selv etter mottakelse i barnehagen om morgenen.

I disse situasjonene blir det tydelig at det lyttes til Idas kommunikasjon når hun gir uttrykk for at hun er ferdig med en aktivitet, og at de ansatte responderer med å ta henne ut av aktiviteten. Grunnholdningen preges av at den lyttende inn-toningen ses som helt nødvendig i møte med Ida slik den beskrives av Bae (1996, s 150) og Lorentzen (2009, s 42) Pedagog 1 sier det slik:

«De er så viktige de signalene hun gir, og jeg tenker at det er så viktig å møte dem med respekt. Og du leter hele tida etter den der: «Hva vil du nå? Hva liker du og hva liker du ikke? (...)»

I lys av Høygårds beskrivelse av kommunikasjon (Høygård, 1999, s 19) kan Idas meta-kommunikasjon ses som et redskap for de ansatte til å forstå hva Ida opplever meningsfullt, og hvordan det kan legges til rette for mer av dette.

På avdelingen i barnehagen observerte jeg en lek som oppleves meningsfull både for Ida og for barna som leker den sammen med henne. Et barn om gangen ble utstyrt med en parykk på hodet i sterke farger og gikk deretter bak et forheng. Ida sto på andre siden av forhenget til barnet med parykken tittet frem så bare parykken på hodet var synlig. Sakte men sikkert beveget barnet seg mot Ida med parykken, mens Ida på sin side gikk mot parykken. Hun strakk hendene frem og tok parykken fra det andre barnet og opp i sitt eget ansikt der hun kjente på den mot kinnnet og smakte litt på den. Leken ble gjentatt så lenge Ida viste oppmerksomhet og fortsatte med å følge parykken med blikket i leken.

Ergoterapeuten trekker frem behovet for tilrettelegging av aktiviteter i hverdagen som oppleves meningsfulle for Ida. Hun utdyper:

Det kan være meningsfylt for at hun trenger å lære seg det, eller det kan være meningsfylt fordi hun finner glede i det. Det er på en måte ulike ting som begrunner hva som er meningsfullt (...) Hun må kanskje ha andre meningsfulle aktiviteter enn en del andre barn. Det tenker jeg at er viktig.

5.2 Kommunikasjonsuttrykk

I kartleggingen av de ansattes kommunikasjon kommer det frem at det ikke jobbes med bare en konkret måte å kommunisere med barnet på; men at det derimot kommuniseres på en rekke forskjellige måter med Ida. Kommunikasjonen «foregår på mange, mange forskjellige måter, og visuelle tegn og konkrete blandes litt. Vi har laget vår egen «Ida-kommunikasjon» tror jeg egentlig. (...)» (Pedagog 1)

I tillegg til at de ansatte sa de var opptatt av å tolke signalene til Ida for å kunne komme henne i møte, var de bevisste på at kommunikasjon med Ida også foregikk gjennom en forutsigbar hverdagsstruktur:

«Det er jo ved hjelp av tegn og konkrete og bilder (...) kroppstegn da. Også er det jo repetisjoner, også er det en veldig sann struktur på dagen som gjør at. For det er jo en form for kommunikasjon at det er struktur og systematikk rundt barnet (...) Vi har en opplevelse av at hun er forberedt da; hun har ei forventning» (Pedagog 1)

Jeg observerte Ida da hun gikk den daglige faste «mobilitetsruten» eller aktivitets-løypen i barnehagen. Fra en del av barnehagen til en annen del inneholdt løypen noen få konkrete i form av gjenstander og papirkort med kraftige farger (board-maker-bilder) som Ida stoppet opp ved og kjente på med hendene; mens den voksne beskrev gjenstanden eller kortet med bruk av ord med bestemt trykk på enkelte stavelser (lydpakker). Disse var en hjelp for Ida til å orientere seg og oppleve sammenheng og mening i aktiviteten. Helt på starten av ruten ble hun presentert for en myk ball som hun fikk i hendene. Dette var det konkrete for «at nå skal vi gå mobilitetsrute», og det var helt tydelig at Ida gjenkjente konkretet med forventning da hun klemte ballen mot ansiktet og smilte bredt.

