

Ingunn Helene Andreassen

Ska vi vær i lag?

En kvalitativ enkasusstudie om hva som kjennetegner kommunikasjonen i samspill og samhandling mellom et barn med cochleaimplantat og høreapparat og jevnaldrende, hørende barn i spontane lekesituasjoner

**Erfaringsbasert masteroppgave i spesialpedagogikk
Studieretning audiopedagogikk
Juni 2012
NTNU
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt**

Sammendrag

Bakgrunn: For barn med hørselstap kan det være en vanskelig prosess å delta i kommunikasjon med jevnaldrende, hørende barn. Problemer med oppfattelse og forståelse av språk kan gjøre det reelle samspillet i leken mer komplisert. Det er derfor viktig å skape mest mulig kunnskap om hvordan barn med cochleaimplantat og høreapparat kommuniserer og samhandler med jevnaldrende, hørende barn.

Problemstilling: Formålet med denne studien er å få økt kunnskap og gjøre erfaringer som kan heve egen og andres kompetanse på dette området. Utgangspunktet er en tilnærming sett fra et sosiokulturelt synspunkt, det vil si at en vurderer ut fra at barn utvikler seg språklig, sosialt og kognitivt i samvær og samhandling med andre barn. Min problemstilling ble formulert som følgende: *Hva kjennetegner kommunikasjonen i samspill og samhandling mellom et barn med cochleaimplantat og høreapparat og jevnaldrende, hørende barn i spontane lekesituasjoner i barnehagen?*

Metode: Jeg benyttet en kvalitativ metode og enkasusstudie som design. Studien bygger på fire uker observasjon ett år etter kasusbarnets implantasjon. For å hente inn kunnskap om språk og samhandling har jeg gjort dialoganalyse ved hjelp av video, løpende protokoll og egne notater. Dette ga meg informasjon om autentiske situasjoner som ikke var voksenstyrt, men som oppsto ut fra naturlige settinger i hverdagen.

Funn og oppsummering: Observasjonene ga meg informasjon at den manglende språklige kompetansen så ut til å være et større hinder enn mangel på sosiale mestringsstrategier for at lekesituasjonene skulle fungere for barnet. Barnet foretrakk ett barn å leke med om gangen og da i rom uten andre barn tilstede. Videre så jeg at barnet hadde behov for å avklare roller, forsikre seg om at hun hadde forstått riktig i oppstarten av en lekesituasjon og få bekreftelse på dette. Lekesituasjonene ble korte sekvenser hvor det ble liten tid for å utvikle et handlingsforløp som det gikk an å bygge videre på. Oppløsning av leken skjedde uten forklaringer, men ved å forlate rommet og gå ut av situasjonen. Barnet viste et manglende repertoar i valg av leketema. Når leketemaet ble for kjedelig for de andre barna, fikk ikke leken utvikle seg og de andre barna trakk seg ut. Kasusbarnet var aktivt, engasjert og intensivt og ble ofte tolket som om hun prøvde å ta styringen og bestemme. Når de andre barna godtok dette, så jeg også at leken fungerte for kasusbarnet. Jeg så at det stiltes store krav, både språklig og sosialt, til lekekameratene.

Forord

Ved å skrive denne avhandlingen har jeg nå hatt en spennende og lærerik prosess. Jeg har fordypet meg i et interessant fagområde og fått økt min kompetanse både teoretisk og metodisk.

Mange gode hjelpere har bidratt. Takk til mitt kasusbarn Sofie, som benytter cochleaimplantat og høreapparat, og hennes foreldre. Takk til Sofies fire lekekamerater og deres foreldre. Takk til barnehagen barna gikk i da jeg foretok datainnsamlingen. Uten deres medvirkning, positive tilbakemeldinger, samarbeid og tillit har jeg ikke kunnet gjennomføre denne studien.

Takk til mine dyktige, motiverende og pålitelige veiledere Per Frostad, NTNU og Anne Tolgensbakk, Møller kompetansesenter, som med stø hånd har veiledet meg fram mot en ferdig bearbeidet avhandling.

Takk til min arbeidsgiver for muligheter og støtte.

Takk til Trond for tålmodighet, støtte og kyndig datahjelp.

Jeg gleder meg til fortsettelsen med å ta i bruk mine nye erfaringer og lærdom.

25. juni 2012

Ingunn Helene Andreassen

*”Noen ganger ligger språket i en skuff som sitter fast
og jeg må lage lyd som ligner på ord,
som inneholder biter av ekte ord,
som kanskje ligner på språk.
Jeg håper de gjør det og kaster et blick på deg
og ser at du kaster et blick på meg
og mellom oss er det et rom fullt av alle våre meninger
som aldri blir sagt.”*

Rasma Haidri Sjøvoll

Fra Ordkalotten-

Tromsø internasjonale litteraturfestivalens postkortserie i 2007.

Gjengitt med tillatelse fra forfatteren.

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Problemområde og problemstilling.....	4
2.0	Teoretisk bakgrunn.....	5
2.1	Språk og kommunikasjon	6
2.1.1	Språkutvikling	7
2.1.2	Konsekvenser av hørselstap for språkutvikling, kommunikasjon og samspill	9
2.2	Sosial utvikling	12
2.2.1	Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og sosiale mestringsstrategier	12
2.2.2	Barn-barn relasjoner og betydningen for sosial utvikling.....	14
2.2.3	Barn og vennskap	15
2.2.4	Modelløring og forsterkning.....	15
2.2.5	Konsekvenser av hørselstap for sosial utvikling og deltakelse	16
2.3	Lek	16
2.3.1	Den sosiale rolleleken	17
2.3.2	Vedlikehold og oppløsning av den sosiale rolleleken	20
2.3.3	Konsekvenser av hørselstap for den sosiale rolleleken	21
3.0	Metode.....	22
3.1	Valg av forskningsstrategi	22
3.2	Valg av informanter	23
3.2.1	Kasusbarnet Sofie.....	24
3.3	Innsamling av data	25
3.3.1	Observasjon	25
3.3.2	Valg av observasjonsmetoder.....	26
3.3.2.	Video	27
3.3.2.	Løpende protokoll	27
3.3.2.3	Valg av situasjoner	28
3.4	Analyse og tolkning av data.....	28
3.5	Reliabilitet og validitet.....	31
3.6	Etiske vurderinger	34
4.0	Presentasjon og analyse av funn.....	35
4.1	Kjennetegn og handlinger brukt i oppstarten av en lekesituasjon	35
4.1.1	Eksempel 1	35
4.1.1.1	Tolkning.....	36
4.1.2	Eksempel 2	36
4.1.2.1	Tolkning.....	36
4.1.3	Eksempel 3	37
4.1.3.1	Tolkning.....	37
4.1.4	Drøfting	37
4.2	Kjennetegn og handlinger brukt for å vedlikeholde leken.....	39
4.2.1	Eksempel 4	40
4.2.1.1	Tolkning.....	40
4.2.2	Eksempel 5	41
4.2.2.1	Tolkning.....	41
4.2.3	Eksempel 6	42
4.2.3.1	Tolkning.....	43
4.2.4	Eksempel 7	43
4.2.4.1	Tolkning.....	44
4.2.5	Drøfting	45

4.3	Kjennetegn og handlinger brukt ved oppløsning av leken.....	47
4.3.1	Eksempel 8	47
4.3.1.1	Tolkning.....	48
4.3.2	Eksempel 9	48
4.3.2.1	Tolkning.....	49
4.3.3	Eksempel 10	49
4.3.3.1	Tolkning.....	49
4.3.4	Drøfting	49
5.0	Oppsummering og diskusjon.....	51
5.1	Avsluttende oppsummering og kommentarer	54
5.2	Veien videre	56
6.0	Litteraturliste	58
7.0	Oversikt over vedlegg	62

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kommunikasjon mellom mennesker ligger til grunn for sosial og personlig utvikling. For barn med hørselstap kompliseres denne prosessen med omgivelsene på grunn av vanskeligheter med å oppfatte talespråket i de hørendes språklige miljø (Grønlie 2005, Estabrooks 2006, Cole og Flexer 2007). Dette gjør det *reelle samspillet* mellom barn i lek mer komplisert for barnet med hørselstap (Bakken og Tolgensbakk 2001, Preisler m. fl. 2002, Grønlie 2005, Wie 2005, 2007, Kermit m. fl. 2009).

Et hørselstap innebærer at lyd blir hindret i en eller annen grad fra å nå fram til hjernen. Hørselstap kan beskrives som et akustisk filter som forvrenger, tilslører eller hindrer lyder utenfra; både lyder på kort og lang avstand (Laukli 2007, Cole og Flexer 2007, Stach 2009). ”Forandringer i øret eller de sentrale banene av hørselssystemet forårsaket av misdannelser, sykdommer eller skader kan føre til hørselsproblemer” (Laukli 2007:274). Dette innebærer at en ikke uten videre kan ta del i kommunikasjon, lære ord og begreper og hente inn informasjon auditivt (Grønlie 2005).

Det fødes cirka 60 000 barn i Norge hvert år. Omtrent 60-120 barn blir født med et så stort hørselstap at de trenger oppfølging og forsterkning av lydbildet ved hjelp av høreapparat¹ eller cochleaimplantat² for å utvikle hørsel og talespråk.

[http://www.hlf.no/horselhemninger/Foreldre-og-barn1/Screening 04.05. 2012](http://www.hlf.no/horselhemninger/Foreldre-og-barn1/Screening%2004.05.2012)).

Graden av hørselstapet, når det oppsto, når det ble oppdaget, hvor raskt en får tilpasset høreapparat og/ eller cochleaimplantat og pedagogisk oppfølging har betydning for hvilke konsekvenser hørselstapet kan få (Stach 2009).

¹ Et høreapparat fungerer som et lite lydanlegg utenpå øret. Hensikten med et høreapparat er å forsterke lydbildet slik at kommunikasjonen forbedres (Stach 2009).

² Et cochleaimplantat (CI) er et høgteknologisk/medisinteknisk hjelpemiddel som gjør det mulig for døve og sterkt tunghørte å oppfatte lyd. For barn er det også en mulighet for å utvikle talespråk tidlig. Et CI består av en innoperert del (implantatet) og flere ytre deler. En mikrofon sender lyd til en taleprosessor som omformer lyden til elektroniske signaler. Signalene blir videresendt til en mottaker under huden, og blir deretter overført til elektroder som er innoperert i cochlea. Signaler fra elektrodene videreføres til hørselsnerven og videre til hjernen som oppfatter en bevissthet om lyd (Stach 2009).

Omkring 40 barn fødes helt døve. 90 til 95 % av prelingvalt³ døve barn i Norge i dag får tilbud om implantat og omtrent 80-90 % blir implantert (Wie 2007). Tap av hørsel gjør ikke barna til en homogen gruppe og de er like individuelle og ulike som alle andre barn. Barn med hørselstap er en sammensatt gruppe med forskjellige behov avhengig av type, grad og hvordan hørselstapet har påvirket utviklingen ellers (Estabrooks 2006, Cole og Flexer 2007).

For barn som får implantat velges det som oftest en talespråklig opplæring⁴ (Wie 2007). Det betyr at stadig flere barn kan få tilbud om opplæringen i sin hjemkommune og i en vanlig barnehage med hørende barn (NOU 2009). Barna med hørselstap får en mulighet til å delta i nærmiljøet og knytte sosial kontakt med andre barn som de vokser opp sammen med, noe som kan gi de tilhørighet, fellesskap og deltakelse.

Tilgang til språk er en viktig nøkkel for å oppnå tilgang til kommunikasjon og sosial tilhørighet (Grønlie 2005, Wie 2005, Estabrooks 2006, Cole og Flexer 2007, Ruud 2010). Stortingsmelding nr. 18 viser også til at jo tidligere et barn utvikler bevissthet om språk, jo bedre muligheter har det for å lykkes og skape sine muligheter som enkeltmenneske (Kunnskapsdepartementet 2010-2011). Utvikling og tilgang til språk blir derfor sentralt for å gi de beste muligheter til utvikling og deltakelse i samfunnet generelt (Utdanningsdirektoratet 2009).

Betydningen av ulike sosialiseringprosesser med *jevnaldrende* for å oppnå samspill, utvikling og tilhørighet har de seneste årene vært i fokus i flere studier. For å oppnå reelt samspill med jevnaldrende stilles det store krav til barnets kompetanse. Barnets aktive deltakelse i lek og samhandling med jevnaldrende ansees som den viktigste arena for å utvikle slik kompetanse (Corsaro m. fl. 1986, Ytterhus 2002, Frønes 2006, Greve 2007). Men dette forutsetter at barn med hørselstap utvikler talespråket slik at kommunikasjon med de andre barna blir mulig.

³Prelingvalt døv; Når hørselstapet inntreffer før barnet har tilegnet seg talespråket (Wie 2005).

⁴Med talespråklig opplæring menes at opplæringen primært skal være auditiv og verbal for at barnet skal lære å høre, lytte og tale og dermed få en talespråklig utvikling (Estabrooks 2006, Cole og Flexer 2007).

Gjennom samspill og deltakelse i lek vil barn få både sosial, emosjonell og språklig læring. Leken gir også muligheter til å få venner, noe som er viktig for et barns trivsel og forebygging av samhandlingsvansker senere (Vygotskij og Cole 1978, Olofsson 1993a, Vedeler 1987, Ruud 2010). I barnehagen får barna mulighet til å delta og utvikle seg i et fellesskap med jevnaldrende og barnehagen blir en viktig arena for utvikling både språklig og sosialt (Kunnskapsdepartementet 2006).

Tidligere forskning med fokus på barn og cochleaimplantat har for det meste foregått først på 2000 tallet da teknologien ved implantatene ble betydelig forbedret, men noen studier har også blitt utført i senere tid. Flere studier har gått ut på hvordan barn med cochleaimplantat generelt utvikler talespråket og hvordan en best mulig kan tilrettelegge for en god utvikling (Estabrooks 1998, 2001, 2006, Flexer 1999, Preisler m.fl. 2002, Wie 2005, 2007, Cole og Flexer 2007). Disse studiene og erfaringene går mye på hvordan utviklingen skjer i samhandling med voksne.

Det har også vært gjennomført studier i Norge og blant annet i England om hvordan barn med cochleaimplantat klarer seg i skolen (Simonsen, Kristoffersen, Hjulstad 2009, Sue Archbold 2010). Kermit m.fl. (2009) har studert seks barn med cochleaimplantat (alder 4-8 år) og deres samhandling med hørende, jevnaldrende og voksne i barnehage og skole. Mange studier dreier seg altså om barn med hørselstap i samspill med voksne, hvordan disse barna utvikler talespråket og om undervisningssituasjoner. Få studier har sett på implanterte barns samvær med jevnaldrende hørende barn i naturlige, spontane situasjoner (Mjøen 2009).

Med bakgrunn i dette mener jeg det vil være interessant å få utviklet mer kunnskap om hvordan et barn med cochleaimplantat og høreapparat kommuniserer med jevnaldrende, hørende barn i barnehagen, det vil si barnets spontane bruk av talespråket i samhandling og kommunikasjon i hverdagen.

Gjennom mitt audiopedagogiske arbeid som lærer har jeg blitt kjent med et barn som fikk unilateralt cochleaimplantat ved 4,5 års alderen og som benytter høreapparat i tillegg. Dette barnet gikk, da datainnsamlingen startet, i en vanlig barnehage med hørende barn. Jeg hadde da fulgt barnet i ett år etter implantasjonen. Barnets forholdsvis sene implantatalder gjør at

barnet hadde en reell hørealdre⁵ på 1 år da datainnsamlingen startet. Min studie bygger på fire uker observasjon ett år etter implantasjonen. For å hente inn kunnskap om språk og samhandling har jeg gjort dialoganalyse ved hjelp av video, løpende protokoll og egne notater. Jeg har valgt å omtale kasebarnet for Sofie⁶. Ved å gå dypere inn i Sofies kommunikasjon med jevnaldrende, hørende barn og vurdere språk, relasjoner og samspill i spontane lekesituasjoner, håper jeg å kunne bidra til å øke kunnskapsnivået rundt dette temaet.

1.2 Problemområde og problemstilling

Ved å sette fokus på Sofies kommunikasjon med jevnaldrende etter forholdsvis kort implantattid (ett år), må jeg vurdere ut fra flere hensyn. Et perspektiv å ta med er at et barn på 4,5 år (barnets alder ved operasjon av implantatet) regnes som et barn med sen implantattid. I Norge i dag blir barn som er døve, unilateralt eller bilateralt, implantatoperert helst innen barnets første leveår og helst ikke senere enn en alder på 5 år. Ved tidlig implantering forventes det bedre utvikling av talespråk og kommunikasjonsferdigheter, enn ved forholdsvis sen implantering. Resultatene i forhold til taleoppfattelse og taleproduksjon er bedre desto yngre barnet er ved implantasjonen (Wie 2005). Sofies kronologiske alder var altså 5,5 år ved datainnsamlingen, mens hørealdren kan regnes ut fra en tidsepoke på 1 år. Det betyr at det er et gap på 4,5 år mellom Sofies kronologiske alder og hørealdren. Dette er realiteter jeg må ta med meg videre i prosessen.

Datamaterialet jeg har tilgjengelig vil kunne gjøre både flere og utvidede analyser mulig, men mitt hovedfokus vil være spontant samvær i fri lek (sosial rollelek eller fantasilek) mellom barnet med cochleaimplantat og høreapparat og jevnaldrende, hørende barn. Voksenstyrte aktiviteter og voksenstyrt samvær er ikke med i dette datamaterialet.

Samhandlingen med de andre barna har jeg begrenset til å omfatte totalt fire andre barn. Hvordan de hørende barna i barnehagen kommuniserer med barnet med cochleaimplantat og høreapparat er ikke hovedfokus i denne undersøkelsen, men det blir en nødvendig konsekvens å komme noe inn på dette, men da sett fra Sofie sitt ståsted.

⁵ Hørealdre: antall år etter at barnet har fått forsterkning i form av cochleaimplantat og/eller høreapparat (Flexer 1999).

⁶ Alle navn i undersøkelsen er fiktive.

Presentasjon og analyse av funn vil altså begrense seg til ett kasus, en gitt tid etter lydpåsetting av implantatet (ett år), en begrenset tidsepoke på fire uker med innsamling av data og fire andre omtalte barn.

I min studie vil en tilnærming sett fra et sosiokulturelt synspunkt være sentralt. Det vil si at en vurderer ut fra at barn utvikler seg språklig, sosialt og kognitivt i samvær og samhandling med andre barn (Vygotskij og Cole 1978).

Problemstilling for egen studie vil være formulert som følgende:

Hva kjennetegner kommunikasjonen i samspill og samhandling mellom et barn med cochleaimplantat og høreapparat og jevnaldrende, hørende barn i spontane lekesituasjoner i barnehagen?

2.0 Teoretisk bakgrunn

I denne delen vil jeg presentere den teoretiske bakgrunnen for studien og teori som jeg har benyttet i bearbeidelsen og drøftingen av datainnsamlingen. Jeg skriver først om språk og kommunikasjon og hvordan begrepene må sees i sammenheng i forhold til utvikling av kommunikativ kompetanse. Deretter vil jeg si noe generelt om barns språkutvikling før jeg skriver om konsekvenser av hørselstap for språkutvikling, kommunikasjon og sosialt samspill.

For å belyse barns sosiale utvikling vil jeg skrive om læring av sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og sosiale mestringsstrategier. Videre kommer jeg inn på barn-barn relasjoner, barn og vennskap og modell læring, det vil si de jevnaldrendes betydning for utvikling av språk, kommunikasjon og sosial mestring før jeg skriver om konsekvenser av hørselstap for sosial utvikling og deltakelse.

Tilslutt skriver jeg om lek sett fra et teoretisk perspektiv og har valgt å omtale den sosiale rolleleken, faktorer som påvirker oppstart og vedlikehold, utvikling og oppløsning av lek. Avslutningsvis skriver jeg om konsekvenser av hørselstap for deltakelse i barns sosiale rollelek.

2.1 Språk og kommunikasjon

Språk blir betraktet som det viktigste kommunikasjonsmiddelet mellom mennesker og er vevd inn i all menneskelig aktivitet. ”Språk er et sett av tilfeldige symboler som representerer ideer om verden, og som gir mening når de brukes etter bestemte regler” (Rygvoid m. fl.2008:217). ”I faglig sammenheng er det viktig å skille mellom språk som er et mentalt fenomen og tale som er en motorisk aktivitet for å produsere språklyder” (Rygvoid m. fl. 2008:213).

Bloom og Lahey (1978) viser i sin språkmodell til tre viktige komponenter i språket; innhold, form og bruk. Hver enkelt del har sin selvstendige rolle i språket. Samtidig som delene påvirker hverandre, utgjør de til sammen en forståelse av språket og hvordan det brukes.

Språk uttrykkes ikke bare gjennom tale. Tegn og tegnspråk hvor det brukes manuelle tegn, er også et språklig uttrykk (gestuelt-visuelt språk). Språk hjelper oss å bli bevisste, forstå og tolke våre omgivelser og er i tillegg et redskap for tanken. Språk er sentralt i samspill og kontakt med andre så vel som for utvikling av egen identitet og selvfølelse (Tetzchner m. fl. 2004, Rygvold m. fl. 2008).

”Å kommunisere kommer fra det latinske ”communicare”, som betyr å dele eller gjøre felles.....en hver tilsiktet eller ikke tilsiktet overføring av følelser, informasjon, holdninger osv. fra en person til en annen må sees på som kommunikasjon” (Tetzchner m. fl.:2004:14). Når kommunikasjonen fungerer forenkler det samspillet mellom mennesker (Tetzchner m. fl. 2004, Rygvold m. fl. 2008).

I kommunikasjon kombineres både verbale og ikke- verbale komponenter og forståelsen i kommunikasjonshandlinger bygger på at de involverte skal avkode hverandres meninger. Den verbale kommunikasjonen er tale, tegnspråk eller skriftspråk. Den nonverbale kommunikasjonen er kroppsspråk (gester, mimikk, øyekontakt, kroppsholdning og lignende) og den kommunikasjonen som formidles i stemmen uten å være verbal (stemmestyrke, pauser, hastighet, intonasjon og lignende). Den nonverbale kommunikasjonen støtter den verbale, slik at det blir lettere for mottakeren å tolke budskapet. Kommunikasjon forutsetter en taler som har en intensjon med det som blir sagt og en lytter som tolker det som sies. De skaper et fellesskap ut fra kommunikasjonskonteksten og er hverandres forutsetning. Med gode kommunikasjonsferdigheter mener jeg at barnet klarer å formidle ytringer til andre slik

at de andre kan tolke og forstå hva barnet mener og motsatt; at barnet selv kan tolke og forstå hva de andre mener (Tetzchner m. fl. 2004).

Rommetveit (1972) peker på nødvendigheten av å kartlegge de usagte forutsetningene i en kommunikasjonssituasjon før en tolker budskapet i det som sies. For å forstå språket må vi skjønne at det som sies fungerer i en situasjon med tid, rom og personer. Dersom de involverte parter (sender og mottaker) ikke har samme opplevelsesfellesskap hvor også de usagte forutsetningene er underforstått, må de gjøres ved hjelp av språklig spesifisering. Rommetveit kaller dette for kontraktsspesifisering og kontrakten ligger som regel innebygd i ytringene. Ofte er dette kontrakter om perspektiv, det vil si hvordan en ytring skal forstås eller kategoriseres. Å kunne skifte perspektiv henger sammen med den generelle tankeutviklingen. Det har sammenheng med å kunne se bort fra det subjektive her og nå og kunne gå inn på den andres premisser og kunne tenke seg inn i en annens situasjon (Rommetveit 1972, Stern 2007).

Kommunikativ kompetanse innebærer altså at et barn ikke bare skal lære hva det skal si, men også hvordan det skal sies, når det skal sies, hvor det skal sies og til hvem det skal sies (Cole og Flexer 2007).

2.1.1 Språkutvikling

Med språkutvikling menes en helhet av kommunikasjon, språk og sosialt samspill som danner grunnlaget for at barn skal kunne tolke, forstå og formidle språklige ytringer. Kognitive prosesser som hukommelse, problemløsning og utvikling av oppmerksomhet er også nært knyttet til språkutviklingen (Tetzchner m. fl. 2004, Rygvold m. fl. 2008).

Barn tilegner seg språk i ulikt tempo, men rekkefølgen i språkutviklingen ser imidlertid ut til å være den samme. Studier viser at fosteret oppfatter lyd på frekvenser rundt 500 Hz og lavere, men mindre på høyere frekvenser. Det betyr at barn kan oppfatte lyder, også tale og språk, allerede på fosterstadiet og at et barn blir født med 20 ukers lytteerfaring ettersom cochlea er funksjonell cirka halvveis i svangerskapet. Gjenkjenning av morens tale og den påfølgende tilknytningsprosessen, kan ha betydning for utviklingen av språk. Mest sannsynlig er det rytmen og setningsmelodien som oppfattes (Cole og Flexer 2007).

Lyd spiller en viktig rolle (for det meste tale) i forhold til å få barnets oppmerksomhet, og de auditive signalene (tale og lydleker) er viktig for å etablere visuell kontakt. I de første 6

månedene kan barnet diskriminere mange talelyder, i løpet av barnets første leveår utvikler de evnen til å gjenkjenne fonemer⁷ knyttet til det språket de hører daglig (Cole og Flexer 2007).

I den førspråklige perioden har barnet ennå ikke begynt å snakke, men forutsetningene for språktilegnelse starter nå. Sosial kontakt synes å være en drivkraft. Den voksne og spedbarnet ser på hverandre og bevegelser (smil, blikk, grimaser) og lyder (gråt, kurring, gjesping) blir kommentert. Det tas også pauser for å gi barnet mulighet til å ”svare”. Spedbarn lærer dermed mye om kommunikasjon og samspill før de kan bruke ord og setninger. De lærer blant annet turtaking i en kommunikasjonshandling og å tolke andres signaler. Fram mot tre års alderen skjer det en sterk vekst i ordforrådet og ytringene blir lengre og mer komplekse. De mestrer spørresetninger, kan bøye ord og lærer seg hvordan språket er bygd opp (Tetzchner m.fl. 2004, Rygvold m.fl. 2008).

Fra tre års alderen kan de snakke om ting som ikke er tilstede, samtalene blir lengre og de kan ha flere turer på samme emne. Språket får nå økende betydning i lek og samspillet med andre barn. Barnet skal lære å oppfatte og tolke det som blir sagt og det som skjer for etter hvert å kunne utvikle egen evne til å uttrykke seg (Rygvold m.fl. 2008). *”I fireårsalderen er hovedtrekkene i språkutviklingen på plass”* (Rygvold m. fl. 2008:222). *”Det er vanlig å anta at barn behersker uttalen av de fleste ord med en enkel fonologisk struktur ved 4-års alder”* (Tetzchner m.fl. 2004:207).

Fram mot femårsalderen skjer det svært mye i et barn språkutvikling. I løpet av disse årene bygger barnet en setningsgrammatikk som de fleste mestrer, de utvikler evne til å delta i meningsutvekslinger og bidra konstruktivt i samtaler. Videre kan femårsalderen omtales som starten på en ny epoke der det viktigste nå dreier seg om å utvikle og organisere lengre sekvenser av sammenhengende ytringer (Matre 2000).

⁷Fonem; Det minste lydsegmentet i språket som kan endre betydningen av et ord (Slethei 2006).

Barn skal ikke bare lære ord og setninger, men målet er å kunne kommunisere, utvikle sosiale ferdigheter og kunne bruke språket i videre læring. Barnet må forstå ordene vi bruker og betydningen av ordene i de ulike situasjonene. Uten en slik forståelse kan ikke barnet tolke meningen i det som sies (Rygvold m.fl. 2008). Tolkningen skjer også på bakgrunn av barnets kunnskap om verden og dets tidligere erfaringer og det som er det mest sannsynlige. En antar at barn forstår mer enn de selv kan uttrykke, men hvilke holdepunkter de bruker for å forstå hva andre sier, er lite undersøkt så langt (Tetzchner m.fl. 2004).

Språklige ferdigheter som uttale, ordforråd, setningsstruktur og pragmatikk må koordineres med både dialogkompetanse, hukommelse og årsak- virkning oppfattelse. Dette gjelder for alle barn, både sender og mottaker av et budskap. Det dreier seg ikke om graden av de kognitive og språklige ferdighetene, men hvordan barnet bruker ferdighetene (Frønes 2006).

2.1.2 Konsekvenser av hørselstap for språkutvikling, kommunikasjon og samspill

Barn som er født døve eller med hørselstap har allerede mistet 20 ukers lytteerfaring ved fødselen. De vil ikke ha tilgang til samme auditive stimulans som barn som hører, dermed vil de helt fra starten av møte utfordringer som vil ha innvirkning på tidlig kommunikasjon med foreldrene, og som videre vil påvirke den språklige, kognitive og sosiale utviklingen hos barnet (Cole og Flexer 2007).

For barn med hørselstap kan det å oppfatte forståelse være en krevende prosess og de trenger ofte ekstra oppmerksomhet på kommunikasjonen i perioden før ordene blir funksjonelle for dem. Tolkning av blikk, tolke mening i gester, peking og kroppsspråk vil ofte være en metode barn med hørselstap benytter seg av i denne perioden. Det som er visualisert, synlig og utpekt vil være det som barn med hørselstap kan bygge sine språklige erfaringer på (Cole og Flexer 2007).

Barn som får cochleaimplantat og høreapparat får ikke normal hørsel. Barnet som tidligere ikke har hatt tilgang på lyd, må nå lære seg å tolke lydene og trenger tid og hjelp til å lære dette. Habiliteringsprosessen innebærer både å identifisere, diskriminere og forstå alle typer lyd, både omgivelseslyder og talelyder. Gjennom denne prosessen skal barnet etter hvert utvikle eget talespråk som er tydelig og forståelig og som kan tolkes og forstås av andre. Utviklingen av språket er derfor en forutsetning for å kunne kommunisere og delta i sosialt samspill med andre (Estabrooks 2006, Cole og Flexer 2007).

Konsekvensen av hørselstap er individuell og hvordan barnet utnytter sin hørsel vil også være ulikt. Tilegnelse av språk og språkutviklingen vil avhenge av hørselstapets art, når hørselstapet ble ervervet, om barnet hadde utviklet språk eller tilgang på lydbilde før hørselstapet oppsto og barnets egne personlige forutsetninger. Hva slags habilitering og når habiliteringen kom i gang vil også påvirke språkutviklingen hos et barn med hørselstap (Estabrooks 2006, Cole og Flexer 2007).

Barnets erfaringer og begreper vil påvirke kommunikasjonen, og problemer med både å høre og forstå vil vanskeliggjøre kommunikasjonen. Barn med hørselstap må finne måter å håndtere dette på for å mestre de ulike situasjonene (Grønlie 2005).

For å håndtere en situasjon kan et barn med hørselstap bruke ulike strategier. Barn med hørselstap opplever i mange situasjoner å ikke ha kontroll og oversikt over det som skjer og en måte å beholde kontroll på vil være å ta over styringen. Noen barn med hørselstap snakker og snakker for å unngå å lytte. På den måten kan barnet med hørselstap bli oppfattet som dominerende i situasjonen. For noen barn med hørselstap kan det også oppleves som lettere å ta over hele situasjonen enn å forholde seg til andre og gjøre nødvendige avklaringer (Bakken og Tolgensbakk 2001, Grønlie 2005, Mjøen 2009).

Barn som ikke kan forhandle og løse konflikter verbalt, kan i stedet ty til fysisk aggresjon eller tilbaketrekking. For barn med hørselstap kan kommunikasjonen havne utenfor konteksten, det vil si den blir irrelevant i forhold til kommunikasjonssituasjonen (Grønlie 2005). Når sosiale informasjonsprosesser fungerer dårlig på grunn av språkvansker eller språklige misforståelser, kan lek og kameratrelasjoner ofte bli skadelidende (Vedeler 2007).

Barn med hørselstap kan også innta rollen som passiv deltaker og overlate kommunikasjonen til andre. På den måten kan en late som om en lytter og forstår mens de følger opp med blikk, nikk og latter som gir barnet muligheten til fysisk samvær. Dette kan føre til at barnet ikke krever innhold og reelt utbytte av den sosiale situasjonen (Grønlie 2005).

Selv om et barn med hørselstap i utgangspunktet ønsker å delta i kommunikasjonen, kan de dårlige erfaringene føre til at barnet velger å trekke seg ut av situasjoner og lek hvor det er nødvendig å kommunisere. Dette blir også en måte å ta egen kontroll over en situasjon.

Barn med hørselstap ser ut til å foretrekke å forholde seg til ett annet barn om gangen, aktiviteter som er regelstyrte eller der en ikke trenger å forhandle om roller (Ellström 1990, Kvam 1991, Bakken og Tolgensbakk 2001, Mjøen 2009).

Knutson m. fl. (1997) fant i sin undersøkelse at barn med hørselstap trengte lenger tid på å komme inn i kommunikasjonssituasjoner og hadde mindre sammenhengende interaksjon med jevnaldrende enn hørende barn. Kommunikasjonen mellom de hørende barna opplevdes som mer verbal, mer vennlig, mer aksepterende, mer samarbeidende og de lyktes mer med å komme inn i en samhandlingssituasjon. De implanterte barna var umodne i sin sosiale samhandling.

Reparasjonsstrategier som å spørre om igjen, gjenta for å få bekreftelse for å gjenopprette gjensidig forståelse i kommunikasjonen, kan oppklare eller bekrefte forståelsen av det som foregår (Bakken og Tolgensbakk 2001). Dahl (1995) fant i sin undersøkelse at dette hjelper barn å regulere og opprettholde samhandlingen. Bruk av oppklarings spørsmål er en klar indikator på misforståelse eller uklarhet. For barn med hørselsvansker blir dette spesielt viktig fordi sjansen for brudd i kommunikasjonen kan være større (Dahl 1995).

Når det oppstår misforståelser i samtaler og kommunikasjonen bryter sammen, må den bygges opp igjen. Opp til femårsalderen er barn ofte lite oppmerksomme på tegn på misforståelser hos den de snakker med og barn lar ofte være å si fra hvis det er noe de selv ikke har forstått. Bruk av oppklarings spørsmål er et klart tegn på misforståelse eller uklarhet, men det er ikke bestandig at barna klarer å formulere spørsmål. Misforståelsen kan også komme tilsyne ved at barna skifter emne og aktivitet eller avbryter dialogen. Det kan også forekomme ”tomme svar”, det vil si svar uten innhold eller for eksempel hm, slik at det ikke oppdages at det er noe som ikke er forstått (Tetzchner m.fl. 2004).

Barn med hørselstap kan risikere å bli misforstått og hvis dette skjer har de behov for at misforståelsene blir oppklart slik at det blir mer meningsfylt (Grønlie 2005). De kan tolke feil i kommunikasjonssituasjoner når de ikke hører eller hvis de hører feil. Hvis de handler ut fra egen tolkning er det lett at det oppstår konflikter eller de reagerer med uhensiktsmessig atferd og blir dermed satt ut av for eksempel leken (Tetzchner m.fl. 2004, Vedeler 2007).

For å klare å rette opp misforståelser er evnen til å forstå og omformulere avgjørende. Tetzchner m.fl. (2004) henviser til Stein (1976) som fant at barn med språklige problemer hadde flere rene gjentakelser i rettelser sine enn barn med normal språkutvikling. Videre viser Tetzchner m.fl. (2004) til Gale, Libergott og Griffin (1981) at barn med språklige problemer i hovedsak forsøkte å oppklare misforståelser med ikke-språklige midler, mens barn på samme språklige nivå og med normal språkutvikling, brukte språklige oppklaringsstrategier (Tetzchner m.fl.2004).

Forskning viser at barn med hørselstap bruker ulike strategier for å mestre kommunikasjonen i sosialt samspill og de kan være mer eller mindre hensiktsmessige. Strategiene barnet med hørselstap bruker vil altså ha stor betydning for hvordan kommunikasjonen med de andre barna fungerer og vil i neste omgang ha stor betydning for deres samhandling og hvilke erfaringer de gjør seg (Bakken og Tolgensbakk 2001).

2.2 Sosial utvikling

Sosial utvikling for et barn dreier seg om å bli både et eget individ og et samfunnsmedlem. God sosial interaksjon med andre er en forutsetning for den totale utviklingen. Sosialisering kan forstås som hvordan vi utvikles og formes, hvordan verden lister seg inn i oss og gjør oss til den vi er og en del av den kulturen vi lever i. Det dreier seg også om hvordan vi lærer å forstå hva som skjer rundt oss, vi lærer å forstå oss selv og lærer å reflektere over normer og verdier. De siste årene har en også blitt mer og mer oppmerksom på betydningen av relasjoner til jevnaldrende i denne prosessen (Frønes 2006, Vedeler 2007). I den sosiale utviklingen inngår læring av sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og sosiale mestringsstrategier. Jeg vil nå gå nærmere inn på disse begrepene.

2.2.1 Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og sosiale mestringsstrategier

Dette er begreper som går mye over i hverandre og som må sees på i sammenheng med hverandre. Det mange er enige om er at sosiale ferdigheter læres, og at slik læring starter allerede første leveåret. Hele førskolealderen betraktes som et omfattende utviklingsrom, og det er her snakk om en stor bredde av ferdigheter. Læringen skjer gjennom å gjøre noe sammen med andre og spesielt andre barn blir viktige samhandlingspersoner. Evner til sosial fortolkning, refleksjon og handling, og utvikling av et kommunikativt vokabular for

samhandling er ferdigheter som barnet må lære. Leken vil her være sentral på grunn av dens kommunikative kompleksitet og dens evne til å formidle læring (Frønes 2006).

Sosial kompetanse blir ofte brukt som et overordnet begrep. *”Sosial kompetanse handler om hvordan individer løser og definerer problemer i menneskelige relasjoner. Sosial kompetanse defineres som effektivitet i sosial interaksjon”* (Vedeler 2007:14). Effektivitet blir da i denne sammenhengen forstått som evnen til å ta initiativ til og vedlikeholde interaksjonen med andre, løse konflikter, bygge vennskap og til å oppnå interpersonlige mål. Utvikling av sosial kompetanse er en kompleks og sammensatt prosess og bygger på en dynamisk prosess som inkluderer ferdigheter fra alle utviklingsområder, også det kognitive. Det er en overordnet form for kompetanse som ivaretar både individets egne sosiale behov så vel som andres perspektiv og involverer både kognitive, kommunikative, følelsesmessige og sansemotoriske aspekter av individets utvikling. Videre vil evnen til selvrefleksjon og til å ta den andres perspektiv være viktig (Frønes 2006, Vedeler 2007).

Sosiale ferdigheter defineres mer som konkret sosial atferd knyttet til en bestemt situasjon som blir akseptert og gir ønsket resultat. Det kan handle om måter å be om noe på, hilse, takke, ta initiativ til kontakt og lignende. I forhold til sosial rollelek kreves denne evnen for å få tilgang til en lekegruppe, hvordan en skal delta og hvordan det er mest formålstjenlig å løse konflikter. Skal barn utvikle sosial kompetanse, må de lære gode sosiale ferdigheter både i kameratrelasjoner så vel som i forhold til voksne (Vedeler 2007).

For å takle sosiale utfordringer må barn også utvikle sosiale mestringsstrategier. Det vil si hvordan en skal mobilisere for å oppnå sosial støtte. Alle har et behov for å høre til, bli likt og akseptert og for å oppnå dette må en ta i bruk de ressursene en har til rådighet. Sosiale mestringsstrategier kan være både vellykkede og mindre vellykkede, alt etter hva de fører til for den enkelte i forhold til behov og intensjoner personen har (Vedeler 2007).

Sosiale koder og kulturelle regler, blant annet koder for høflighet, har stor betydning. Intensjonen med det som sies og den kommunikative konteksten påvirker også hvordan et budskap oppfattes av andre. Et barn kan for eksempel med en ytring ha som intensjon å bli inkludert i en lekegruppe, vise hva det kan i leken, ha et ønske om å fortelle noe eller et ønske om å få noen andre til å gjøre noe for seg. Situasjonen avhenger av hvilken intensjon den som snakker har. Tolkningen av det som sies, må inkludere talerens intensjon og det må gjøres i

lys av kommunikasjonskonteksten. En ytring kan altså bety flere ting (Frønes 2006, Vedeler 2007).