Ida har en førspråklig kommunikasjonsferdighet som hun gir uttrykk for gjennom kroppslige signal og nyanserte ansiktsuttrykk; slik Høigårds beskrivelse av førspråklig kommunikasjonsferdighet utdyper (Høigård, 1999, s 47) I observasjonen så jeg at Ida kunne

legge hodet litt på skakke mens hun tok en pause i spisinga eller hun holdt seg for munnen da hun ikke ville ha mer mat. Hun signaliserte interesse for omgivelsene gjennom å bli helt stille i hele kroppen som tegn på oppmerksomhet, eller hun begynte å gå i en retning av barnehagen fordi hun hadde interesse for noe som var der.

En annen kommunikasjonshjelp i arbeidet med Ida var å filme Ida og de ansattes samspill med henne for å kunne analysere og drøfte dette sammen.

«Vi bruker mye film, mest om hennes signal og så en drøfting i forhold til «hvordan møter vi det her signalet?», og en drøfting på ulike måter å møte signalet på (...) Også er det film av hvordan håndtere det; fra oss- samspillet. «Når hun gjør sånn- hva gjør vi da?», sant. «Gjør vi det likt; er det der et signal?» (Pedagog 1)

I intervjuene kommer det frem at det har vært nødvendig med støtte fra fagfolk utenfra i forhold til hvordan man kan bruke språkuttrykk i kommunikasjonen med Ida. Hvis Ida skal få en beskjed eller forberedes på noe benyttes såkalte «lydpakker»; i form av korte, enkle setninger med trykk på det siste ordet i setningen:

«Når vi går mobilitetsruta.. og så kanskje vi kommer til katta; så sier vi ikke «der er katta», men «kattt-aaa!» (...) Så hun kjenner igjen akkurat det lydbildet. Ja, (ler) så vi synger, vi snakker egentlig med veldig syngende stemme da. (ler) For at det gir en bedre oppfattelse for Ida (...)» (Pedagog 2)

Jeg observerte at de ansatte benyttet lydpackene og det verbale uttrykket i form av trykk på enkeltord som forberedelse for å beskrive det som skulle skje. I rutinesituasjoner som ble gjentatt ofte ble enkeltord kombinert med bruk av noen få gjenstander i form av konkrete og enkle symbolkort med kontrastfarger (board-maker) som skapte gjenkjennelse og fungerte som en forberedelse i hverdagsaktiviteter som for eksempel mobilitetsruten.

5.3 Kjennskap

I intervjuene blir det nevnt av alle fem informanter at det å kjenne Ida gjennom å vite hvordan hun kommuniserer og hva hun liker ses som en forutsetning for å kunne kommunisere med henne på en tilstrekkelig god måte. Pedagog 2 sier det slik:

«Du må jo kjenne henne veldig godt for å kunne møte henne ut ifra den hun er».

Flere av informantene beskriver det inngående kjennskapet til barnet som «Ida-kompetanse», og Lorentzens påstand om at kjennskap etableres over tid understøttes:

«(...) det er klart at den «Ida-kompetansen» er det ikke bare å overføre, det tar tid å bygge opp. Og der og tenker jeg på de verdier og holdninger som ligger til grunn for de valgene vi har tatt i forhold til kommunikasjon da» (Pedagog 1)

På bakgrunn av kjennskapet til barnet har de ansatte kommet frem til at det er behov for å være to sammen med henne til enhver tid for å kunne sikre at man forstår hva hun kommuniserer:

Du skal hjelpe henne med å sitte i en god posisjon; du skal hjelpe med å hjelpe henne med den aktiviteten hun er i, sant. Og da er det så vanskelig mange ganger å fange opp hva er det hun formidler med blikket (...). Sånn er det veldig nyttig å være to da, for da kan vi hjelpe hverandre å se hvilke signaler hun gir (Pedagog 2)

5.4 Verdisyn

I lys av nevnte teorier om inn-toning og barns behov for å bli anerkjent som subjekt (Østrem 2012, s 40) er det relevant å trekke frem verdiene som den enkelte i teamet rundt barnet opplever som viktigst for egen kommunikasjon med Ida (Vedlegg 2, spørsmål 3C) Disse legger føringer for den enkeltes pedagogiske praksis (Handal & Lauvås, i Gunnestad, 2007, s 43)

Det kommer til uttrykk i intervjuene og i observasjonen at hver enkelt informant har et ønske om å tolke og imøtekomme barnets kommunikasjonssignal på en slik måte at Idas opplevelse av seg selv og omgivelsene møtes med anerkjennelse og respekt (Schibbye, i Kinge, 2009, s 69) Dette observerte jeg for eksempel i situasjonen da Ida trengte å hvile før frokost etter en urolig natt, eller da de voksne beskrev for de andre barna at Ida var ferdig med å se på forestillingen og trengte å gjøre noe annet. De ansatte tok utgangspunkt i Idas dagsform og signaler, og handlet med utgangspunkt i dette.