Barnets pragmatiske kunnskaper blir dermed av betydning for den sosiale utviklingen, det vil si å kunne bruke språket slik at ens egne kommunikative mål blir oppnådd, uten at det vekker anstøt eller forårsaker misforståelser. Det dreier seg også om å være en god lytter og om rollebytte i det å være taler og lytter. I prosessen kreves det både sosiale, kognitive og språklige ferdigheter, i tillegg til å kunne tolke intensjonen i lys av kommunikasjonskonteksten (Frønes 2006, Vedeler 2007).

2.2.2 Barn-barn relasjoner og betydningen for sosial utvikling.

I tidligere forskning har voksen – barn forholdet blitt vurdert som det viktigste for barns sosiale utvikling. Nyere forskning omtaler betydningen av relasjoner mellom barn som viktigere og at barn ikke nødvendigvis blir kompetente voksne av å være sammen med voksne, men å leve og utvikle seg sammen med andre barn (Frønes 2006, Vedeler 2007).

Sosial mestring mellom barn- barn krever andre strategier enn sosiale strategier i forholdet barn- voksen. Voksne er autoriteter i barns liv; de vet hvordan verden henger sammen og vil formidle dette videre. I tillegg har foreldre og lærere et pedagogisk ansvar. I dette ligger også nærhet og kontakt som blir tatt for gitt og som kan gi forventning om forståelse og overbærenhet når barn ikke strekker til i sin sosiale fungering. Samvær og fellesskap med voksne er viktig, men ikke nok (Frønes 2006, Vedeler 2007).

I barn- barn forholdet er det gjensidighet som gjelder og en må streve for å oppnå og vedlikeholde vennskap og sosial kontakt. I kommunikasjon med jevnaldrende får barna andre sosiale utfordringer. I en gruppe med jevnaldrende er det både alder og posisjon likt og dette gir en naturlig kontekst for sosial sammenligning. Blant jevnaldrende finnes både gruppepress og normativ innflytelse, men ikke minst sosial læring om å ta den andres rolle og perspektiv. Her stilles det krav om jevnbyrdighet både i handling og kommunikativ kontakt. For å utvikle sosial kompetanse vil det være avgjørende å delta og ha fellesskap i kamerat- og lekegrupper (Vedeler 2007).

De jevnaldrenes posisjon i sosialiseringprosessen er ikke nødvendigvis knyttet til at jevnaldrende barn tilbringer mye tid sammen, men til egenskaper ved barn- barn relasjonene. En vellykket sosial utviklingsprosess skal altså blant annet sørge for at barnet forholder seg til andre barn (Frønes 2006).

2.2.3 Barn og vennskap

Å få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping (Kunnskapsdepartementet 2006-2007). Det er forsket relativt lite på hvordan barn blir venner og hvordan de utvikler vennskap, men det som det synes å være stor enighet om er at vennskap er viktig i alle menneskers liv. Vennskap er kilde til glede og engasjement, spenning og begeistring både hos barn og voksne (Vedeler 2007, Greve 2009).

Venner er personer vi liker, som vi har glede av å være sammen med og som vi stoler på. Men vennskap handler også om forhandlinger, om å bli forrådt, om sjalusi og intriger; med andre ord handler vennskap om kvaliteten i barns liv (Dunn 2004).

Vennskskapsrelasjoner mellom barn har stor verdi i seg selv, men vennskap fremmer evnen til kommunikasjon og følelsen av tilknytning og identitet. Relasjoner mellom jevnaldrende er en særegen form for gjensidighetsforhold som, ved å være nær hverandre i posisjoner og utviklingsnivå, representerer den optimale mekanisme i sosial utvikling. Evnen til å etablere vennskap er kanskje det viktigste kriteriet på sosial kompetanse (Frønes 2006).

Vedeler (2007) viser til en studie av Gottmann (1983) som viste at prosessen med å utvikle vennskap var graden av evnen til å utveksle informasjon, etablere en lekeaktivitet, utforske likheter og ulikheter hos hverandre, løse konflikter, gjensidig humor og fantasi og å eksponere seg selv. I lys av språkvitenskapelige teorier kreves det også både forståelig uttale, ordforråd, meningsfull setningsstruktur og ikke minst pragmatiske ferdigheter (Vedeler 2007).

2.2.4 Modellering og forsterkning

Kunnskskaper om læring gjennom forbilder eller modellering understøtter betydningen av barn som gode forbilder. Vedeler (2007) viser til flere forskere, Piaget (1962), Bandura (1977) og Vygotskji (1981), som har påvist hvordan denne typen læring foregår. Spesielt i lek gir imitasjon og modellering læringseffekt, både språklig og sosialt og forskningen viser at barn utvikler lekeferdigheter og kommunikativ kompetanse i samhandling med barn som er mer

kompetente. Barn som er villig til å komme andre i møte og som kan vise forståelse for andres behov vil være aktuelle forbilder for å gi positiv forsterkning (Vedeler 2007).

2.2.5 Konsekvenser av hørselstap for sosial utvikling og deltakelse

For å lære sosial kompetanse, utvikle sosiale ferdigheter og mestre sosiale situasjoner må vi lære å tolke omgivelsene rundt oss. Å ha et hørselstap innebærer at en kan tolke feil eller misforstå i kommunikasjonssammenhenger. Hvis en ikke hører eller forstår hva de andre barna sier, kan sosiale informasjonsprosesser og felles forståelse bli skadelidende. Dette kan ha konsekvenser for den videre samhandlingen (Vedeler 2007).

Bakken og Tolgensbakk (2001) fant i sin undersøkelse om to hørselshemmede barns samspill med andre barn i lek ulike mestringsstrategier som barna brukte for å bli med i leken, for å vedlikeholde leken og for å løse konflikter; altså ulike sosiale situasjoner som krever både sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Viktige funn i denne forbindelsen var at kommunikative og sosiale ferdigheter ble hemmet i situasjoner hvor barna manglet oversikt eller ikke følte seg trygge. Lek med venner og opplevelse av kontroll og oversikt gjør at de får til å samarbeide. Blir barna med hørselstap for dominerende går dette utover samarbeidet med de andre. Når andre fører an, blir det vanskelig å henge med, og de prøver å ta over styringen ved å introdusere nye tema. Når dialogen mellom andre barn tar overhånd, trekker de seg ut. Misforståelser og mangel på oppklaring fører til konflikter. Vanskeligheter med å gi slipp på kontroll og posisjoner, gjør at forsøk på kompromisser fra andre barn ikke blir imøtekommet.

Antia og Kreymeier (2003) fant ut i sin studie at ulike programmer for å øke interaksjonen mellom barn med hørselstap og hørende ikke bidro til økt samhandling, men at økt kjennskap til hverandre og at de var sammen over tid førte til mer samhandling.

2.3 Lek

Begrepet lek kan være vanskelig å definere, men jeg velger å støtte meg til Vedeler (2007:74) som oppsummerer ut fra flere definisjoner: *”lek er aktivitet som er tilfredsstillende i seg selv, aktivitet for aktivitetens egen skyld”*. Videre sier Vedeler (2007:75): *”lek må forbindes med glede og innebære frihet og frivillighet”*.

Lek omfatter mange ulike perspektiver, men i denne sammenhengen vil det være barnas samspill, relasjoner og samhandling i leken det blir fokusert på. Ytterhus (2002) har i sin

doktorgradsstudie i sosiologi forsket på barns sosiale samvær i førskolealderen og ut fra forskningen funnet at barna er på stadig søking etter venner/ andre barn de kan leke med. De søker etter jevnaldrende de kan være sammen med og utveksle erfaringer og opplevelser med.

Ruud (2010) konkluderer også i sin forskningsstudie at førskolebarn er opptatt med å finne jevnaldrende de kan leke med. Vedeler (2007:72) refererer til Guralnick (2001): *”Motivasjon for å etablere relasjoner med andre barn starter i ung alder, allerede i første leveår”*.

Mennesket er i utgangspunktet et sosialt vesen og med det menes at vi har grunnleggende behov for å bli akseptert, sett og inkludert, samtidig som at vi har behov for å bruke oss selv med våre egne evner og ressurser og utvikle vårt potensial i fellesskap med andre. For å lykkes i dette kreves gjensidighet i menneskelige relasjoner (Vedeler 2007).

Altså starter barns ønske og interesse om å samhandle med andre jevnaldrende barn tidlig og muligheter til å danne gode relasjoner gjennom lek vil være av største betydning for alle barn. Typisk lek for barn i fem-seks års alderen er rollelek, konstruksjonslek og regellek (Vedeler 2007).

2.3.1 Den sosiale rolleleken

I fem års alderen dreier leken seg mer og mer om samhandling om et felles tema der barna fordeler roller seg i mellom. Denne typen lek blir i litteraturen omtalt som rollelek, fantasilek, sosiodramatisk lek eller late-som-lek, og fram mot seks års alderen blir barna stadig flinkere til å utvikle leken i samspill med andre (Ruud 2010). Jeg vil her se litt nærmere på denne typen lek og vil omtale den som sosial rollelek.

Den sosiale rolleleken handler om at barnet tar en rolle hvor det later som det er en annen. Barnet simulerer en persons eller et annet vesens identitet eller karakteregenskaper og gir liv til de ved å tilegne de egenskaper. Sted, tid, ting, omgivelser og handlingsforløp er annerledes enn virkeligheten her og nå. De imiterer handlinger og språkmønster, bruker virkelige eller forestilte rekvisitter og late-som-ting (Ruud 2010).

Corsaro m. fl. (1986) skiller mellom rollelek og fantasilek. Rollelek benevnes som lek hvor barnet selv inntar rollen og later som det er noen/noe annet, mens fantasilek forutsetter at leken går via gjenstander og lekmateriell som tillegges ulike egenskaper. Barna bruker sine

egne erfaringer (førstehånds eller andrehånds) med den imiterte personen eller vesenet i ulike situasjoner.

Den sosiale rolleleken forekommer som sosial lek med andre rundt et felles tema. I den sosiale rolleleken må barna forholde seg til den rollen de har selv og de rollene de andre barna har innenfor det gitte temaet. En vanlig rollelek hos førskolebarn, spesielt jenter, er mor-far-barn- lek (Vedeler 2007).

Denne formen for lek byr på utfordringer både sosialt, språklig, kognitivt, emosjonelt og motorisk. For barna må leken være både forståelig og meningsfull for at den skal fungere. Lekekonteksten avgjør hvilke ferdigheter innenfor de ulike områdene som kreves til en hver tid. Mye avhenger også av lekegruppas sammensetning, det vil si de personlige egenskapene hos det enkelte barn (Vedeler 2007, Ruud 2010).

Ruud (2010) nevner med bakgrunn i sin doktorgradsavhandling to ulike aspekter i den sosiale rolleleken. Hun henviser til Gadamer (2007) som vektlegger innholdsaspektet og flyten i leken, det vil si at barnet går så opp i leken at det glemmer seg selv. Mens Bateson (1972) fokuserer mest på relasjonene og maktspillet om hvem som skal bestemme hva, mener Ruud (2010) at vi må ta med begge disse aspektene; barnet må både kunne konsentrere seg om temaet/innholdet og relasjonene til de andre barna.

Gadamer (2007) mener at forståelse og tolkning står sentralt i leken. Videre sier han at leken kjennetegnes av veksling fram og tilbake, hit og dit, mellom uttrykk og inntrykk, å konstruere og dekonstruere ulike fortolkninger, og det er leken i seg selv som trollbinder barnet og holder det i leken. Leken i seg selv blir herre over den som leker og at lekens tiltrekningskraft ligger i krysningsfeltet mellom å være utforskende, underholdende, selvdrivende og spennende. Når en er oppslukt av en lek, glemmer en både tid og sted og uvissheten som ligger i leken gjør den spennende (Gadamer 2007).

Olofsson (1993a) skiller mellom overfladisk og dyp lek. Noen barn holder seg bare på overflaten av leken, men andre har evne til å gå dypere inn i leken, noe som krever blant annet konsentrasjon, trygghet, vilje og evne til å gi seg hen til leken. Nettopp fordi leken fanger og oppsluker en, kan den virke mindre lystbetont for noen. Leken kan overta helt for fornuften og spenningen kan bli så stor at en glemmer at det er en lek. Barn må aktivt forholde seg til

sammenblandingen av fiksjon og virkelighet og dette kan bekreftes gjennom at en gjentar/bekrefter fiksjonen. Bateson (1972) kaller dette for det metakommunikative signalet, det vil si en gjensidig forståelse av at leken ikke dreier seg om virkelighet.

Gadamer (2007) sier videre at leken er en prosess der veien er målet. Den endrer kontinuerlig retning, den er impulsiv, åpen og selvfornyende. Den som leker må derfor kunne reagere raskt og impulsivt på de tilbudene som leken tilbyr. I den sosiale rolleleken inngår det et paradoks. På den ene siden vil en finne lekekamerater som en kan dele et spennende og oppslukende tema sammen med. På den andre siden foregår det også ofte et maktspill mellom barna om hvem som skal få delta, hvem som får legge premissene for innholdet, fordeling av de ulike rollene og utviklingen av selve leketemaet. Dersom ett barn ikke skal styre hele leken, må barna lære seg å forhandle slik at leken ikke bryter sammen. Det blir derfor helt avgjørende for om en lykkes eller ikke at en kan ta en annens perspektiv og forståelseshorisont (Gadamer 2007).

Det er ulike synspunkter når et barn er i stand til å ta en annens perspektiv og sette seg inn i en annens forståelseshorisont. Stern (2007) bruker begrepet "theory of mind", det vil si evnen til å kunne lese andres tanker, følelser og intensjoner. Innen kognitiv psykologi går en ut fra at dette skjer fra fem års alderen. Det som fortsatt kan virke uklart er om evnen til å ta en annens perspektiv er en formell kognitiv prosess eller om den utvikles gjennom anledningen til å samhandle med andre. Det som kan virke sannsynlig er at begge forhold virker inn og forsterker hverandre etter hvert som barnet får mer og mer erfaring i å samhandle med andre (Ruud 2010).

Stern (2007) forklarer "theory of mind" også som intersubjektivitet, noe som er helt nødvendig når vi skal tolke og analysere omgivelsene og når vi skal reagere og sette i gang en handling. Lesingen av andre skjer ikke på noen mystisk måte. Ved å betrakte ansiktsuttrykk, bevegelser, holdninger, høre på klangen i stemmen og merke oss den umiddelbare konteksten for de andres atferd, klarer vi å fungere meningsfullt med andre. Balansen i intersubjektivitet blir viktig. På den ene siden er det en forutsetning for å fungere sammen med andre at vi har evne og vilje til å lese andres følelser, tanker og intensjoner. På den andre siden må vi ha stoppmekanismer som gjør at vi ikke glemmer eller ikke tar hensyn til egne følelser og meninger (Stern 2007).

2.3.2 Vedlikehold og oppløsning av den sosiale rolleleken

Å vedlikeholde og utvikle et leketema, krever et perspektiv over tid. Barnet må anerkjenne og organisere leken og være fleksibel overfor skiftninger og krav i leken. Videre må barnet klare å holde fast på oppmerksomheten på leketemaet, ha oversikt over det som skjer og kunne tilpasse seg tilbakemeldinger fra de andre. Utfordringen ligger i å kunne ta andres perspektiv, oppfatte og svare på andres ytringer i lys av kommunikasjonskonteksten, anerkjenne andres bidrag og inkludere det i leken (Vedeler 2007).

Barnet må hele tida forholde seg til at det skjer mye både på innholdsplanet og på relasjonsplanet og må hele tida bestemme hvordan det skal tolke og bestemme seg for hvordan det vil handle i situasjonen (Ruud 2010). Som regel vil barnets atferd preges av det som skjer her og nå uten lange overveielser av ulike handlingsmuligheter. Riktig timing og handling ut fra lekens flyt og hensyn til de andre barnas relasjoner blir viktig. Ved å bruke en uhensiktsmessig mestringsstrategi, vil atferden oppfattes som uforståelig og forstyrrende av de andre barna (Ytterhus 2002).

I den sosiale rolleleken er det en uforutsigbar prosess som foregår. De som er med i leken kan ikke nøyaktig si hva som vil skje selv om de forholder seg til et bestemt leketema. Små avsporinger og små konflikter kan være ubetydelige og leken flyter videre. Men i noen situasjoner må de ut av leken og metakommunisere⁸, det vil si de må diskutere seg fram til hvordan en rolle eller handling skal utføres før leken kan fortsette igjen. For barn som ikke mestrer dette, vil leken og samhandlingen bryte sammen (Ruud 2010).

I barns sosiale rollelek møtes meninger, ønsker og ideer, og det kan ofte oppstå uenighet og konflikter. Konflikter oppleves som regel negativt og er noe en vil unngå, og mange ganger fører konflikt og uenighet til at leken bryter sammen. Men konflikter er ikke nødvendigvis forstyrrende og ødeleggende. Vedeler (2007) viser til Piaget som fremhevet allerede i 1932 at konflikter mellom kamerater kan være verdifull kognitiv og sosial læring. Gode konfliktløsningsstrategier regnes som et av de aller viktigste kriteriene på sosial kompetanse (Guralnick 2001, Vedeler 2007, Ruud 2010).

⁸ Å metakommunisere vil si at en kommuniserer om kommunikasjonen. Det innebærer at en tar et utvendig perspektiv på kommunikasjonshandlinger (Tetzchner m. fl. 2004).

For å løse oppståtte konflikter må barn først og fremst oppfatte at det har oppstått en konfliktsituasjon, noe de fleste barn gjør umiddelbart. Barnet må også ha oversikt over de andre barnas atferd. I tillegg må barnet gjøre bruk av den informasjonen det får fra de andre. Barn som har problemer med dette, som ikke har nok sosiale ferdigheter eller problemer med språk og lek, vil ofte komme til kort når det gjelder full deltaking (Vedeler 2007, Ruud 2010).

2.3.3 Konsekvenser av hørselstap for den sosiale rolleleken

Barns kommunikasjonsmuligheter er avgjørende for deres deltakelse i lek (Olofsson 1993a, Preisler 2001, Vedeler 2007, Ruud 2010). Preisler (2001) viser til en studie av Ahlström (2000) hvor det kom fram at barn med hørselstap hadde problemer med å utvikle aldersadekvat lek, også med andre barn med hørselstap, hvis de ikke delte samme språklige kode. Mange kunne uttrykke seg i en-til-en situasjoner, men hadde problemer når flere barn deltok i leken. Dette fikk konsekvenser, spesielt i den sosiale rolleleken. Det foregikk sjelden språklige ”gi og ta” situasjoner, med den konsekvens at leken opphørte. Ofte sluttet lekeforsøket etter to minutter. Det som begrenset de for å samspille i lekens form var den kommunikative, språklige situasjonen.

Samarbeid er viktig i leken og lekesamarbeidet er avhengig av at deltakerne gir respons og innretter seg, spesielt når andre fører an i leken. Barn med hørselstap står i fare for å gå glipp av viktig informasjon fordi det er vanskelig å høre og få med seg det som skjer. Spesielt når flere barn er involvert og det i tillegg er bakgrunnsstøy, kan det være vanskelig å respondere rett på det som skjer. Etter hvert som barna blir eldre blir også leken og ytringene mer komplekse. For å takle dette, kan barna benytte seg av ulike mestringsstrategier for å gjenopprette kontrollen. De kan ta over styringen, bli passive eller trekke seg ut når lekesamarbeidet blir for komplekst (Bakken og Tolgensbakk 2001). Klarer de ikke å vise samarbeidsevne kan de også bli utestengt fra leken (Olofsson 1993a, Ruud 2010).

For å løse uenigheter i leken kreves det kommunikative ferdigheter. De må klare å lytte til andres ytringer og behov og begrunne egne handlinger. Hvis de ikke klarer å ta de andres perspektiv slik at de bidrar til løsninger, er det stor sannsynlighet for at leken oppløses (Bakken og Tolgensbakk 2001).

3.0 Metode

I metodedelen vil jeg beskrive den metodiske tilnærmingen for min studie. Jeg vil i denne delen redegjøre for valg av forskningsstrategi og design for studien. Jeg valgte å gjennomføre en kassustudie med en kvalitativ tilnærming. Jeg vil først skrive om kvalitativ forskning og kassustudier generelt. Deretter vil jeg beskrive eget utvalg, innsamling av data og bearbeidelse av disse. Tilslutt vil jeg drøfte validitet og etiske betraktninger av egen studie.

3.1 Valg av forskningsstrategi

I denne studien vil jeg, som tidligere beskrevet, prøve å få fram hva som kjennetegner kommunikasjonen i samspill og samhandling mellom et barn med cochleaimplantat og høreapparat og jevnaldrende, hørende barn i spontane lekesituasjoner i barnehagen ett år etter at barnet fikk lyd på sitt implantat.