Samtidig er det tydelig at informantene vektet personlige verdier forskjellig når de blir spurt om å beskrive hvilke verdier som oppleves viktigere for dem enn andre. Pedagog 3 trekker frem respekten for barnet og det å være en omsorgsfull voksen som det viktigste, mens pedagog 1 setter fokus på hjertevarme og den genuine interessen for individet i relasjonen. Pedagog 2 fokuserer på å møte barnet med utgangspunkt i barnets egne forutsetninger; med fokus på respekt, omsorg og likeverd. Barnepleieren utdyper at hun er veldig opptatt av kommunikasjon-

og det at det er en menneskerett å få lov å kommunisere med utgangspunkt i egne forutsetninger. Ergoterapeuten på sin side fokuserer på verdien av at barnet skal få påvirke sin egen hverdag gjennom aktiviteter som oppleves meningsfulle for henne.

På samme måte som Gunnestad (2007, s 43) setter ord på betydningen av bevissthet rundt egne verdier og holdninger i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, beskrives en bevissthet i intervjuene rundt det samme:

«Det er verdier og holdninger som ligger til grunn for at vi har klart å kommunisere med Ida (...) med de «spes-ped-blikkene» vi har på henne så får vi til å kommunisere med henne. Og så drøfter vi hele tida» (Pedagog 1)

I lys av Løgstrups nevnte påstand om at mine holdninger i møte med den andre bidrar til å farge den andres verden (Løgstrup, i Kinge, 2009, s 50) har jeg vært nysgjerrig på hvordan de ansatte farget Idas verden. Jeg fant at gjennom at de ansatte klarte å videreføre interessen Ida viste for konkrete ting, og ved at de respekterte det som barnet så på som viktig- kunne Idas verden få farge av de ansatte på barnets egne premisser.

En av Idas interesser er varme, og denne har personalet valgt å videreføre i flere av hverdagsaktivitetene i barnehagen som fast ingrediens. Da Ida viste interesse for oppvaskmaskinen eller varmeovner ble interessen videreført på en mer hensiktsmessig måte for barnet:

«Det er ikke helt hensiktsmessig å stå med en varmeovn å kjenne på den. I stedet har vi valgt å ta i bruk varme til å gi henne aktiviteter der hun kan bruke hendene sine og utforske. Da tar man jo hensyn til hennes preferanser da, tenker jeg» (Ergoterapeut)

Det varmes opp ting hun har glede av å kjenne på med hender og føtter i form av varmeputer fylt med erter, ris eller bønner- eller det fylles opp store kar som Ida kan sitte i mens hun leker med ting med ulike teksturer og konsistenser. Hvis hun trenger å samle seg og finne ro; varmes det kanskje opp en stor, varm ris-pute som kroppen hennes kan pakkes inn i. Her poengterer flere av informantene at det bare er fantasien som setter grenser for hvordan Ida kan presenteres for taktile opplevelser som hun finner glede i.

Ida viser også stor glede ved den fysiske leken; og i observasjonen så jeg at de ansatte farget hennes verden gjennom å aktivt legge til rette for fysisk lek som fast ingrediens i enden av

mobilitetsruten; som ble gått inntil flere ganger hver dag. Her var det hopping på trampoline, klatring på ribbevegg og innendørs sklie; og Ida var et eneste stor smil.

En annen interesse hun viser stor glede ved er boltre-lek i vann. Denne interessen videreføres gjennom å legge til rette for tid i svømmebasseng så ofte det lar seg gjøre, og for vann-lek i litt mindre skala i barnehagen.

Informantene lar seg berøre av Idas ansikt (Levinas, i Tholin, 2008, s 124) på den måten at følelsene hun viser tas på alvor av de voksne og får følger for dagen hennes. I observasjonen så jeg hvordan de ansatte brukte tid på å lete etter det som kunne stilne uroen i kroppen til Ida akkurat denne formiddagen. Da det ikke hjalp med et fang for å finne roen; ordnet de voksne med pledd og varmepute i sofaen for Ida slik at hun kunne roe seg der i stedet.