For min problemstilling ble det naturlig å velge en kvalitativ forskningsstrategi. En kvalitativ tilnærming betyr at forskeren forstår informantens perspektiv og retter søkelyset mot dagligdagse handlinger i sin naturlige kontekst. Kvalitativ forskningen orienterer seg ikke bare mot noen få variabler, men mot mange eller alle variabler i enheten som blir studert og hvor variablene er umulig å skille fra konteksten. I kvalitativ forskning ønsker en å gi en helhetlig beskrivelse og en prøver å gå i dybden av det som studeres. Kvalitativ forskning gjør det mulig å avdekke interaksjonen mellom de ulike faktorene i akkurat en bestemt setting og dermed vil helheten i en studie kunne bli synliggjort (Yin 2009).

I min studie er det bare Sofie jeg har fokusert på og studien er dermed en enkassustudie. En kassustudie gir detaljert beskrivelse av det som blir studert i en kontekst, og den kan på samme tid være både vurderende og tolkende. Målet er mer forståelse enn forklaring (Thagaard 1998, Løkken og Søbstad 2006, Yin 2009, Postholm 2010). Jeg ønsket nettopp å kunne tolke og forstå hva som var kjennetegn i kommunikasjonen for Sofie i de ulike situasjonene som oppsto.

Kvalitative kassustudier har sitt opphav i sosialvitenskapene, men både antropologi, historie, sosiologi og psykologi har hatt innflytelse på hvordan en kassustudie kan bli gjennomført og de plasseres inn under en hermeneutisk forskningstradisjon, det vil si et holistisk perspektiv. Delene er et resultat av helheten og helheten et resultat av delene. En kassustudie er definert som utforskning av et system som både er tids- og stedbundet. Fokus i en slik studie kan da

være en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller for eksempel en sosial enhet (Thagaard 1998, Løkken og Søbstad 2006, Yin 2009, Postholm 2010).

For å finne svarene jeg var ute etter trengte jeg et design for kassstudien. Design for studien kan også beskrives som en aksjonsplan. *"A research design is a logical plan for getting from here to there". "...guides the investigator in the process of collecting, analyzing, and interpreting observations* (Yin 2009:26). Designet inkluderer altså problemstilling, hva slags utvalg som velges, hvilke data som skal samles inn, hvordan de skal samles inn og hvordan de skal analyseres. Jeg vil nå komme videre inn på dette.

3.2 Valg av informanter

For å gjennomføre min studie hadde jeg svært begrenset mulighet til å komme i kontakt med andre kassstilfeller. Det ble derfor tidlig klart for meg at jeg skulle ta utgangspunkt i et barn jeg arbeidet med til daglig. En enkassstudie med Sofie som kassbarn ville gi meg mulighet til både å gå i dybden og forstå fagfeltet med et helhetlig fokus.

Sofie gikk, da datainnsamlingen startet, i en barnehage i nærmiljøet. Barnehagen er en vanlig barnehage med en avdeling for de minste opptil tre år og en avdeling for barna mellom tre og seks år. Sofie var 5,5 år da datainnsamlingen foregikk og det var 19 andre barn i samme gruppe og alder. Jeg valgte ut fire andre hørende barn som denne studien omfatter. Disse barna ble ikke helt tilfeldig valgt ut, men jeg hadde observert at disse barna var barn som Sofie ofte var i naturlig, spontan kommunikasjon med. Det ble derfor naturlig å se på samspillet med disse barna. Barna ble vurdert som gjennomsnittlige barn i gruppa. Studien omfatter altså ¼ av det totale antall barn med samme alder i denne barnehagen i det aktuelle tidspunktet datainnsamlingen foregikk. Ettersom jeg hadde jobbet ett år med Sofie da jeg foretok datainnsamlingen, ville dette gi meg et godt utgangspunkt, men også begrensninger. Dette vil jeg komme mer inn på senere under refleksjon av observatørrollen.

De andre barna har jeg valgt å kalle Julie, Amalie, Marie og Elias. Alle navn er fiktive.

3.2.1 Kasusbarnet Sofie

Sofie har hatt en lang vei for å få tilgang på lyd og mulighet til å oppfatte talespråket slik at en kommunikasjon med disse andre barna kunne være mulig. Hun fikk da hun var 1,8 år en hørselsdiagnose med ukjent årsak. Hørselstapet ble da, etter to ganger med BRA⁹, beskrevet som et bilateralt sensorineuralt¹⁰ hørselstap, høyre øre 35-55 dB¹¹ og venstre øre 30-50 dB, en hørselsfunksjon som regnes som moderat tunghørt, på grensen til å være betydelig tunghørt. I tillegg hadde hun væskeproblematikk med væskeansamlinger i lange perioder og innlagt dren i begge ører. Sofie fikk tilpasset høreapparat på begge ører ut fra disse nivåene, men hun så ikke ut til å ha nytte av apparatene. Da Sofie nærmet seg 3,5 år og ikke hadde utviklet talespråk, ble lydforsterkningen skrudd noe opp, men uten at dette ga bedre resultater. Kort tid etter samme år ble det foretatt hørselstest med lekeaudiometri¹². Det ble nå konstatert et hørselstap på inntil 60dB på høyre øre og ingen respons på venstre øre. Sofie ble nå henvist til Rikshospitalet i Oslo som konkluderte med samme nivå på hørselen og hun fikk tilbud om cochleaimplantat på venstre øre. Foreldrene valgte implantat på venstre øre, mens høreapparatet ble beholdt på høyre øre. Sofie var da blitt 4,5 år. Hennes hørselsdiagnose ble betegnet som tunghørt.

Sofie har hatt Norsk med tegnstøtte (NmT)¹³ fra tidspunktet hørselstapet ble konstatert, men foreldrene bestemte nå at hun skulle lære språk og tale auditivt. I tillegg ble det brukt NmT for å opprettholde og bygge videre på den språkutviklingen som var kommet i gang før hun fikk implantatet.

⁹BRA; Brainstem Response Audiometry- hjernestammeaudiometri (Stach 2009).

¹⁰Sensorineurale hørselstap; skade eller sykdom i det indre øret, hørselsnerven eller sentralnervesystemet (Stach 2009)

¹¹dB; Nivå i lydstyrke måles i desibel (Laukli 2007).

¹²Lekeaudiometri; Hørselsmåling på små barn hvor en prøver å motivere til respons ved hjelp av leker eller visuell belønning (Laukli 2007).

¹³NmT (Norsk med tegnstøtte) er en metode for å fremme og støtte kommunikasjon og språkutvikling. Man kommuniserer med tale sammen med kroppsspråk, mimikk og gester og bruker tegn på de mest meningsbærende ordene i setningen. Tegnene lånes fra tegnspråket (Tetzchner og Martinsen 2002).

Sofie viste mye glede og humor i hverdagen og hun så ut til å ha en aldersadekvat kognitiv og motorisk utvikling. Med kognisjon menes her evne til problemløsning i forhold til praktiske løsninger. Men Sofies kommunikasjonsproblemer hadde store konsekvenser for hvordan hun klarte seg i hverdagen og hun var konstant avhengig av en voksen i nærheten for å hjelpe, støtte og tolke de ulike situasjonene. Sofie viste liten utholdenhet (sett i forhold til alderen), og viljestyrke og egen styring på hva hun skulle gjøre og hvordan det skulle gjøres preget dagliglivet.

Sofie hadde lært seg tegn relativt fort, hun husket detaljer og virket både visuelt og kognitivt sterkt også på dette området. Det var vanskelig å konstatere hvor mye Sofie benyttet seg av munnnavlesning, men ut fra plassering av blikk var det naturlig å tro at dette var en strategi hun brukte.

Sofie hadde tildelt spesialpedagogisk ressurs etter Opplæringslovens § 5-7 og i tillegg en assistent som hadde spesielt ansvar for å følge opp Sofie resten av tida. Etter ett år med tilrettelagt talespråklig opplæring i barnehagen, startet datainnsamlingen som gikk over fire uker.

3.3 Innsamling av data

Innsamling av data kan i kvalitative studier være observasjon, intervju, video-opptak, spørreskjema, rapporter og studie av dokumenter (Postholm 2010). Thagaard (1998) kaller dette for feltarbeid. Jeg oppholdt meg i felten (barnehagen) hvor Sofie var, observerte Sofie i ulike situasjoner og valgte tilslutt ut spontane lekesituasjoner som utgangspunkt for min studie. Tilnærmingen jeg har brukt kan ansees å være eklektisk, det vil si jeg har brukt de innsamlingsstrategier som er passende og praktiske for kasuset som skulle undersøkes (Postholm 2010).

3.3.1 Observasjon

Å observere kommer fra latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse. I praksis vil det si at vi registrerer det som skjer rundt oss, nedtegner det vi observerer og tolker det etterpå. I en kvalitativ observasjonsstudie vil en se på prosessen et individ befinner seg i, prøve å gå i dybden og få forståelse for de fenomenene som studeres (Løkken og Søbstad 2006).

I observasjon er det problemstillingen som styrer hva som skal observeres og tolkes. Hvilken type observasjon som pågår blir viktig å vurdere (Thagaard 1998). Jeg tenker da på hvordan det velges å notere ned det som observeres, avgrensning av tidsrom en velger å observere, avgrensning av situasjoner og selve rollen til observatøren. *”Observatøren må sørge for å bli i stand til å forstå hele konteksten for situasjonen han skal observere, og å kunne konsentrere seg under selve observasjonen”* (Vedeler 1987:51).

Ettersom jeg arbeidet audiopedagogisk med dette barnet, var jeg selv en del av felten; det vil si jeg oppholdte meg i lange perioder i samme kontekst som barnet jeg etter hvert ønsket å gjøre en studie på. Jeg hadde derfor et subjekt inntrykk av språkutvikling og språkforståelse både hos Sofie og de andre barna og også en god del informasjon om samspillet generelt både mellom disse barna og de andre som ikke ble involvert i denne undersøkelsen. Det er viktig for forskeren å være bevisst egen subjektivitet og uttrykke denne slik at leseren av forskningsteksten kan ta dette i betraktning (Thagaard 1998, Postholm 2010).

Min rolle som observatør og hvordan jeg skulle forholde meg til aktørene ble derfor svært viktig å reflektere over (Postholm 2010). Rollen som observatør kan være både deltakende og fullstendig ikke-deltakende og jeg måtte ta stilling til hvilken rolle jeg skulle ha (Vedeler 1987). Jeg valgte å være en ikke-deltakende observatør på den måten at jeg var i samme rom hvor handlingene foregikk, men prøvde å innta en passiv rolle uten å ta del i kommunikasjonen eller situasjonene som utviklet seg.

3.3.2 Valg av observasjonsmetoder

Før observasjonene startet, måtte jeg bestemme hvordan observasjonene skulle dokumenteres og bevares. Gjennom observasjonene ville jeg komme nærmere og nærmere kjernen i det som skulle undersøkes og prøve å gå i dybden på det som ble observert. Yin (2009) poengterer viktigheten av å forberede innsamlingen av data, spesielt viktig blir forskerens ferdigheter i forhold til å behandle de innsamlede data.

Ut fra mitt ønske om å vurdere Sofies kommunikasjon, samhandling og samspill med de jevnaldrende, hørende barna i spontane lekesituasjoner valgte jeg video-opptak og løpende protokoll som innsamlingsmetoder. I tillegg har jeg brukt min daglige logg hvor jeg oppsummerte og vurderte dagens hendelser.

3.3.2. Video

Video-opptak opplevdes som en nyttig metode for å hente inn opplysninger om barnas samhandling i leken. Jeg kunne få med meg detaljer som en ellers går glipp av. Det er mulig å se gjennom opptaket flere ganger og dermed bedre mulighet til å tolke det som skjer ut fra flere perspektiver. Bruk av video (lyd og bilde) kan gi gode data om forholdet mellom verbal og nonverbal kommunikasjon (Thagaard 1998). I min studie ser jeg på dette som svært nyttig ettersom det ville være bruk av både gester, tegn og blikk i tillegg til verbale uttrykk.

Når jeg tok fram videokameraet prøvde jeg å gjøre dette naturlig slik at barnas samspill ikke skulle bli for påvirket av filmingen. Barna var i utgangspunktet vant til å bli tatt foto av til bruk i dokumentasjon og presentasjon av hvordan de arbeidet og det de arbeidet med. De hadde også erfart tidligere å bli filmet, så kamera var et kjent arbeidsredskap for dem. Hvis barna hadde behov for å spørre meg om noe svarte jeg som vanlig, selv om jeg i utgangspunktet ikke ønsket å delta. To ganger måtte jeg selv bryte inn å stille spørsmål for å støtte opp om aktiviteten, men i ettertid har jeg vurdert det slik at dette skjedde og skjer reelt i en hverdagssammenheng.

Videokameraet ble holdt manuelt, noe som kan vurderes både positivt og negativt. Jeg ble en synlig filmer for barna og de godtok på en måte at nå var jeg ”opptatt” med å filme og kunne ikke være den hjelperen jeg vanligvis var. Jeg kunne også zoome hvis det var nødvendig slik at bare de barna jeg ønsket å få med på filmen ble med. Ved å bruke stativ kunne filmingen foregått mer anonymt, men da ville kanskje mer enn det jeg ønsket komme med. Jeg selv ville muligens fått en mer aktiv rolle, noe jeg heller ikke ønsket.

Noen ganger ble det litt mye bakgrunnsstøy, og det kunne være vanskelig å oppfatte selv med video-opptak avspilt flere ganger hva Sofie prøver å formidle, men dette opplever jeg også som reelt i forhold til hverdagen. Der jeg har vært i tvil har jeg fylt inn med prikker. Barna fikk se seg selv etter hver videosekvens. Video-opptakene varte mellom tre og tolv minutter; i ettertid har jeg valgt ut noen sekvenser av opptakene i form av sju eksempler.

3.3.2. Løpende protokoll

Løpende protokoll kan benyttes hvis fokuset er på få aktører. Det noteres ned hva som skjer fortløpende og beskrivelsene omfatter det som observeres i løpet av et gitt tidsrom. Dataen vil

gi øyeblikksbilder av det som skjer og dataene må sammenholdes med annen datainnsamling for å kunne gi et vurderingsgrunnlag (Løkken og Søbstad 2006).

Jeg ønsket å være en ikke-deltakende observatør og noterte ned hele hendelsesforløpet under hver sekvens. Her var det en enda større utfordring å ikke bli deltakende; at jeg satt med papir og blyant var ikke uvanlig for barna og spesielt under en sekvens blir jeg brukt til å metakommunisere med av et av de andre barna. Men ut fra det jeg generelt hadde observert tidligere var dette en helt vanlig strategi for de hørende barna når de samhandlet med barnet med hørselstap. Notatene her blir et resultat av hva observatøren velger å ta med og observatørens teoretiske bakgrunn, egne opplevelser og erfaringer vil påvirke dette (Thagaard 1998, Postholm 2010). Jeg valgte tilslutt ut sekvenser fra tre løpende protokoller.

3.3.2.3 Valg av situasjoner

Jeg ønsket å observere Sofie i naturlige sosiale og spontane situasjoner. I spontane situasjoner vil barna være følelsesmessig engasjert og atferd og respons vurderte jeg som mer reelt. Jeg bestemte at observasjonene skulle foregå over fire uker ett år etter lydpåsetting av Sofies implantat og at jeg skulle samle inn data en sekvens tre dager pr uke.

Tidspunkt på dagen ble når jeg hadde anledning til å trekke meg ut fra situasjonen for å gjøre en løpende protokoll eller når det var anledning til å ta fram videokameraet. Det viktigste kriteriet for å gjøre observasjonene var at barna skulle være i en naturlig og spontan kommunikasjon, det vil si når det var muligheter for fri lek i barnehagen. Jeg ønsket også bare å gjøre en observasjon hver av dagene for ikke å sette for mye fokus på at jeg trakk meg tilbake eller for mye oppmerksomhet mot filmingen. Situasjonene ble derfor helt tilfeldige og det ble ikke registrert en såkalt ideell situasjon først for så å sette i gang observasjon. Dette mente jeg ville gi en mer reell framstilling av hvordan hverdagen fungerte og hvilken kommunikasjon og samhandling som oppsto. Det opplevdes som om observasjonene foregikk i en naturlig kontekst.

3.4 Analyse og tolkning av data

Analyse av kasusstudier vil være en analytisk tilnærming, det vil si forskeren prøver å få et best mulig innblikk og forståelse i det som er blitt undersøkt. Målet er å få fram helhet og dybde ut fra datainnsamlingen. Kvalitative analyser vil bli preget av forskerens tolkning og vil være påvirket både av teorien og egen tidligere erfaring med det som det forskes på (Thagaard

1998, Postholm 2010). For meg ville mitt kjennskap til felten kunne påvirke min tolkning. Teorien danner utgangspunktet for en predikasjon (hypotese, forventninger) og resultatene må analyseres i forhold til den aktuelle teorien (Thagaard 1998).

Deler av noen video-opptak ble først brukt uten transkribering til intern veiledning i barnehagen, noe alle foreldre hadde gitt generell tillatelse til tidligere. I dette deltok en førskolelærer som var involvert i Sofies hverdag og to eksterne veiledere (en audiopedagog og en logoped). Ut fra interne diskusjoner kom det opp ulike problemstillinger og spørsmål. Det ble nå interessant å starte med å gå i dybden av datainnsamlingen og en anledning for meg å starte analysen og tolkningen.

Min hensikt ble etter hvert å finne ut hva som kjennetegner kommunikasjonen og samhandling mellom Sofie og hørende barn i spontane lekesituasjoner. Når jeg begynte å analysere og tolke datamaterialet ble dette gjort opp mot teori og forskning om språk og språkutvikling, kommunikasjon, sosial utvikling og lek. Teorien omhandler både utvikling for hørende barn og konsekvenser for barn med hørselstap.

Videoopptakene ble transkribert¹⁴ og bearbeidet så nøyaktig som mulig og det var nødvendig å gå igjennom samme opptak flere ganger for å klare å få med alt. De løpende protokollene ble transkribert på samme måte.

Ut fra problemstillingen og teori om språk og kommunikasjon, valgte jeg ut tre hovedkategorier å transkribere ut fra: Tale/ytring, tegn/gester/blikk og handling. I tillegg ble det viktig å få med hvem som deltok og hvor lenge de ulike situasjonene varte. Transkriberingen satte jeg opp i et skjema og for å få lettere oversikt valgte jeg å gi hvert barn en egen fargekoding; Sofie gul, Julie blå osv. og jeg prøvde å transkribere så nøyaktig som mulig. Fargekodingen hjalp meg med å lettere se mønstre i turtakingen og ytringene mellom barna. Jeg begynte etter hvert å se etter interessante mønstre i kommunikasjonen og samhandlingen mellom barna.

¹⁴Med transkribering menes at tale/ytring, tegn/gester/blikk og handlinger ble overført til skrift i skjema

Jeg valgte å kategorisere ut fra det tre kategorier:

- **Kjennetegn og handlinger brukt i oppstarten av en lekesituasjon.**
- **Kjennetegn og handlinger brukt for å vedlikeholde leken.**
- **Kjennetegn og handlinger brukt ved oppløsning av leken.**

Selv om de ulike situasjonene varte forholdsvis kort tid, ble transkriberingene lange, så jeg valgte ut sekvenser av video-opptakene og de løpende observasjonene for å vise eksempler knyttet til hver kategori. Disse tre kategoriene så ut til å være essensen i de totale situasjonene. Det er disse til sammen ti eksemplene jeg bygger denne studien på.

Når jeg etterpå analyserte og tolket prøvde jeg også å få med helheten i selve sekvensen ved å oppsummere og drøfte etter hver kategori. Jeg opplevde også etter hvert at de tre hovedkategoriene dekket opp det jeg ønsket å få fram.

Til slutt valgte jeg å lage en skjematisk oppsummering ut fra de tre hovedkategoriene med fokus på kjennetegn og handlinger som så ut til å fungere positivt i kommunikasjonen, samhandlingen og samspillet og kjennetegn og handlinger som så ut til å fungere dårligere for kaususbarnet Sofie.

Målet ble nå å få økt innsikt og kunnskap ut fra problemstillingen og å sammenholde mine funn med teori som beskriver språk og kommunikasjon, samhandling og samspill i lek hos barn med hørselstap.

Presentasjon av empiri, tolkning og drøfting av funn vil bli presentert i kapittel 4.0 og oppsummering og diskusjon i kapittel 5.0.

Tabellen viser en oversikt over de innsamlede dataene. Jeg har markert uthevet hvilke som til slutt ble valgt ut for videre bearbeidelse.

Uke	Dag	Observasjon	Totalt antall minutter	Deltakere	Utvalg av data	Kategori	Egne notater
1	mandag	Video-opptak	7	Sofie Julie	Eksempel 1 og 2 3 minutter	Oppstart av en lekesituasjon	ja
	tirsdag	Video-opptak	6	Sofie Elias			ja
	torsdag	Løpende protokoll	3	Sofie Elias	Eksempel 10 2 minutter	Oppløsning av en lekesituasjon	ja
2	tirsdag	Løpende protokoll	8	Sofie Julie	Eksempel 7 6 minutter	Vedlikehold av en lekesituasjon	ja
	onsdag	Video-opptak	5	Sofie Julie	Eksempel 3 2 minutter	Oppstart av en lekesituasjon	ja
	torsdag	Løpende protokoll	3	Sofie Elias			ja
3	mandag	Video-opptak	4	Sofie Julie	Eksempel 8 3 minutter	Oppløsning av en lekesituasjon	ja
	tirsdag	Video-opptak	8	Sofie Amalie	Eksempel 4 og 5 7 minutter	Vedlikehold av en lekesituasjon	ja
	onsdag	Video-opptak	8	Sofie Amalie			ja
4	mandag	Løpende protokoll	5	Sofie Marie	Eksempel 9 2 minutter	Oppløsning av en lekesituasjon	ja
	onsdag	Løpende protokoll	7	Sofie Marie			ja
	torsdag	Video-opptak	12	Sofie Marie Amalie	Eksempel 6 7 minutter	Vedlikehold av en lekesituasjon	ja

3.5 Reliabilitet og validitet

For å kunne trekke troverdige slutninger ut fra datainnsamlingen, stilles det krav til forskerens pålitelighet og kvaliteten på datainnsamlingen. To kriterier for kvalitet som brukes er reliabilitet og validitet.

Reliabilitet handler om pålitelighet og hvor nøyaktig datainnsamlingen er behandlet.

Reliabiliteten i en kvalitativ studie vil i stor grad avhenge av den som foretar studien ettersom forskerens subjektive opplevelser vil påvirke både tolkning og valg av teori. Forskerens tilstedeværelse kan påvirke både mennesker og situasjoner som undersøkes (Postholm 2010). I min studie vil dette være et kritisk punkt etter som jeg var del av felten, noe som kan ha påvirket både Sofie og de andre barna og også min tolkning av hva som skjedde. På den annen side prøvde jeg etter beste evne å foreta datainnsamlingene på en naturlig måte og ikke

la de ta for stor oppmerksomhet. Deler av video-opptakene ble først sett og vurdert av flere som var involvert i Sofies hverdag, og det har vært med på å gi meg flere innfallsvinkler å vurdere og tolke ut fra. I tillegg var det en bekreftelse på at flere så det samme som jeg så.

Forventninger, og kanskje fordommer, kan påvirke forskerens tolkning og validitet handler om troverdigheten og gyldigheten av forskningen i forhold til problemstillingen. Det blir avgjørende hvordan vi forholder oss til selve feltet, datainnsamlingen og hvordan den tolkes og presenteres. Validiseringen handler om vi kan stole på funn og om det er hold i påstandene som framstilles (Thagaard 1998).

Kleven (2007), basert på Shadish, Cook and Campbell (2002), snakker om flere typer validitet; begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre og ytre validitet. Relevansen av ulike typer validitet avhenger av hvilke slutninger som trekkes og ikke hvilke metoder som ble brukt til innsamlingen av data (Kleven 2007).

Begrepsvaliditet handler om å formulere hva vi har sett ut fra et teoretisk perspektiv og om teorien er relevant for det vi undersøker (Kleven 2007). Min problemstilling har vært avgjørende i valg av teori og teorien har bidratt til utvikling av kategoriene jeg analyserte ut fra. Det jeg har sett i min studie kjenner jeg igjen i teorien, både i forhold til språk og språkutvikling, kommunikasjon, samspill og lek og de konsekvenser hørselstap har på disse områdene.

Statistisk validitet handler om det er en sikker og god sammenheng i det jeg kan tolke ut fra funnene og om jeg kan stole på det slik at jeg kan gi råd videre (Kleven 2007). Jeg gikk igjennom opptakene mange ganger og mener jeg har klart å gjengi det som skjedde i virkeligheten i de ulike situasjonene. Noen ganger var ytringene fra Sofies side så utydelige at de ikke lot seg transkribere, men jeg kan ikke se at dette har villet gi en annen utvikling av en lekesituasjon. Også her vil støtte fra teorien kunne bekrefte funnene.

Indre validitet handler om å finne indre gyldighet om årsak og virkning eller hvordan det ene påvirker noe annet og fortolkningen av dette (Kleven 2007). I forhold til indre validitet må det også vurderes om det som presenteres i studien har rett beskrivelse i forhold til det bestemte kasuset (Yin 2009). Som tidligere nevnt hadde jeg, da datainnsamlingen foregikk, jobbet ett år med Sofie. Dette anser jeg mest som en styrke for studien, mine observasjoner

skapte ikke innblanding av et nytt og eventuelt forstyrrende element, men samtidig må jeg være oppmerksom på at når en er vant og kjent i miljøet kan dette gi feiltolkninger eller mangel på tolkninger fra min side. Tidligere erfaringer kan ha påvirket tolkning, jeg kan ha oversett noe jeg burde ha sett. Å ha forståelse for Sofies situasjon var viktig og mine bakgrunnskunnskaper og egne notater ga meg god innblikk i hennes totale situasjon.

Analyse og tolkning må også sikre at forskeren forholder seg til alt av datamateriale, uansett om dette gir andre svar enn det en ønsker for å belyse problemstillingen og det må også være muligheter for alternative forklaringer (Yin 2009). Spesielt den siste kategorien ”oppløsning av leken” ga andre funn enn jeg var forberedt på. Her hadde jeg forventet bråk og konflikter, mens jeg i stedet registrerte rolig tilbaketrekking hos både Sofie og de andre barna.

Observasjoner som er gjort sist kan påvirke tolkningen. Dårlig valgte tidspunkt, forstyrrelser, for lite grunnlag for å kunne si noe om det som observeres, manglende begrepsanalyse, ulogisk tolkning og/eller overtolkning er momenter jeg må være bevisst på i denne sammenhengen (Yin 2009). Dette er momenter jeg har prøvd å ha med meg i drøftingen.

En observasjon kan lett endre deltakernes atferd (det skjer noe annet enn det vanligvis ville ha gjort), spesielt når det brukes videokamera. Det vil ha betydning om informantene blir opptatt av opptaket eller om det kan glemmes bort at kamera står på. Det vil kanskje også påvirke ulikt om kamera står på stativ eller om en går rundt etter informanten med kamera i hånden. Oppmerksomhetseffekten og nyhetseffekten hos informantene kan også påvirke resultatet (Postholm 2010). Dette mener jeg at jeg unngikk etter som alle barna var vant til å se meg, jeg var ingen ukjent person for noen og de var vant med fotografering og filming.

Ut fra ytre validitet kan en vurdere om erfaringene kan generaliseres til en annen situasjon, individer eller tid (Kleven 2007). Studien om Sofie beskriver hennes kommunikasjon, samhandling og samspill i en gitt tid og i en gitt kontekst. Dette er unikt for Sofie, men samtidig er det kjennetegn og handlinger som samsvarer med tidligere forskning på området. Økt kunnskap og innsikt basert på en kvalitativ enkasusstudie hvor de ulike validitetskrav til kvalitet er oppfylt, vil kunne oppfattes av interesse for noen. Resultatene må ikke sees på som bastante bevis, men som indikasjoner (Kleven 2007).

3.6 Etiske vurderinger

Etiske betraktninger må også vurderes, spesielt når det bare er en informant og hvis informanten kan spores tilbake. Studien må basere seg på informert samtykke og frivillighet, men spørsmålet om aktiv samtykke må her vurderes (om det vil være sannsynlig at informanten kan spores). Forskeren må respektere at informanten har rett til anonymitet, eventuelt holde tilbake opplysninger hvis disse kan skade de/den involverte. I etterkant er det svært viktig å holde de avtaler som er forespeilet før studien startet. Forskningsteksten må kunne leses uten at informanten blir stilt i et negativt lys (Postholm 2010, Yin 2009).

Hele veien blir det viktig å ta hensyn til informantens integritet. De etiske retningslinjene bør gjennomsyre forskerens valg, betraktninger og handlinger i prosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer (Postholm 2010). *”Når barn og unge deltar i forskning, har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH, punkt 12, 2009)”* (Postholm 2010:153).

Personopplysningene må behandles etter Lov om personregister. Foresatte til barna fikk forespørsel om godkjenning for deltakelse i studien, først en muntlig forespørsel før de fikk skriftlig informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg 3 og 4). Deltakerne skal ha fullstendig informasjon om hensikten med forskningen og det må klargjøres at de kan trekke seg fra studien når som helst uten nærmere begrunnelse. Videre er det viktig med informasjon om at alle opplysninger behandles konfidensielt og anonymiseres (Postholm 2010). Studien ble meldt Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS, med godkjenning ut fra § 7-27 i personopplysningsforskriften (se vedlegg 6) for å ivareta dette. Barnehagen fikk også skriftlig informasjon om studien og hvilket datamateriale studien skulle bygge på (se vedlegg 5).

Jeg har valgt og ikke ta med eller datofeste observasjonene eller ta med andre årstall som på noen måte kan spores tilbake til Sofie eller de andre barna. Det er bare deres kronologiske alder (omtrent) og årstall når selve studien avsluttes og innleveres som er nevnes. Kommune og barnehage nevnes ikke og navnene på alle barna er fiktive.

Alle barnas trygghet og mestring mener jeg er godt ivaretatt ettersom datainnsamlingen foregikk i deres vante hverdag med de vante voksenpersoner rundt seg og det forekom aldri kritikk av deres spontane lekesituasjoner eller hvordan de utartet seg.

NESH (2006) poengterer viktigheten for en forfatter og forsker å utøve rollen både med intellektuell integritet og behandle kildematerialet med redelighet. Dette har jeg prøvd etter beste evne.

4.0 Presentasjon og analyse av funn

Ved analysen av datainnsamlingene var det tre kategorier som skilte ut seg med hensyn til kjennetegn Sofie brukte i kommunikasjonen og samhandlingen med de hørende barna. Ut fra teorien kom jeg naturlig fram til kategoriene etter hvert som jeg så at alle situasjonene besto av oppstart, evne til vedlikehold og utvikling av leken og tilslutt oppløsning av leken. Både tale, andre lyder, tegn, gester og blikk ble brukt i kommunikasjonen, mest av Sofie og også av noen av de andre barna. I de spontane lekesituasjonene var det samspill med bare et annet barn til stede om gangen, med unntak av en situasjon hvor det var to andre barn til stede.

4.1 Kjennetegn og handlinger brukt i oppstarten av en lekesituasjon

Sofie er aktiv selv både ved å ta initiativ og starte opp en lek. Hun er flink til å prøve og etablere kontakt og velger helst blant tre andre jenter. Det er tydelig at hun ønsker kontakt og noen å leke med og de aktuelle andre barna er ikke avvisende. Sofie bruker tid i oppstarten til å spørre og avklare for å få bekreftet at hun har forstått rollene rett. Dette ser ut til å bli bekreftet ut fra datamaterialet og jeg vil ta med tre eksempler for å belyse dette.

4.1.1 Eksempel 1

Sofie og Julie har blitt alene igjen på lekerommet etter at gruppa de går på har hatt en liten samling om kroppen. De har funnet fram to dukker og fire stoler. De starter samværet med å holde hver sin dukke når Sofie tar initiativ til å starte en lek.

Nr.	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blikk	Handling
1	Sofie	Se meg, se meg, eg må baby.	Peker på dukka til Julie og ser på henne.	Tar Julie først på skuldra, på haka, på brystet.
2	Julie	Nei, det e min baby	Peker på seg selv.	
3	Sofie	Du mamma, eg storesøster. Du nåkka?	Ser på Julie.	
4	Julie	Baby. Eg e mamma.	Peker på seg selv.	Stryker på dukka.
5	Sofie	Eg storesøster. Du nåkka? Du sei eg nåkka.	Peker på Julie og ser på henne.	
6	Julie	Eg mamma. Du storesøster.	Peker på seg selv og på Sofie og ser på Sofie.	
7	Sofie	Eg storesøster.		Legger bort sin dukke på et annet bord.

8	Julie	Å, så fin baby. Baby.		Stryker dukka moderlig.
9	Sofie	Eg lån den.	Peker på dukka. Ser på Julie.	
10	Julie	Ja		
11	Sofie	Lager koselyder (.....).		Får låne dukka og stryker den over ryggen og viser at hun er en omsorgsfull storesøster.

4.1.1.1 Tolkning

Sofie tar initiativ for å starte leken og for å avklare roller og gir først en ytring om at hun vil være mamma ("Eg må baby") og hun bruker aktivt peking og blick. Hun tar på Julie for å få hennes oppmerksomhet (1). Julie markerer tydelig med kroppsspråk at hun vil beholde den ene dukka og være mamma. Hun peker og bruker svært enkelt språk og snakker sakte for å markere hva hun mener. Hun starter setningen med "nei" som er svært klargjørende og fortsetter "..., det e min baby" (2). Dette er klar melding og Sofie tilpasser seg, legger bort sin dukke og tar rollen som storesøster (3). Hun ber med engang Julie om ny bekreftelse om hvordan rollene er fordelt, og dette gjentas tre ganger (3, 5, 7). Gjennom dette får Sofie avklart og bekreftet rollene. Hun forsikrer seg om at hun har forstått og at de begge har samme forståelse. Sofie tilpasser seg rollene som er fordelt og viser at hun har godtatt rollefordelingen ved å spørre Julie om å få låne "babyen" (9). Hun viser at hun er fornøyd med rollefordelingen ved å lage koselyder og stryke dukka omsorgsfullt over ryggen (11). Etter dette starter selve leken som dreier seg om å gi omsorg til babyen (stryke den, si den er fin, få den til å sove) og at de selv (mamma Julie og storesøster Sofie) også skal ta natt og sove sammen med babyen.

4.1.2 Eksempel 2

Samme kontekst som eksempel 1.

Nr.	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blick	Handling
12	Sofie	Du nåkka?	Ser på Julie.	
13	Julie	Eg mamma.		Forholder seg rolig.
14	Sofie	Eg storesøster. Det no mørkt.		Går og slukker lyset og legger seg igjen.

4.1.2.1 Tolkning

Etter kort tid ber Sofie om ny bekreftelse på at hun har forstått og at rollene fortsatt er de samme og tar initiativ til verbal samtale (12, 14). Julie gir bekreftelse (13). Å snakke med Julie om roller vet hun fra leken startet at hun får til og hun får god respons fra Julie. Det er

tydelig å se at hun nå er fornøyd i lekesituasjonen; Sofie handler nå naturlig og korrekt ut fra konteksten (14). Hun ser nå ut til å ha kontroll både med hensyn til roller og handlingsforløp.

4.1.3 Eksempel 3

Sofie og Julie har trukket seg tilbake på badet og tatt med seg en pute og to tepper. Sofie starter leken med å introdusere for Julie både tema og roller.

Nr.	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blick	Handling
15	Sofie			Begynner å re opp "en seng" på gulvet.
16	Sofie	Eg mamma.	Ser på Julie. Peker på seg selv.	
17	Julie		Ser på Sofie.	Er avventende.
18	Sofie	Du baby.		Drar i Julie slik at hun må legge seg under teppet.
19	Julie			Gjør det som Sofie vil.
20	Sofie	Du baby.	Ser på Julie.	Pakker teppet godt rundt Julie

4.1.3.1 Tolkning

Sofie er aktiv med å introdusere arena, tema og roller (15, 16, 18, 20). Også her er det viktig for Sofie å avklare rollene. Julie er avventende, forholder seg rolig og lar Sofie få bestemme hva som skal foregå (17, 19). Både roller og tema er enkle og kjente og Sofie ser ut til å ha full kontroll på situasjonen.

4.1.4 Drøfting

I oppstarten av en lek bruker Sofie tid for å få bekreftet og avklart at hun har forstått roller og handling riktig. Det ser ut til å være viktig for Sofie å få denne kontrollen i startfasen. Leken blir dermed mer forutsigbar og det kan dermed samhandles bedre ut fra forventningene til rollene (Vedeler 2007, Ruud 2010). Reparasjonsstrategier omtalt i 2.1.3 ser ut til å være sentralt (Dahl 1995, Bakken og Tolgensbakk 2001). Barn med språklige problemer kan ha flere gjentakelser enn barn med normal språkutvikling (Tetzchner m. fl. 2004). Barnet må bestemme hva som foregår og hvordan det skal handle. Valgene barnet gjør i samhandlingen er som regel ikke bevisste, strategiske valg, men intuitive valg basert på tidligere opplevelser (Ruud 2010). Sofie bruker lang tid på å avklare roller. Barn med hørselstap kan trenge lengre tid og kan ofte være mer sosialt umodne i kommunikasjonen (Knutson m. fl. (1997). Barnet må hele tiden tolke, bevisst eller ubevisst, de andres utspill før det mobiliserer handling og motiver (Stern 2007).

I den sosiale rolleleken må barnet beherske rollene de utøver (Olofsson 1993a). Sofie viser at hun kan innta flere roller; hun kan både være mamma og storesøster. Dersom barnet bare går inn i lekens tema uten å forstå innholdet i kommunikasjonen, vil det ikke klare å følge med i det sosiale samspillet og utviklingen i leken. Det samme gjelder også hvis barnet bare går inn i de sosiale relasjonene og ikke forstår leketemaet (Ruud 2010). Her ser det ut som at Sofie viser modenhet med tanke på det videre forløpet i situasjonen. Hun bruker tid på å avklare og få bekreftelse. I leken må barna forholde seg til at det skjer mye både på relasjonsplanet og på innholdsplanet. Hensiktsmessig strategi ut fra lekens innhold og de andres roller blir viktig. Avklaring og bekreftelse av roller kan oppfattes som en hensiktsmessig strategi for å lykkes i leken (Bakken og Tolgensbakk 2001, Ytterhus 2002, Ruud 2010).

Temaet for leken er familieliv eller mor og barn. Dette er et vanlig leketema blant barn i denne aldersgruppen og for yngre barn (Ruud 2010). Gjennom mor og barn lek er det lett å identifisere seg med temaet, bidra til handlingen og få rollene til å fungere gjennom identifikasjon. Barnas egne erfaringer blir utgangspunktet for hvordan rollene tolkes. For barna må leken være både forståelig og meningsfull for at den skal fungere (Rommetveit 1972, Corsaro 1986, Vedeler 2007, Ruud 2010). Dette ser ut til å bli bekreftet gjennom Sofies behov for avklaringer ved oppstart.

Gadamer (2007) snakker om maktspeillet mellom barna, og hvem som skal legge premissene for innholdet og fordelingen av de ulike rollene. Barna må lære seg å forhandle hvis ikke leken skal bryte sammen og det som blir avgjørende er om barnet kan ta innover seg en annens perspektiv og forståelseshorisont. Sofie viser både imøtekommenhet og tilpasning i de rollene som oppstår i situasjonene jeg har valgt ut. I utgangspunktet (eksempel 1) ønsket hun rollen som ”mamma”, men godtar uten videre diskusjon å være ”storesøster”. Hvorfor dette går greit er vanskelig å si. Fra tidligere vet jeg at jenta hun leker sammen med er ei jente hun har gode relasjoner til og som hun i utgangspunktet ønsker å være sammen med. Tidligere erfaringer og emosjonelle forhold fra tidligere samhandling kan være en grunn til at det skjer en uproblematisk samhandling (Dunn 2004, Frønes 2006, Greve 2009). Tidligere mestringserfaringer vil påvirke nye situasjoner og hvilke strategier barnet vil bruke (Ruud 2010).