5.5 *Tverrfaglig samarbeid og pedagogisk ledelse*

Med utgangspunkt i observasjonen at de ansattes kommunikasjon med Ida og i hvordan informantene beskrev samarbeidet seg imellom, kan det virke som de selv opplevde at de utfylte hverandre med egne toner av individuell faglighet og styrke (Hønningstad, i Erdal & Glavin 2013, s 30) I intervjuet beskrev ergoterapeuten det «tette» samarbeid som en forutsetning for å kunne kommunisere «mest mulig likt» med Ida:

«Vi har jo så tett samarbeid at vi har samtale rundt alle sånne små-detajler rundt henne for at vi skal få til å gjøre det mest mulig likt og mest mulig forutsigbart; for at hun skal kunne ta med seg noe læring fra det på sikt»

I observasjonen så jeg tydelig at de ansatte var enige i hvordan de ønsket å kommunisere med Ida. Dette gav seg uttrykk i at de visste hva de skulle gjøre helt konkret i enkeltsituasjoner slik ergoterapeuten beskriver i eksemplet over. I spisesituasjonen observerte jeg for eksempel pedagog 3 og barnepleieren mens de satt på hver sin side av barnet under måltidet. Den ene hadde fullt fokus på kroppen til Ida; og var opptatt med å hjelpe Ida med å sitte i stolen på en slik måte at hun kunne konsentrere seg om maten som ble presentert. Den andre hadde mer fokus på ansiktet hennes og hva hun kommuniserte med det og med kroppen ellers. Sammen drøftet de lavt underveis i måltidet hva de trodde det var riktig å gjøre, blant annet da Ida snudde seg bort fra maten uten å ha spist noe særlig.

Det kommer frem at tverrfagligheten i teamet ble sett som en stor ressurs av alle som jobbet med Ida. I intervjuet trakk barnepleieren frem hvor positivt hun opplevde det å ha

tverrfagligheten og ulike typer kompetanse i teamet. Hun nevnte for eksempel at ergoterapeuten kunne veilede resten av gruppa i forhold til ting hun hadde spesiell faglig kompetanse på; som Idas sittestilling i stol, eller veiledning av hvordan man jobbet mest mulig ergonomisk for å redusere fysisk arbeidsbelastning. Ergoterapeuten på sin side trakk frem teamets styrke i det å lære bort det man selv hadde kompetanse på:

«(...) Også er det litt sånn at jeg kan noe og så kan de andre noe annet; men da må vi heller hjelpe hverandre så alle kan alt. (...)»

Pedagog 1 utdyper hvordan hun opplever at tverrfagligheten er en hjelp fordi kompetansen benyttes:

«Det hjelper oss å være tverrfaglig i et team å dele på kompetansen (...) Vi har jo både ergoterapeut, barnepleier og spesialpedagoger. (...) Også har vi jo jobbet med ulike ting; så vi har jo ulike kompetanser vi og som vi kan dra nytte av (...)»

I intervjuene kom det tydelig frem at ulike pedagogiske grep ble drøftet i teamet før de ble videreført i samhandling med Ida. Flere av informantene trakk frem at de opplevde drøftingene nødvendige for å kunne handle mest mulig adekvat overfor barnet; og at det var en verdi at alle skulle kunne gjøre ting likt i kommunikasjonen med henne. Her ser jeg det naturlig å trekke frem hvordan den praktiske yrkesteorien gjøres synlig gjennom felles refleksjon (Gunnestad, 2007, s 43) i teamet i forhold til kommunikasjonen med barnet. Flere av informantene trekker frem at uenighet i de faglige diskusjonene fremmer kvaliteten på kommunikasjonen med Ida fordi man blir tvunget til å reflektere rundt egne handlingsmåter og felles verdier i praksis. Når en i teamet for eksempel observerte noe Ida gjorde som hun ikke har sett henne gjøre før, virket det å være konsensus for at det var en viktig og avgjørende verdi å ta observasjonen med inn i drøfting med resten av teamet. Barnepleieren utdyper:

«(...) Jeg kan jo oppleve noe en dag, og så kan en av de andre oppleve noe en dag, ikke sant. Og så snakker vi sammen; også: «Ja selvfølgelig! Det skal jeg også prøve». Ja også spiller vi på hverandre (...)»

I Glavin og Erdal poengteres det av Hønningstad at tverrfaglig samarbeid i barnehagen krever en «dirigent» i form av en leder som kan samle trådene (Erdal og Glavin, 2013, s 30) Slik jeg forstår «dirigentens» rolle her; er ikke poenget å «dirigere» kollegaene, men derimot å støtte dem til å se hvordan de selv kan bruke egen kompetanse i fellesskapet.

Under intervjuet med «dirigenten» i teamet; Pedagog 1 som leder det spesialpedagogiske arbeidet- uttrykte hun en tydelig stolthet over teamet av medarbeidere. Hun beskriver de ansatte i teamet med støtteerklæringer og gode ord, og fremstår som inkluderende og varm med en evne til å sette pris på egne medarbeidere (Gotvassli, 2013, s 59-61) Hun beskriver hvordan det oppleves å være leder for temaet:

Samarbeidet er bunnsolid syns jeg, i forhold til folk og i «opptatt-heten» av å gi Ida et godt tilbud (...) alle er fleksible, alle er løsningsorientert, (...) alle har humor og alle er hjertevarm, da. Sant! Du kan ikke få noe bedre kombinasjon opp mot et sånt barn (...) Så det å være leder for et sånt team, det er drømmejobb (...) Jeg prøver hele tida å imøtekomme også, for jeg tenker at det har gjort dem godt (...)

Videre i intervjuet beskriver Pedagog 1 arbeids-situasjonen for teamet i forhold til at det å være to på hver vakt bare har vært en realitet i deler av Ida sin barnehage-tid. På et tidspunkt kjente teamet på en nødvendighet av å være to på hver vakt; blant annet for å sikre en best mulig kommunikasjon med Ida.

Sammen med følgende sitat syns jeg blant annet at observasjonen av Ida i spisesituasjonen (s 22) gir et bilde av et tverrfaglig samarbeid der samhandling og kommunikasjon med barnet er i fokus:

«sånn er det veldig nyttig å være to da, for da kan vi hjelpe hverandre å se hvilke signaler hun gir» (Pedagog 2)

Gjennom at Pedagog 1 tok de ansattes stemme på alvor gjennom å kommunisere behovet videre til ledelsen for å være «to til en» med Ida; var det mulig å gjøre en endring i rammefaktorene i hverdagen.

Hvis vi ser dette eksemplet på pedagogisk ledelse i lys av Kvistad og Søbstdads definisjon vil jeg hevde at det er et godt eksempel fordi det legges til rette for utviklingsprosesser som kan føre til både endring og økt læring (Gotvassli, 2013, s 66) Pedagogisk ledelse vises gjennom støtte og tillit til egne ansattes dømmekraft i forhold til hvilke behov som foreligger.

6 Oppsummering

Som problemstillingen har gitt tydelige føringer om var hensikten med oppgaven å belyse hvordan de ansatte i barnehagen kommuniserte med et barn med sansetap og kommunikasjonsvansker. Det kom frem av forskningsmaterialet at informantene tok utgangspunkt i barnets egne kommunikasjonssignal i møte med henne. De tolket signalene hennes med utgangspunkt i solid kjennskap til Idas interesser og behov, og hadde en gjennomgående anerkjennende grunnholdning.

Det kom også frem av materialet at personalet så det å være tverrfaglige i eget team som en ressurs, og at det å hele tida samarbeide to sammen om Idas behov var helt nødvendig for å kunne kommunisere best mulig med henne. Den pedagogiske ledelsen utøves som en støtte i kommunikasjonen med barnet på den måten at de ansatte blir hørt og tatt på alvor når det kommer til hvilke rammefaktorer som må være på plass for at barnet kan møtes best mulig.

Hadde jeg observert en annen type kommunikasjon med barnet enn den faktiske- ville denne oppgaven sett helt annerledes ut. Men gjennom måneder med arbeid med denne oppgaven har derimot resultatet blitt det som beskrives og belyses her.

I møtet med dedikerte informanter som ga av hele seg hver eneste dag, har jeg latt meg berøre av hjerteinnstillingen og utholdenheten i arbeidet de gjør. Det som også har rørt meg er ønsket informantene har om å utvikle kjennskapet til nyansene i Idas kommunikasjon; slik at hun stadig kan utfordres og utvikle seg innenfor sitt potensiale.