I kommunikasjonen brukes det et enkelt språk (Cole og Flexer 2007). Som tidligere nevnt har Sofie ett års erfaring med lydbildet. Sofie bruker enkeltord, to- og treords setninger og en

gang fireords setning i situasjonene jeg har valgt ut her. Hun er på et tidlig stadium i språkutviklingen, og har ikke aldersadekvat språkutvikling (Estabrooks 2006, Cole og Flexer 2007). Ordene og begrepene som brukes går igjen og benevner rollene (eg, du, baby, mamma, storesøster). Når målet er å kommunisere og utvikle sosiale ferdigheter, må barnet også forstå språket. Uten forståelse kan ikke barnet tolke meningen i det som sies (Estabrooks 2006, Cole og Flexer 2007, Tetzchner m.fl. 2004, Rygvold m. fl. 2008). Det som synes iøynefallende er at Julie tilpasser seg Sofies nivå i bruk av språket og også Julies lengste setningsytring er på fire ord. Fra tidligere vet jeg at Julie har et godt og aldersadekvat utviklet språk (Matre 2000). Dette ser ut til å fungere på den måten for Sofie at hun blir i stand til å kommunisere med Julie. Kommunikasjonen fungerer godt i forhold til turtakingen. Replikkvekslingen går jevnt mellom Sofie og Julie. Julie er svært tydelig med ordvalg, lengde på setningen, peking og handling. Språkvitenskapelige teorier bekrefter betydningen av pragmatiske ferdigheter som her kommer til uttrykk (Bloom og Lahey 1978, Tetzchner m.fl. 2004, Vedeler 2007, Rygvold m. fl. 2008).

Både peking, gester og blick blir brukt, både av Sofie og Julie, og forsterker talen. Handlingene og rekvisittene understreker også kommunikasjonen. Sofie bruker tegn for ”eg, du, storesøster” i tillegg til peking og hun bruker blikket aktivt hele tida. Julie bruker peking og viser ved handlinger hva hun mener, men bruker ingen tegn. Gester og peking hos små barn brukes helst i førspråklig kommunikasjon og avtar når flerordytringene blir flere. Når eldre barn bruker peking sammen med blick, vil det gi en helt annen form for kommunikasjon (Tetzchner m. fl. 2004).

4.2 Kjennetegn og handlinger brukt for å vedlikeholde leken

For Sofie var det en utfordring å klare å holde fast ved en lekesituasjon lenge nok til at det kunne oppfattes som en lekesituasjon hvor det foregikk en prosess. Det kunne virke som om det var en utfordring å holde oppmerksomheten oppe, klare å ha oversikt over det som skjedde og kunne tilpasse seg tilbakemeldinger fra de andre, noe eksemplene illustrerer. Lek gjennom fysisk aktivitet så ut til å kunne vare lengst og hvilke strategier Sofie brukte for å vedlikeholde leken vil jeg belyse med fire eksempler.

4.2.1 Eksempel 4

Sofie og Amalie har samtidig kommet inn på lekerommet. Amalie tar initiativ til å begynne å stå på hodet og foreslår for Sofie at de skal leke sirkus. De har dagen før vært på en sirkusutstilling i byen. Det er usikkert om Sofie forstår begrepet ”sirkus”, men kanskje kjenner hun igjen ordet fra dagen før. Eller oppfatter Sofie denne situasjonen annerledes?

Nr.	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blikk	Handling
21	Sofie			Holder føttene til Amalie når Amalie står på hodet.
22	Amalie	Ho treng ikke hjelp meg. Eg klar det sjøl.		Henvender seg til observatør.
23	Sofie			Slipper Amalie og går og henter en hårbørste.
24	Sofie			Børster håret på Amalie slik at håret legger seg utover golvet mens Amalie står på hodet.
25	Amalie			Kommer ned med føttene.
26	Amalie			Prøver å hjelpe Sofie opp med sine føtter.
27	Sofie	Klar ikke. Vent litt.		Sofie henter selv en stol for å ha til støtte.
28	Sofie	(.....) Hjelp meg.		Prøver på nytt å komme opp.
29	Amalie			Hjelper Sofie å løfte opp føttene.
30	Amalie	Jaaaa.	Ser på Sofie.	Sier høyt med ”du klarte det” stemme.
31	Sofie	Ja.		Står ei stund før hun faller ned.
32	Sofie	(.....)Kjempebra.	Ser på Amalie.	Viser stor glede.
33	Amalie			Står på hodet og får hjelp av Sofie.
34	Sofie og Amalie			Bytter på å stå på hodet 3 ganger hver.

4.2.1.1 Tolkning

Etter at Amalie har kommet med leketemaet og inntatt ”stå på hodet” posisjonen, er Sofie rask med å prøve å hjelpe henne ved å holde føttene til Amalie på plass (21). Amalie henvender seg til observatør for å gi beskjed at dette vil hun ikke, noe Sofie raskt oppfatter og slipper taket (22, 23). Sofie tar nå initiativ til å hente en hårbørste og begynner å børste håret til Amalie (24). Amalie kommer nå ned med sine føtter og prøver å hjelpe Sofie opp på samme måte (25,26). Sofie klarer ikke dette umiddelbart og finner selv en løsning ved å hente en stol og ber samtidig Amalie om hjelp (27, 28, 29). Amalie er nå svært støttende og gir positiv tilbakemelding (30). Sofie klarer nå det samme som Amalie og er veldig fornøyd, viser stor glede og skryter av seg selv: ”Kjempebra” (31, 32).

Nå begynner sirkusleken å flyte, de bytter tur og hjelper hverandre annen hver gang (33, 34).

4.2.2 Eksempel 5

Samme kontekst som eksempel 4.

Jentene har flyttet seg til en annen kant av rommet hvor det er bedre plass. De fortsetter sirkusleken. Eller gjør de nå aktiviteten for aktivitetens egen skyld?

Nr.	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blikk	Handling
35	Amalie			Stuper kråke.
36	Sofie			Prøver å stupe kråke, men får det ikke helt til.
37	Amalie	Gjør sånn.		Viser Sofie hvordan hun stuper kråke.
38	Sofie			Gjør likedan.
39	Sofie og Amalie			Bytter på å stupe kråke hver sin gang 8 ganger til.
40	Amalie	Vi gjør forskjellige triks.		Henvender seg til observatør.

4.2.2.1 Tolkning

Amalie tar nå initiativ til å stupe kråke og Sofie følger opp også her (35,36). Amalie er støttende og vil vise Sofie hvordan hun skal gjøre det og Sofie gjør det samme og viser at hun har hatt utbytte av instruksjonen hun fikk fra Amalie (37, 38). Leken flyter nå med jevn turtaking; de veksler på å stupe kråke, mer eller mindre vellykket, åtte ganger (39). Amalie tar på nytt kontakt med observatør for å forklare hva de gjør (40).

4.2.3 Eksempel 6

Sofie, Amalie og Marie er alene på byggerommet. De har tatt fram noen store pappklosser som de vil bygge hus med. De har fordelt roller om hvem som skal bygge og hvem som skal bygges inn.

	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blikk	Handling
41	Sofie og Amalie			Henter klosser og bygger inn Marie som sitter midt på gulvet.
42	Marie	Bokstava i himmeln. Bokstava i himmeln. Bygg heilt opp hit.	Peker opp i været.	
43	Sofie og Amalie			Bygger opp klossene.
44	Amalie	Ka e bokstava i himmeln?		
45	Marie	Sofie, hent fleire klossa no.		
46	Marie	Propp og propp og propp. Ha det på badet.		Synger med glad stemme.
47	Marie	Neste gang ska Sofie inn og eg ska dytt ned.		
48	Amalie	No e det heilt oppe. No e det litt før høgt.		
49	Marie	Kan eg stå?		Sitter fortsatt.
50	Amalie	Nei, før da ser vi deg.		
	Amalie	Du har ingen vindu. Eg ser ingen kikke-vindu.		
51	Marie	Eg har ikke vindu her.		
	Marie	Propp og propp og propp. Ha det på badet.		Synger med glad stemme. (gjentar samme som tidligere).
52	Amalie	No e det høgt oppe.		
53	Sofie			Henter trapp for å bygge høyere.
54	Amalie	Neste gang ska Sofie, eg og du. Eg, du, Sofie. Eg, du, Sofie. Heile tida framover.	Peker og ser tydelig på den hun nevner.	
55	Marie	Heia.		Ser ut gjennom en åpning.
56	Sofie	(.....) (.....)		Snakker til Marie gjennom åpningen.
57	Marie	Eg ser ut et kikke-vindu.		
58	Amalie	Nei, du har ingen vindu.		
59	Sofie og Amalie			Bygger videre.
60	Amalie	Eg kommer med mange klossa. No e vi fri for klossa.		
61	Sofie		Ser ned på Marie.	
62	Marie			Hylar.
63	Amalie	Skal Sofie bygg der?	Peker mot Sofie.	
64	Marie	Eg vil ikke ha det der.		
65	Sofie	Vil ikke ha (.....)		
66	Amalie	Vi ska ikke ha det så høgt. Du har det bra koselig der.		Bygger videre.
67	Marie			River plutselig ned alle klossene.
68	Sofie			Hjelper å rive.
69	Amalie			Ser på rivingen.
70	Amalie	Sofie!		Sier navnet på Sofie markert.
71	Marie	Det va artig å gjøm meg.		
72	Amalie	Vi tar litt klossa bort.		
73	Sofie	Neeeei, no e det min tur.		Setter seg midt i de nedrivede klossene.
74	Sofie			Sitter og venter at oppbyggingen skal starte.
75	Marie	Vi fyller og vi fyller og vi fyller hele dagen.		Synger og begynner å bygge med klossene ved siden av Sofie og de nedrivede klossene.

4.2.3.1 Tolkning

Jentene har nå startet et samarbeidsprosjekt og har fordelt rollene (41).

Marie er svært fornøyd med å få være den som blir bygget inn og sier noen meningsløse ytringer som Amalie ikke forstår og Amalie prøver å avklare uten å få noe fornuftig svar (42, 44). Samtidig fortsetter byggingen (43). Marie befaler Sofie og hente flere klosser og fortsetter nå med å synge noen meningsløse strofer (45, 46, 47). Etter hvert kommer Marie og Amalie inn i et mønster med å veksle replikker seg i mellom (48, 49, 50, 51, 52). Sofie er aktiv og ivrig i oppgaven med å hente flere klosser og bygge videre (53). Amalie planlegger leken videre framover og gjentar tre ganger hvem som skal gjøre hva (54). Sofie ser ut til å oppfatte noe hva Amalie sier, men det ser ut som om hun ikke forstår helt hva Amalie mener. Marie gir en slags respons med å si ”heia” (55). Sofie sier noen uforståelige talelyder til Marie (56). Marie og Amalie fortsetter replikkveksling (57, 58). Sofie og Amalie gjør praktiske ting; Sofie henter en trapp, bygger videre (59, 60, 61). Det kommer så opp et spørsmål fra Amalie om Sofie skal bygge slik hun gjør og Marie er med en gang med på at hun vil ikke ha det slik som Sofie bygger (62, 63, 64). Dette oppfatter Sofie og gjentar ”vil ikke ha” etterfølgende av en uforståelig ytring (65), men det er uklart om hun har forståelsen av det som ble sagt. Amalie tar igjen et slags ansvar og konkluderer med at ”vi skal ikke ha det så høgt” og ”du har det bra koselig der” (66). Nå er Marie lei, vil ut og river alt og Sofie begynner å rive sammen med henne (67, 68). Dette vil ikke Amalie og gir Sofie korreksjon med å tiltale henne med navnet (69, 70). Marie og Amalie veksler replikker om at leken var artig (71, 72). Sofie vil nå sitte i midten og bli bygget inn og setter seg ned for å vente på at de andre to skal begynne oppbyggingen med henne i midten (73, 74). Dette er ikke Marie med på og starter en ny lek og oppbygging rett ved siden av (75).

4.2.4 Eksempel 7

Sofie og Julie er alene på lekerommet. De har tatt fram en stor lekeseng med tepper og puter og noen bleier. De har startet en mor og baby lek og fordelt rollene; Sofie er mamma, mens Julie er baby. Sofie har tatt bleie på Julie og fått henne lagt i senga og Sofie legger seg ved siden av. Hun spretter raskt opp igjen og finner ut at Julie trenger ny bleie og begynner å kle av Julie. Julie vil ikke dette, tar den nye bleien og tar den på selv. Dette misliker Sofie og bestemmer at de skal bytte roller, noe Julie går med på. Sofie gjør det samme som Julie; tar selv på bleie og legger seg i senga og viser Julie at hun må legge seg ved siden av (gjør tegn

for sove og peker). Sofie finner fort ut at hun må ha ny bleie. Nå skal Julie bytte bleie på henne.

Nr.	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blikk	Handling
76	Sofie			Går ut av senga og henter selv hansker og vaskeklut.
77	Julie			Tar på hanskene og får vaskekluten.
78	Sofie	Lager mye baby-gurglelyder.		Legger seg tilbake i senga sammenkrøket på rygg som en baby.
79	Julie	Vaske. Vaske. Tørke, tørke. Du har tøff bleie. Lager baby-gurglelyder.		Vasker, tørker og tar på ny bleie på Sofie.
80	Sofie			Lar seg bli stelt av Julie.
81	Julie	No ska mora støvsug.		Forlater babysenga.
82	Sofie	Lager skrikelyder.		
83	Julie			Støvsuger rundt omkring med en likksom støvsuger.
84	Sofie	Skriker fortsatt.	Peker på et teppe som ligger på golvet.	
85	Julie			Tar opp et teppe og gir det til Sofie.
86	Sofie	Skriker videre.	Peker på et annet teppe.	Kaster bort teppet hun fikk.
87	Julie			Gir Sofie "rett" teppe og støvsuger videre.
88	Sofie	Skriker videre		Ramler ut av senga.
89	Julie			Hjelper Sofie opp i senga igjen.
90	Sofie	Skriker mer intenst som om hun har vondt.	Peker på leggen.	
91	Julie			Gir Sofie plaster på leggen og går og støvsuger videre.
	Julie	Lager høy støvsugerlyd.		
92	Sofie		Viser med tegn at nå vil hun være mamma igjen og Julie skal være baby igjen.	
93	Julie			Slutter å støvsuge og bytter rolle til baby igjen.

4.2.4.1 Tolkning

Sofie ser ut til å styre hele leken og er svært tydelig hva hun ønsker fra Julie både med handling og lyder (76, 77, 78). Julie ser ut til å tilpasse seg situasjonen og Sofie er fornøyd (79, 80). Julie tar etter hvert initiativ til å endre lekeforløpet og begynner å støvsuge (81, 83, 87, 91). Dette er ikke Sofie helt med på og prøver å tiltrekke seg oppmerksomhet ved å lage lyder, be om teppe, be om et annet teppe og leke at hun har vondt (82, 84, 86, 88, 90). Julie tilpasser seg igjen ved å gjøre det Sofie ber om (85, 87, 89, 91). Men Sofie er ikke helt fornøyd med å ha den rollen hun har. Hun vil bytte rolle, noe Julie går med på og leken fortsetter (92, 93).

4.2.5 Drøfting

Leken i eksempel 4 og 5 varer forholdsvis lenge (7 minutter). Det er lite verbal kommunikasjon, ingen tegn og gester, ubetydelig bruk av blikkontakt, men til gjengjeld er det mye handling og jentene er fysisk aktive. Det som blir sagt er i form av to ords setninger eller enkeltord. Amalie er spesielt knapp med ytringene og henvender seg til observatør for å avklare/gi informasjon. Grunnen kan være at hun har tidligere erfaring med Sofie om at det kan være lurt å alliere seg med en voksen for å uttrykke sine behov i samhandling med Sofie. Amalie gir ikke mye verbal respons til Sofie, men gir mye engasjement og støtte i de fysiske aktivitetene. Dette ser ut til å fungere bra for begge akkurat i denne situasjonen og begge ser ut til å ha en fin stund sammen. Når en blir oppslukt av leken kan en glemme både tid og sted (Gadamer 2007).

Sofie tilpasser seg de fysiske aktivitetene og tilpasser seg situasjonene som Amalie skaper, noe som ser ut til å være en vellykket mestringsstrategi fra Sofies side. Når atferden er pragmatisk og tilpasset konteksten vil det være stor sjanse for å lykkes (Vedeler 2007). Temaet i denne leken er det ingen tvil om, det er de fysiske utfoldelsene og mestring av de som er viktigst, selv om det er usikkert om Sofie har oppfattet at det er en sirkuslek. Sofie viser uansett stor forståelse for hva de holder på med og utøver relevant atferd, noe som forsterker hennes innpass (Vedeler 2007). Dette blir også synliggjort ved at turtakingen fungerer (Tetzchner m. fl. 2004).

I eksempel 6 er det til sammen tre jenter og dette ser ut til å til å være en vanskeligere samhandlingssituasjon for Sofie med tanke på kommunikasjonen gjennom talespråket. Når de to andre veksler replikker er det ikke lett for Sofie å oppfatte og henge med i dialogen.

Grunnen kan være at hun ikke hører tydelig eller at hun ikke forstår hva som sies. Hennes evne til å utføre de praktiske handlingene og at hun har oppfattet hvordan de andre vil at det skal bygges, gjør at hun allikevel henger godt med i lekeforløpet. Hennes bidrag til dialogen blir noen utydelige talelyder som ingen forstår, men med korrekt intonasjon som et naturlig bidrag i samtalen. Barn med hørselstap må finne ulike måter og strategier å håndtere de ulike situasjonene på (Bakken og Tolgensbakk 2001, Grønlie 2005).

Det kan se ut som at Sofie opplever i denne lekesituasjonen å bli ignorert og at hennes tilstedeværelse ikke er viktig for de to andre. Sofies innspill blir enten nedstemt eller ignorert. Sofie bruker her en strategi med å være tålmodig og avventende, men lykkes ikke med å få

oppfylt eget ønske og mål for leken (å bli bygd inn etterpå). Hennes manglende mulighet for å være med på dialogen gjør at hun blir en ”blindpassasjer” i leken og prøver så godt hun kan å følge de andre to, men samtidig viser Sofie at hun tilpasser seg konteksten. Behovet for tilhørighet og et ønske om å høre til og få respons fra de andre, blir godt illustrert i dette eksempelet (Ruud 2010). I de senere år har en blitt mer oppmerksom på betydningen av relasjoner til jevnaldrende (Frønes 2006, Vedeler 2007).

Sofie bygger og prøver å fange opp deler av dialogen mellom de andre. Å bli avvist og ignorert kan føre til utrygghet og frustrasjon, som igjen kan føre til aggresjon (Ruud 2010). Her kan det se ut til at Sofies forventninger og kjennskap til de to andre er med på å holde frustrasjonsnivået nede. Økt kjennskap til hverandre over tid fører til økt samhandling (Antia og Kreimeyer 2003). I startfasen er Marie og Amalie de mest aktive og ser ut til å ha mest kontroll på leken både gjennom dialog og handling. De får på den måten størst innflytelse på lekens utvikling. Så lenge Sofie godtar dette kan leken flyte og konfliktene holdes på avstand.

I eksempel 7 går replikker og handling med en jevn veksling mellom Sofie og Julie. Med litt motstand i starten er det helt klart at i denne situasjonen er det Sofie som både styrer og hun har regien på hele forløpet. Julie tilpasser seg det Sofie vil. Sofie og Julie har en positiv relasjon fra før. Gode relasjoner gir et godt utgangspunkt for leken (Antia og Kreimeyer 2003, Ruud 2010).

Sofie har god kontroll på leketemaet og Julie tilpasser språk og handling ut fra Sofies ønsker. Julie ser her ut til å være en god ressurs, modell og forbilde for Sofie og deres dialog og handling fungerer jevnbyrdig selv om det er på Sofies premisser. Julie viser at hun er lydhør overfor Sofie og følger hennes instruksjoner. Imitasjon og modellering gir god læringseffekt (Vedeler 2007). Sofie bidrar stort til at det skjer noe og det er framdrift i leken. Barn som finner på nye momenter i en lek og bidrar til at lekeforløpet går framover, kan bli populære lekekamerater (Ruud 2010). Vedeler (2007) viser til Bandura og Walters (1997) som skisserer tre viktige faktorer som bør være tilstede ved slik modellering; forutsetninger hos barnet, selve situasjonen og egenskaper ved forbildet/ modellen. Modenhet og evner hos barnet må være tilstrekkelig utviklet til at barnet kan utføre samme handling og det må være interessert i å betrakte forbildet. Situasjonen må være oversiktlig og ikke for komplisert for barnet, men det er forbildets egenskaper som vil være utslagsgivende (Vedeler 2007). Vedeler (2007) viser til Vygotskjis idé (1981) om ”scaffolding og mediering”. Det vil si at barn i interaksjon med

et dyktigere barn, vil vise kognitive evner utover det barnet ellers kunne gjøre alene og at tilsvarende tenkning kan overføres til det sosiale området. Et barn som har en lekekamerat med god sosial kompetanse, vil sannsynligvis framstå som mer kompetent enn når det samme barnet er i samhandling med et barn med dårligere sosial kompetanse (Vedeler 2007). Dette ser ut til å bli innfridd i eksempel 7.