Inn mot mitt eget arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne tar jeg med meg følgende sitat fra Pedagog 2. Den fyller meg med ydmykhet, og med respekt for fantastiske barn som Ida som får oppleve gode dager fordi dyktige voksne rundt dem tar dem på alvor. Barna fortjener at vi kjenner dem:

«Du må jo kjenne henne veldig godt for å kunne møte henne ut ifra den hun er»

Referanser

- Askland, L. (2011) *Kontakt med barn: innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B. (1996) *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bae, B. (2006) *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Temahefter/temahefte_om_barns_medvirkning.pdf?epslanguage=no
- Bae, B. (2016) *Å se barn som subjekt. Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/ase-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013) *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gotvassli, K-Å. (2013) *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2007) *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (1999) *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kinge, E. (2009) *Hvor er hjelpen når den trengs?: Om relasjonskompetanse, om foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, P. (2009) *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løgstrup, K.E, Fink, H. (2010) *Den etiske fordring*. Århus: Klim.
- Meld. St. 24 (2013) Stortingsmelding 24. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Mørland, B. m. fl. (Red) (2008) *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf

Postholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2011) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/>

Tholin, K. R. (2008) *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Østrem, S. (2012) *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen
Damm Akademisk.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1

SAMTYKKESKJEMA

Til de ansatte som deltar i intervju

29.11.16

Dette er et samtykkeskjema som kort beskriver bakgrunnen for- og gjennomføringen av intervjuene i barnehagen i løpet av noen dager i november og desember 2016.

Intervjuene gjennomføres på bakgrunn av at jeg går siste året ved Dronning Mauds Minnes høyskole og skriver bacheloroppgave om kommunikasjon med barn med nedsatt funksjonsevne. Jeg ønsker å se litt på hvordan dere jobber med et barn som har ekstra utfordringer i hverdagen.

Deltakelsen vil innebære at dere svarer individuelt på spørsmål som omhandler tema som egne verdier og grunnsyn, kommunikasjon, samarbeid og barnets medvirkning. Intervjuene gjennomføres etter avtale med spesialpedagogkoordinator.

Du som blir intervjuet kan være trygg på at det du sier blir behandlet med største konfidensialitet. Det blir gjort lydopptak ved hjelp av en mp3-spiller. I etterkant av transkribert og anonymisert samtale vil dette materialet bli slettet. Ingen andre enn undertegnede har tilgang til datamaterialet før sletting.

Du som deltaker kan når som helst trekke deg fra intervju-deltakelse.

Ikke nøl med å ta kontakt ved spørsmål ☺

Med vennlig hilsen

Elisabeth Jones.

.....
Jeg samtykker i å delta i forskningsintervju

.....

.....

7.2 Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

Til personalet rundt det spesifikke barnet

Takk for at du stiller til intervju. Du kan være trygg på full anonymitet i dette intervjuet.

Jeg håper det er greit at det tas lydopptak. Dette gjøres fordi det oppleves som den mest praktiske måten for meg å gjennomføre intervjuet på, da jeg som intervjuer kan konsentrere meg om samtalen mellom oss og sikre at jeg får med meg mest mulig)

1. A: Hvilken utdanning/ faglig bakgrunn har du?
B: Hvor mange års erfaring har du med arbeid med barn med funksjonsnedsettelse i barnehagen?
C: Hvor lenge har du arbeidet med dette barnet?
D: Hva består dine arbeidsoppgaver i?

2. A: Hvordan vil du beskrive ditt eget grunnsyn?
B: Hvordan vil du si at grunnsynet ditt kommer til uttrykk i kommunikasjonen med dette barnet?

3. A: Rammeplanen for barnehagen slår fast: «Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro» (Rammeplan for barnehagen, 2011, s 17)
B: Hva innebærer dette i praksis for din kommunikasjon med barnet?
C: Hvilke verdier i grunnsynet ditt opplever du som de viktigste i kommunikasjon med barnet?

4. A: Opplever du at kommunikasjonen med barnet kan være utfordrende? I tilfelle på hvilke(n) måte?

B: Opplever du at det er konkrete hverdagssituasjoner der barnet er mer tilgjengelig for å kommunisere enn i andre situasjoner?

Eventuelt hvilke?

5. «Prinsippet om barns rett til medvirkning er slått fast i barnehagelovens formålsbestemmelse og utdypet i barnehageloven § 3. FNs barnekonvensjon vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt (...) Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå» (Rammeplan for barnehagen 2011, s 17)

A: Hvordan legger dere til rette for at barnet kan medvirke i egen barnehagehverdag med utgangspunkt i eget funksjonsnivå?

B: På hvilke(n) måte(r) og i hvilken grad erfarer du at barnet medvirker i sin egen hverdag i barnehagen?

Takk for at du stilte til intervju!