4.3 Kjennetegn og handlinger brukt ved oppløsning av leken.

Et generelt inntrykk var at mange av de spontane lekesituasjonene som oppsto endte brått. Oppløsningen av leken og samværet skjedde enten ved at Sofie eller de andre barna trakk seg ut uten å prøve på å forklare hvorfor de ikke ville mer. Noen ganger så det ut til at leken opphørte så brått at starten og avslutningen gikk over i hverandre. Jeg vil ta med tre eksempler.

4.3.1 Eksempel 8

Sofie og Julie har nettopp avsluttet en annen mamma, baby og storesøsterlek på lekerommet. Julie har forlatt denne leken og rommet, men kommer fort tilbake. Sofie viser stor glede for at Julie kommer tilbake for å være sammen med henne igjen og tar med en gang initiativ til å sette i gang en ny dukkelek.

Nr	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blikk	Handling
94	Sofie	Oj, se.		Viser Julie en kroppsdel som har falt av dukka.
95	Julie	Baby. Å,å, babyen min.		Lekeskriker med høy lyd. Holder hendene framfor øynene og bøyer seg ned.
96	Sofie			Prøver å reparere dukka.
97	Sofie	Julie lei seg. Baby ødelagt.	Viser tegn for lei seg, baby, ødelagt.	Henvender seg til observatør.
98	Sofie	Hjelp meg.		Julie hjelper, men Sofie tar dukka fort tilbake og reparerer videre.
99	Sofie	Julie- du lei deg, sånn.		Viser Julie hva hun skal gjøre ved å holde hendene foran ansiktet.
100	Sofie	Se, se		Gir dukka til Julie og viser at den er reparert. Hopper rundt og viser glede. Begge kysser dukka.
101	Sofie			Klapper i hendene og viser stor glede.
102	Julie			Forlater rommet og Sofie blir igjen alene..

4.3.1.1 Tolkning

Sofie er ivrig med å prøve og starte en lek og prøve å få kontakt med Julie og inkludere henne i det som skjer med dukka (en kroppsdel faller av) (94). Julie gir respons med å bruke et kjent begrep, ”baby” to ganger, og har igjen inntatt rollen som mamma for babyen. Hun viser med tydelig handling og mimikk at hun er lei seg (95). Sofie bryr seg først lite om dette og er mest opptatt av å reparere dukka og gir Julie ingen respons på at hun viser at hun er lei seg, men henvender seg i stedet til observatør (96, 97). Julie tilpasser seg både situasjon og nivå på kommunikasjonen, men er ikke videre interessert, spesielt når Sofie ikke viser noe engasjement mot henne som person, men gir all oppmerksomhet mot å reparere dukka. Sofie vil ha hjelp til å få dukka reparert, men har ikke tålmodighet til å vente og tar dukka tilbake. Hun instruerer Julie hva hun skal gjøre (98, 99). Når dukka er reparert, gir hun den til Julie og viser stor entusiasme og fysisk aktivitet og ser ut til å være klar for at leken skal fortsette (100, 101). Sofie oppnår imidlertid ingen videre respons fra Julie som forlater rommet uten kommentar eller forklaring (102).

4.3.2 Eksempel 9

Sofie og Marie er på lekerommet med tre dukker og noen sykehuseffekter, en eske med hatter. Sofie og Marie leker med hver sin dukke et stykke fra hverandre. Marie har i tillegg en baby som er på sykehuset hos Sofie som er lege. Her foregår egentlig to leker parallelt, jentene kler på hver sin dukke samtidig som de har en sykehuslek gående. Sofie tar nå initiativ til å kle på hatter.

Nr	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blick	Handling
103	Sofie			Tar på seg en hatt og prøver å gi Marie en hatt.
104	Sofie	Eg og Marie gå sykehuset. Baby syk her. Okei?	Peker på alle etter tur. Peker på dukka.	
105	Sofie	Ta på. Gå sykehuset.		Viser Marie hvordan hun skal ta på hatten.
106	Marie	Nei.		
107	Marie	Okei, eg kan gå uten lue.		Går alene mot sykehuset.
108	Marie			Går til sykehuset og henter dukka.
109	Marie			Fortsetter egen lek med påkledning av egen dukke. Den andre dukka blir lagt ved siden av.
110	Sofie			Tar en veske og går ut av rommet.

4.3.2.1 Tolkning

Sofie tar initiativ for at leken skal fortsette, men Marie er negativ og sier bestemt ”nei”; hun vil ikke ha på hatt, men kan være med å gå til sykehuset (103-106). Hun går og henter sin baby på sykehuset, men fortsetter egen lek med egen dukke og babyen blir lagt ned ved siden av (107-109). Sofie tar en annen veske og går ut av rommet (110).

I denne situasjonen ser det ut til at Marie er interessert i å ”være sammen med Sofie”, men her stopper også samhandlingen i mellom dem opp. Sofie klarer ikke å få kontakt med Marie som for så vidt er fornøyd med sin egen lek. Når hun prøver å ta kontakt med Marie får hun et klart ”nei” og hun aksepterer dette og velger å trekke seg og forlate rommet.

4.3.3 Eksempel 10

Elias sitter i et hjørne av rommet og Sofie tar initiativ og går bort til han.

Nr	Deltakere	Tale/ytring	Tegn/gester/blikk	Handling
111	Sofie	Babyen syk. Ikke ødelegg babyen. Du pappa, eg mamma.	Peker på Elias og seg selv.	Holder en dukke.
112	Elias	Eg e mamma, du e pappa.		
113	Sofie	Nei.		Hylar.
114	Elias	Eg ska kos med den her.		Spiller på en tromme som står ved siden av.
115	Elias	Se på denne.		Tar tromma og løfter den opp.
116	Sofie			Har lagt seg sammen med dukka.
117	Sofie	Babyen ferdig å vær syk.		Begynner å kle på dukka.
118	Elias			Går bort til noen andre gutter.

4.3.3.1 Tolkning

Sofie prøver å starte en lek, men har allerede bestemt både innhold og roller (111). Elias godtar ikke dette og foreslår motsatte roller (112). Kommunikasjonen bryter allerede her sammen; Sofie bruker både tale og fysiske virkemidler (113). Elias forholder seg helt rolig og skifter tema ved å rette oppmerksomheten mot ei tromme (114,115). Sofie fortsetter etter sin ide (116, 117) uten videre forsøk på å bli enig med Elias, og Elias forlater Sofie ved å gå bort til noen andre gutter (118).

4.3.4 Drøfting

Når det ser ut til å bygge seg opp til uenighet eller en konflikt fant jeg ikke ut at det var mye dramatisk eller kamp for å beholde verken en lek eller roller. Både Sofie og de andre barna valgte å trekke seg ut ved å forlate rommet fysisk. Dette var for meg et noe overraskende funn

ettersom jeg var forberedt på å oppleve større konflikter i form av replikkveksling og også fysiske utbrudd.

Dette kan ha sammenheng med Sofies manglende språkkompetanse. Hun har ikke ord eller tegn for å argumentere og velger den enkleste utvei; å trekke seg ut (eksempel 9). Sofie forlater de andre barna ved å gå sin vei. De andre barna bruker samme strategi overfor Sofie; de forlater leken og rommet uten forklaringer. Deres språklige erfaring med Sofie kan være en årsak til at de ikke går inn på en dialog for å få en lek til å fortsette (eksempel 8 og 10). De viser heller ikke spesielt engasjement eller interesse for at de ønsker en fortsettelse på leken. For at leken skal vedlikeholdes og utvikles må barnet være i stand til å holde fast på leketemaet, ha oversikt og kunne tilpasse seg tilbakemeldinger (Bateson 1972, Vedeler 2007, Ruud 2010). Sofie mestret ikke dette. Blir barnet med hørselstap for dominerende kan dette gå utover samværet med de andre barna (Bakken og Tolgensbakk 2001). Det kan tenkes at de andre barna opplevde Sofie som dominerende og valgte som enkleste utvei å trekke seg ut. For å lykkes, kreves det gjensidighet i menneskelige relasjoner (Vedeler 2007). Språklige ferdigheter som ordforråd og dialogkompetanse er viktige komponenter, både hos sender og mottaker (Frønes 2006, Vedeler 2007). Men et barn med gode språklige ferdigheter behøver nødvendigvis ikke være god til å kommunisere (Vedeler 2007).

I eksempel 10 ser vi at det blir kommunisert utenfor konteksten. Sofie vil fordele mamma- og papparoller, men Elias er ikke enig og begynner å snakke om en tromme han vil løfte på. Kommunikasjonen blir usammenhengende og det blir bruk av irrelevante objekter og irrelevant atferd. Når de andre barna ønsker et mer avansert språk, bryter leken sammen (Ruud 2001). Den som leker må kunne reagere raskt og impulsivt på tilbudene leken tilbyr og mestre maktspillet mellom barna (Gadamer 2007).

En årsak til at leken bryter sammen kan også være manglende sosial kompetanse. Gode konfliktløsningsstrategier regnes som et av de viktigste kriteriene på sosial kompetanse (Guralnick 2001, Vedeler 2007, Ruud 2010). Hvis barn med hørselstap tolker feil eller handler uhensiktsmessig, kan de lett bli satt ut av leken (Grønlie 2005, Vedeler 2007). Evnen til å håndtere konflikter og uenighet, også med tanke på å oppnå interpersonlige mål, blir ikke vedlikeholdt, men avbrutt ved tilbaketrekking.

Alle barna trakk seg tilbake uten å gi eller vise noen spesiell grunn. Her kan forklaringen være at de allerede har erfart dette fungerer som den beste strategien. Barn som ikke kan styre sine følelser eller sinne hvis de ikke får viljen sin, blir sjelden populære lekekamerater (Ruud 2010). Ruud (2010) snakker i denne forbindelsen om følelsesregulering som handler om å regulere både indre følelser og hvordan gi uttrykk for følelsene utad. Ved å trekke seg unna slik at en ikke blir med eller inkludert, vil en kunne stå i faresonen for ikke å lære å ta andres perspektiv og forståelseshorison (Ruud 2010).

I noen situasjoner må en ut av leken for å metakommunisere, det vil si bli enige hvordan leken skal fortsette. For et barn som ikke mestrer dette, vil leken bryte sammen (Vedeler 2007, Ruud 2010). Sofie mestret ikke dette.

5.0 Oppsummering og diskusjon

Min hensikt med denne undersøkelsen var å søke etter hva som kjennetegner kommunikasjonen i samspill og samhandling mellom et barn med cochleaimplantat og høreapparat og jevnaldrende, hørende barn i spontane lekesituasjoner ett år etter at barnet fikk lyd på sitt cochleaimplantat. Jeg observerte barnet med forsøk på å være en ikke deltakende observatør i en tidsepoke på fire uker og undersøkelsen omfattet fire andre hørende barn. Til datainnsamlingen brukte jeg video, løpende protokoll og egne notater. Kasusbarnet var 5,5 år og de andre barna fra 5,3 - 5,11 år.

Jeg valgte ut tre kategorier å analysere ut fra:

- **Kjennetegn og handlinger brukt i oppstarten av en lekesituasjon.**
- **Kjennetegn og handlinger brukt for å vedlikeholde leken.**
- **Kjennetegn og handlinger brukt ved oppløsning av leken.**

For å gi en oppsummering av de to første kategoriene (eksempel 1-7), har jeg delt inn i kjennetegn og handlinger som så ut til å gi positiv eller negativ effekt på kommunikasjonen og samspillet. Positiv effekt omtales som kjennetegn og handlinger som så ut til å fungere for Sofie. Negativ effekt omtales som kjennetegn og handlinger som så ut til å fungere dårligere for Sofie. For den siste kategorien (eksempel 8-10), har jeg valgt å oppsummere ved å beskrive kjennetegn og handlinger slik jeg har tolket situasjonene.

Dette er subjektive vurderinger ut fra den aktuelle konteksten beskrevet tidligere slik jeg har tolket prosessene. De positive og negative vurderingene tolkes ut fra Sofies ståsted.

	Oppstarten av en lekesituasjon (eksempel 1, 2 og 3)	
	Kjennetegn og handlinger som så ut til å fungere (positiv effekt)	Kjennetegn og handlinger som så ut til å fungere dårligere (negativ effekt)
Kasusbarnet; Sofie	<ul style="list-style-type: none"> tar selv initiativ til leken viser at hun ønsker kontakt ved å bruke blikk og peking aktivt velger selv lekekamerat braker blikk og peking for å få oppmerksomheten rettet mot seg selv braker tid og gjentakelser for å avklare roller har forståelse for hva rollen innebærer får bekreftelse fra det andre barnet at hun har forstått rollefordelingen tilpasser seg lekekonteksten og viser innlevelse i leken behersker tematikken 	<ul style="list-style-type: none"> overtar styringen og oppleves som dominerende braker for lang tid og gjentar for ofte rolleavklaringer
Det andre barnet; Julie	<ul style="list-style-type: none"> tilpasser språket er tydelig og klargjørende braker peking og blikk tilpasser seg lekekonteksten 	<ul style="list-style-type: none"> blir for dominerende og prøver å ta styringen leketemaet blir for kjedelig eller for lite utfordrende

	Vedlikehold av en lekesituasjon (eksempel 4, 5, 6 og 7)	
	Kjennetegn og handlinger som så ut til å fungere (positiv effekt)	Kjennetegn og handlinger som så ut til å fungere dårligere (negativ effekt)
Kasusbarnet; Sofie	<ul style="list-style-type: none"> tidligere positive erfaringer med de andre barna holder forventingen oppe tilpasser seg de andre og samarbeider turtakingen fungerer finner løsninger på problemer som oppstår henter nye rekvisitter og tilfører nye momenter i leken har kontroll på leketemaet og forstår lekeforløpet ber om hjelp og støtte og gir tilbakemelding at hjelpen var nyttig viser glede og humor det foregår en fysisk eller praktisk aktivitet viser tålmodighet og kan avvente en situasjon 	<ul style="list-style-type: none"> når tre barn er involvert i leken når de andre veksler replikker og har dialog seg i mellom oppfatter bare segmenter av det som sies klarer ikke å formidle hva hun mener, men lager tale lignende lyder i stedet tålmodigheten tar slutt opplever å bli ignorert innspill blir nedstemt av de andre og oppnår ingen innflytelse på lekeforløpet har ingen forståelse for lekeforløpet og/ eller har misforstått leketemaet oppnår ikke eget mål for leken
De andre barna; Amalie, Marie, Julie	<ul style="list-style-type: none"> tilpasser seg og godtar styring og instruksjoner fra Sofie er støttende og gir ros braker enkelt og tydelig språk er en god modell 	<ul style="list-style-type: none"> gir respons utenfor konteksten og som ikke blir meningsfull innfører nye momenter i leken som ikke blir forstått

	Kjennetegn og handlinger ved oppløsning av leken (eksempel 8, 9 og 10)	
Kasusbarnet; Sofie	<ul style="list-style-type: none"> viser liten utholdenhet tar ikke i bruk reparasjonsstrategier forstår ikke den aktuelle situasjonen som har oppstått forlater rommet og går ut av lekesituasjonen 	
De andre barna; Julie, Marie, Elias	<ul style="list-style-type: none"> snakker seg i mellom uten at det blir forstått forlater rommet og går ut av lekesituasjonen uten forklaringer 	

I denne undersøkelsen kan det se ut som at det etter kort tid oppstår en del begrensninger i de spontane lekesituasjonene. Sofie prøver å finne forutsigbarhet og strever mye med å finne forståelse for hva som foregår og hvilken plass hun har i leken. Hun opptrer aktivt, engasjert og intensivt og blir ofte tolket som om hun prøver å ta styringen og bestemme. Når det andre barnet godtar dette, ser jeg også at leken fungerer for Sofie. Hvis ikke de andre barna godtar og tilpasser seg Sofies nivå og strategier, ser det ut til at samspillet og samhandlingen blir vanskelig for alle parter.

Sofie bruker lang tid på avklaring av roller og på å få bekreftelse på at hun har forstått rett. De andre barna er klare til å gå videre i leken lenge før Sofie er det. Ved selv å fordele roller og bestemme kontekst, kan det se ut til at Sofie oppnår mer kontroll og forståelse. Dette oppnår hun også ved å skape lekesituasjoner med et innhold som hun selv har erfaring fra, nemlig det stadig tilbakevendende leketemaet ”mor og barn”. Men hennes manglende repertoar for leketemaer ser ut til å være en begrensning for at leken skal vare og vedlikeholdes.

Lekesituasjonene blir korte sekvenser hvor det egentlig blir for liten tid til at det skal kunne utvikle seg et handlingsforløp som det går an å bygge videre på. Det blir mest spontane sekvenser ”her og nå”. Når leketemaet blir for kjedelig og barnslig for de andre barna, får ikke leken framdrift og de andre barna trekker seg ut.

Leken fungerer best med ett annet barn involvert og da et barn som Sofie har positive erfaringer med fra før og kjenner seg trygg på. Det som kjennetegner dialogen er et enkelt språk bestående av ett ord eller to-tre ords ytringer og at det andre barnet følger Sofie i hennes ordforråd. Hvis leken består av fysisk aktivitet og praktisk ”arbeid” varer leken lengre, men blir det for mye dialog og flere prater samtidig slik at det blir bakgrunnsstøy, faller Sofie helt ut. En forutsetning for at leken skal kunne ha mulighet til å vare og utvikle seg ser ut til å avhenge mye av de andre barna. Her stilles det store krav til kompetanse både sosialt, språklig og kognitivt. De andre barnas evne til å senke språklig nivå ved å snakke tydelig og bruke enkelt språk i kombinasjon med blikk og peking, evne til å tilpasse seg og la Sofie bestemme gjør at leken fungerer for Sofie.

Ut fra dette kan jeg si at det språklige nivået eller den manglende språklige kompetansen kan se ut til å være det største hinderet for at lekesituasjonene skal fungere. Når det blir for mye uklarheter bryter leken sammen. Et kjennetegn ser ut til å være både for Sofie og de andre barna å forlate situasjonen uten noen kommentarer eller bruke andre strategier. Selv om

språklig utvikling og sosial utvikling henger sammen, ser de språklige begrensningene ut til å bety mer enn mangel på sosial kompetanse. Det jeg her kunne forvente å se var konflikter med høyt lydnivå ettersom et av barna ville styre og bestemme. Men hvis leken bare opplevdes som kjedelig var det muligens ikke nok grunnlag for å starte en konflikt.

5.1 Avsluttende oppsummering og kommentarer

I denne undersøkelsen har jeg fått noen svar på hva som kjennetegner kommunikasjonen i samspill og samhandling mellom Sofie som benytter cochleaimplantat og høreapparat og fire jevnaldrende, hørende barn ett år etter at Sofie hadde fått lyd på sitt implantat (jfr. oppsummeringsskjema pkt. 5.0).

Jeg benyttet en kvalitativ metode og enkasusstudie som design. Datainnsamlingen omfatter spontane lekesituasjoner. Valg av lekekamerater og leketema skjedde spontant og mest på Sofies eget initiativ. Dette ga meg verdifull informasjon om autentiske situasjoner som ikke var voksenstyrt, men som oppsto ut fra naturlige settinger i hverdagen. Dette anser jeg som verdifull informasjon som videre språkstimulering kunne bygge videre på.

Samtidig ser jeg at jeg kan ha gått glipp av noe underveis eller jeg kan ha tolket feil. Transkribering av video-opptakene var utfordrende og jeg kan ha oversett kjennetegn og handlinger eller tolket ut fra at jeg var kjent i miljøet. Raske og skiftende handlinger kan være vanskelig å beskrive nok nøyaktig. Både flere video-opptak og flere løpende protokoller over lengre tid kunne ha gitt de svarene jeg søkte flere muligheter til tolkninger. Kanskje ville valg av andre barn i samspill med Sofie gitt andre tolkninger. Observasjoner fra utelek kunne også bidratt til andre tolkninger.

Jeg ønsket også å gi et bidrag for å få mer kunnskap om dette temaet. Jeg vil trekke fram noen kjennetegn som jeg velger å nevne spesielt og som mener jeg kan ha generell interesse med tanke på lignende kasustilfeller og med tanke på egen kunnskap framover.

Observasjonene ga meg mye informasjon om at språket var det største hinderet for at flyten i leken kunne vedvare. Jevnaldrende med aldersadekvat utviklet språk er i stand til å utvikle mer kompleksitet i leken og et helt annet potensial for spontane situasjoner blir mulig. Et enkelt, konkret og forutsigbart nivå i leken utvikler ikke leken og samhandlingen i like stor grad (Ytterhus 2002, Vedeler 2007, Ruud 2010).

Voksenintervensjon i leken ser ut til å være nødvendig i de fleste situasjoner, men dette var utenfor denne undersøkelsens ramme. En voksen som enten deltar aktivt eller som en ”back-up” på utsiden kan avhjelpe de ulike situasjonene som oppstår og leken vil ha større sjanse til å utvikle seg positivt, også lekesituasjoner som oppstår spontant. De voksnes bevissthet og kunnskaper vil også her være av største betydning (Ruud 2010).

I språkopplæringen for Sofie vil det være nyttig å fokusere på vokabular og uttrykk som hun kan nyttiggjøre seg i lignende lekesituasjoner. Det vil si skape situasjoner for å gjøre henne tryggere på seg selv ved oppstart av en lek, hvordan prøve å vedlikeholde leken og også hvordan avslutte en lekesituasjon. Sosiale ferdigheter kreves for å få tilgang til en lekegruppe, hvordan en skal delta og hvordan en mest formålstjenlig skal løse uenigheter (Frønes 2006, Vedeler 2007). Dette vil være en stor del av læring av sosial kompetanse og en konkretisering av hvordan en kan bygge opp språkopplæringen for å gi Sofie et språk hun har behov for i hverdagen. Evnen til å ta initiativ og vedlikeholde interaksjonen med andre for å bygge vennskap, inkluderer ferdigheter fra flere utviklingsområder (Frønes 2006, Vedeler 2007).

Videre så jeg at Sofie hadde stort behov for å avklare roller og forsikre seg om at hun hadde forstått rett i oppstarten av en lekesituasjon. Dette gir meg gode indikasjoner på hvor viktig det er å arbeide med i gi barn med hørselstap språklig forståelse og arbeide med begrepsinnlæringen. Utvidelse av ordforråd og begrepsforståelse, både over- og underbegreper, vil gi barna større muligheter til å følge de andre barna i deres språklige ytringer (Frønes 2006, Vedeler 2007). Forståelse av ord vil gi barna større mulighet til korrekt uttale av ordet og for i neste omgang gi mer motivasjon for å lære korrekt tale (Estabrooks 2006, Frønes 2006, Cole og Flexer 2007, Vedeler 2007, Ruud 2010). Erfaringer fra en lekesituasjon kan tas med videre og gi bedre mestring i andre sammenhenger. Dette krever bevisste og målrettede pedagoger i språkopplæringen (Bakken og Tolgensbakk 2001, Ytterhus 2002, Ruud 2010).

Å lære oppklarende spørsmål slik at misforståelser og uklarerheter kan mestres, ser jeg også betydningen av i denne undersøkelsen. Uenighet eller oppløsning av leken skjedde uten forklaringer, men ved å forlate og gå ut av situasjonen. Dette ga Sofie få erfaringer å bygge videre på. Også her vil støtte fra en voksen være nyttig for å håndtere situasjonene (Ruud 2010).

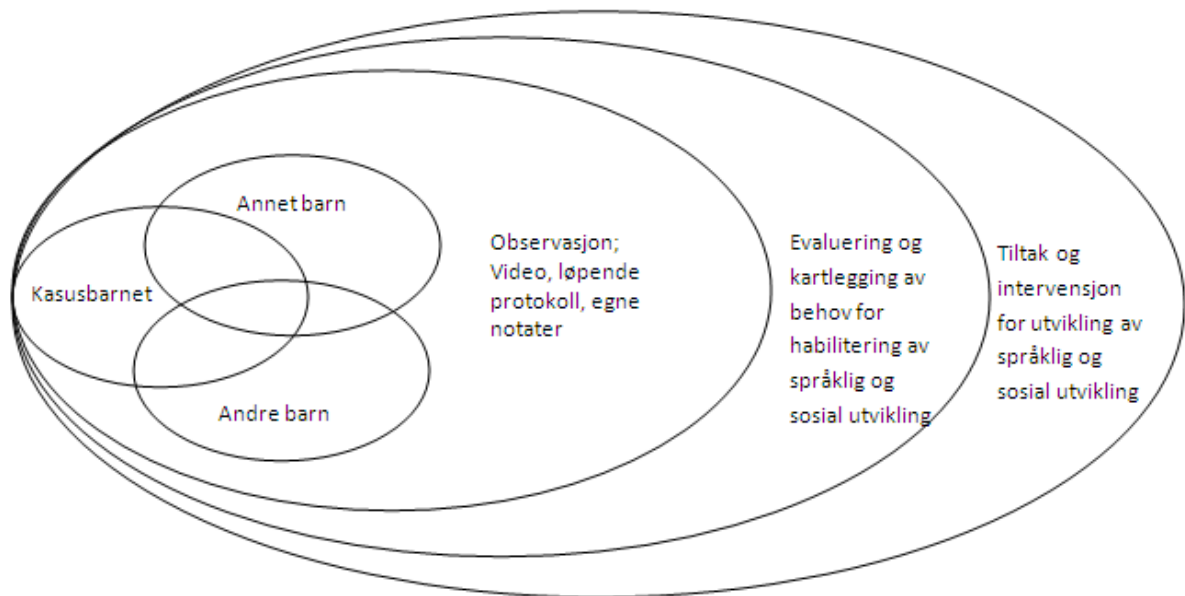
Sofie foretrakk ett barn å leke med om gangen og da i rom uten andre tilstede. Dette bekrefter nødvendigheten av å legge til rette for god akustikk og lysforhold og muligheter for å trekke seg tilbake for å få maksimale lytteforhold for barn med nedsatt hørsel. Avskjerming og mulighet til grupper med få barn gir leken bedre vilkår (Bakken og Tolgensbakk 2001).

Videre så jeg at det stiltes store krav, både språklig og sosialt, til lekekameratene, selv om det ikke var ment å ha hovedfokus på dette i min undersøkelse. De andre barnas evne til å delta i en sosial relasjon og ha forståelse for leketemaet og situasjonen er i største grad med på å avgjøre lekeforløpet (Ruud 2010). Som pedagoger må vi være i stand til å observere dette for å kunne gi barna gode situasjoner for sosial læring. Det er ikke bare barnet med hørselstap som er avgjørende for å oppnå en god prosess. Sosiale mestringsstrategier er noe alle barn trenger å lære alt etter hvilken situasjon de er i. Bredden av mestringsstrategier og fleksibel bruk av de er viktig og barn bør lære at en strategi hjelper ikke i alle situasjoner (Ruud 2010). Gode lekemodeller ser ut til å være av stor og positiv betydning (Vedeler 2007).

Alle barn er ulike og har ulike forutsetninger, men en slik undersøkelse som jeg har gjort har gitt meg kunnskap om Sofie og hva som kan være viktig og nødvendig å fokusere på i den videre språkopplæringen. Tiden er knapp for alle barn som skal ta igjen jevnaldrende og kunnskap om det enkelte barns behov vil være nødvendig å kartlegge for at opplæringen skal bli så vellykket og nyttig som mulig.

5.2 Veien videre

Min studie er et begrenset bidrag til forskning om barn med hørselstap, men erfaringene som jeg har gjort gjennom denne undersøkelsen, vil være et godt grunnlag for den videre opplæringen for Sofie. Videre tiltak for språklig og sosial utvikling for Sofie må sees i sammenheng med kommunikasjon, samspill og samhandling med jevnaldrende, hørende barn. Figuren nedenfor illustrer en mulig handlingsplan som kan brukes etter vurdering opp mot målsettinger. Modellen bør gjentas periodevis.



Kommunikasjon, samspill og samhandling mellom barn med hørselstap og jevnaldrende, hørende barn kan være både kompleks og mangfoldig. Problemer med oppfattelse og forståelse av språk og sosiale spilleregler gjør det *reelle samspillet i lek* mer komplisert for barnet med hørselstap (Bakken og Tolgensbakk 2001, Preisler m. fl. 2002, Grønlie 2005, Wie 2005, 2007, Kermit m. fl. 2009). I min studie om dette temaet har jeg prøvd å forklare og begrunne mine tolkninger. Andre kan tolke annerledes og komme fram til andre oppsummeringer og eventuelt konklusjoner.

Slik jeg ser det vil det være behov for flere studier om dette temaet. Spesielt ser jeg det som verdifullt å undersøke pedagogiske intervensjoner og videreutvikle de slik at barn med hørselstap får større muligheter til *reelt samspill og samhandling* i barnegruppa. Vi trenger flere og bedre metodiske tilnærminger for å ivareta denne gruppen barn og hvordan de bedre kan utvikle lytte-, tale- og sosiale ferdigheter.

Kunnskap om språk, kommunikasjon, samspill og barn i relasjoner er verdifull kunnskap for meg når jeg skal arbeide videre med barn med cochleaimplantat og også andre typer hørselstap for å kunne gi opplæring ut fra deres individuelle mål og evner. Forhåpentligvis vil denne undersøkelsen være til nytte også for andre.

6.0 Litteraturliste

- Antia, S. D. and Kreimeyer, K.H. (2003) *Peer Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. In Marschark, M. and Spencer, P.E. (Eds.) Oxford handbook of deaf studies, language and education. Oxford, Oxford University Press
- Archbold, S. (2010) *Deaf Education: Changed by Cochlear Implantation?* The Ear Foundation UK
- Bakken, R.L. og Tolgensbakk, A. (2001) *Hørselshemmede barns samspill med andre barn i lek. En case-studie av to moderat hørselshemmede førskolebarn*. Hovedfagsoppgave i førskolepedagogikk, Dronnings Mauds minne og Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim
- Bateson, G. (1972) *Steps to an ecology of mind* New York: Ballantine Books
- Bloom and Lahey (1978) *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley
- Cole E. B. and Flexer C. (2007) *Children with Hearing Loss Developing Listening and Talking*, Oxford, Plural Publishing, Inc.
- Corsaro, W.A., Streeck, J., Cook-Gumperz, J. (1986) *Children's worlds and children's language* Berlin: Mouton
- Dahl, T.L. (2005) *Hørselshemmedes kommunikasjon i barnehage- en analyse mellom samspill mellom barn og voksne*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell.
- Ellström, E. (1990) *Hörselskadade og döva barns lek i integrerad förskoleverksamhet: en studie av vuxnas betydelse för barnens lek*. Rapport (Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogikk och psykologi), 149.
- Estabrooks, W. (1998) *Cochlear Implants for Kids*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Washington DC
- Estabrooks, W. (2001) *50 FAQs about AVT*, Alexandria, V.A.: Auditory Verbal International, Inc
- Estabrooks, W. (2006) *Auditory Verbal Therapy and Practice*, Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Inc.
- Flexer, C. (1999) *Facilitating hearing and listening in young children*, Thompson, Delmar Learning. San Diego, Singular
- Frønes, I. (2006) *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Gyldendal Norsk Forlag AS

- Gadamer, H.-G. (2007) *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*.
København: Academica
- Greve, A. (2007) *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Greve, A. (2009) *Nordic early childhood education research* vol 2 nr 2 2009
- Grønlie, S. M. (2005) *Uten hørsel* Fagbokforlaget Vigemostad & BjørkeAS
- Guralnick, M.J. (2001) *Early childhood inclusion: focus on change* Baltimore:P.H. Brookes Pub. Co
- Kermit P., Mjøen O.M., og Holm A. (2009) *Cochleaimplanterte barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne- en kvalitativ studie av seks barn med cochleaimplantater i alderen 4 til 8 år*. Innsendt til Norsk sosiologisk tidsskrift.
- Kleven, T. A. (2007) *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. Nordisk Pedagogik, Vol. 28, pp. 219-233 Oslo ISSN 0901-8050
- Knutson, J. F., Boyd, R. C., Mayne, T. and Fetrow, R. (1997) *Observational assessments of the interaction of implant recipients with family and peers: Preliminary findings*. Otolaryngology-Head and Neck Surgery, 117, 196-207.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*
- Kunnskapsdepartementet, St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- Kunnskapsdepartementet., St.meld. Nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*.
- Kvam, M. H.(1991) *Hørselshemming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Laukli, E. (2007) *Nordisk lærebok i audiologi*. Fagbokforlaget.
- Løkken , G og Søbstad, F. (2006) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Matre S. (2000) *Samtaler mellom barn* Det Norske Samlaget
- Mjøen O. M. (2009) *Barn med cochleaimplantat og sosialt samvær med hørende barn i barnehage og skole* (Masteroppgave i funksjonshemming og samfunn, NTNU)
- NESH publikasjon (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- NOU 2009 *Rett til læring*: IN 2009, K.j. (Ed). Oslo, Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning
- Olofsson, B.K. (1993a) *I lekens verden* Oslo: Pedagogisk forum
- Postholm, M. B.(2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* Universitetsforlaget

- Preisler, G og Jorup, B. (2001) *Lekens plats i förskolan för barn med cochleaimplantat. Analys av lekobservationer i olika pedagogiska miljöer*. Stocholms Universitet, Psykologiska Institutionen
- Preisler, G. , Tvingstedt, A.L. og Ahlström, M. (2002) *A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants*. Child: Care, Health and Development, 28, 403-418
- Rommetveit, R (1972) *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo. Universitetsforlaget 1972.
- Ruud, E.B. (2010) *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen* Cappelen Damm AS
- Rygvdold, A. L. og Ogden, T. (red) (2008) *Innføring i Spesialpedagogikk*. Oslo, Gyldendal Akademisk
- Simonsen, E, Kristoffersen A.L., Hjulstad O. (2009) *Hva skjer i klasserommet? Rapport fra prosjektet "Inkluderende opplæring av barn med cochleaimplantat – en oppfølgingsstudie"* SKÅDALEN PUBLICATION SERIES Publikasjon nr 28
- Slethei, K. (2006) *Grunnbok i fonetikk for språkstudenter* Cappelen akademisk forlag as, Oslo
- Stach, B. A. (2009) *Clinical audiology: an introduction*. San Diego, Calif.: Singular Publ.
- Tetzchner, S. og Martinsen, H. (2002) *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. og Smith, L. (2004) *Barns språk* Gyldendal Norsk forlag AS
- Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS
- Stern, D.N. (2007) *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv* (T.-J. Bielenberg og M.T. Roster, Trans.) Oslo: Abstrakt forlag
- Utdanningsdirektoratet (2009) *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*
- Vedeler, L. (1987) *Barns kommunikasjon i rollelek* Universitetsforlaget AS
- Vedeler, L (2007) *Sosial mestring i barnegrupper* Universitetsforlaget
- Vygotskij, L.S. og Cole, M (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wie, O.B. (2005) *Kan døve bli hørende? En kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge* Unipub forlag, Oslo

Wie, O.B. (2007) *Cochleaimplantat och taluppfatning* Audionytt 03/07
Yin, R.K. (2009) *Case Study Research Design and Methods* SAGE Publications, Inc.
Ytterhus, B (2002) *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*
Oslo:Abstrakt forlag

Andre kilder:

Internett

<http://www.hlf.no/horselhemminger/Foreldre-og-barn1/Screening>

Lesedato 04.05.2012

7.0 Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 Skjema Løpende protokoll

Vedlegg 2 Skjema Egne notater

Vedlegg 3 Forespørsel og informasjon, kausbarnet

Vedlegg 4 Forespørsel og informasjon, de andre barna

Vedlegg 5 Informasjon til barnehagen

Vedlegg 6 Godkjenning Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS

Vedlegg 1:

LØPENDE PROTOKOLL

Hva skal observeres:

Dato og tid:

Deltakere:

Situasjon:

Beskrivelse	Tolkning

Kommentarer:

Vedlegg 2:

Egne notater

Språktrening for

Uke Dato

Oppgave	Hva/hvordan	Materiell	Vurdering
Innledning/sang			
Lytting: Lyder Språklyder			
Lytting: Ordnivå			
Lytting: Setningsnivå			
Produksjon			
Begreper			
Avslutning			

Annet:

Vedlegg 3:

Forespørsel og informasjon om deltakelse i forbindelse med en masteroppgave.

I tillegg til min jobb som lærer på 1. trinn ved barneskole og spesialpedagog ved PPT, er jeg nå i gang med å skrive min avsluttende masteroppgave i audiopedagogikk ved Norsk Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim (NTNU). Temaet for oppgaven er "Barn med cochleaimplantat (CI)" og hvordan et barn med nedsatt hørsel kommuniserer med normalthørende, jevnaldrende barn. Målet er å få økt kunnskap om hvordan barn med CI utvikler talespråket. For å finne ut av dette trenger jeg å bruke 6 videoopptak på ca. 5-12 minutter hver hvor ditt barn er involvert i ulike lekesituasjoner. Opptakene ble gjort i barnehage i vår da jeg jobbet der i forbindelse med intern veiledning i barnehagen. Disse opptakene ønsker jeg nå å bruke som eksempler i oppgaven min. Alle navn (barn og barnehage) skal anonymiseres og opptakene blir slettet når oppgaven er innlevert senest juni 2012. Ingen uvedkommende skal se opptaket (bare jeg selv). I tillegg vil jeg bruke notater fra observasjoner jeg har gjort. Det er frivillig å si "ja" til dette og dere har mulighet til å trekke samtykke når som helst før oppgaven er levert, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom dere sier "ja" til dette, ber jeg om underskrift nederst så snart som mulig.

Min veileder for oppgaven er Per Frostad ved NTNU, Pedagogisk Institutt, tlf. 73 59 65 29.

Ring meg gjerne hvis dere lurer på noe.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD).

Med vennlig hilsen

Ingunn Helene Andreassen

Mobil :

e-post: ingunn.andreassen@.....kommune.no

Jeg/vi har mottatt informasjon om masteroppgaven "Barn med cochleaimplantat (CI) og hvordan et barn med nedsatt hørsel kommuniserer med normalthørende, jevnaldrende barn" og samtykker at video-opptak og notater av mitt barn som kommuniserer med andre normalthørende barn blir brukt i oppgaven.

Dato og underskrift: _____

Vedlegg 4:

Forespørsel og informasjon om deltakelse i forbindelse med en masteroppgave.

I tillegg til min jobb som lærer på 1. trinn ved barneskole og spesialpedagog ved PPT, er jeg nå i gang med å skrive min avsluttende masteroppgave i audiopedagogikk ved Norsk Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim (NTNU). Temaet for oppgaven er "Barn med cochleaimplantat" og hvordan et barn med nedsatt hørsel kommuniserer med normalthørende, jevnaldrende barn. (Et cochleaimplantat er et avansert høreapparat). Målet er å få økt kunnskap om hvordan barn med CI utvikler talespråket.

For å finne ut av dette trenger jeg å bruke tre videoopptak på ca. 5-12 minutter hvor ditt barn er involvert i en lekesituasjon. Opptaket ble gjort i barnehage i vår da jeg jobbet der i forbindelse med intern veiledning i barnehagen. Dette opptaket ønsker jeg nå å bruke som et eksempel i oppgaven min. Alle navn (på unger og barnehage) skal anonymiseres og opptaket blir slettet når oppgaven er innlevert senest juni 2012. Ingen uvedkommende skal se opptaket (bare jeg selv). I tillegg vil jeg bruke notater fra observasjoner jeg har gjort.

Det er frivillig å si "ja" til dette og dere har mulighet til å trekke samtykke når som helst før oppgaven er levert, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom dere sier "ja" til dette, ber jeg om underskrift nederst så snart som mulig.

Min veileder for oppgaven er Per Frostad ved NTNU, Pedagogisk Institutt, tlf. 73 59 65 29.

Ring meg gjerne hvis dere lurer på noe.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD).

Med vennlig hilsen

Ingunn Helene Andreassen

Mobil :

e-post: ingunn.andreassen@.....kommune.no

Jeg/vi har mottatt informasjon om masteroppgaven "Barn med cochleaimplantat (CI) og hvordan et barn med nedsatt hørsel kommuniserer med normalthørende, jevnaldrende barn" og samtykker at video-opptak av mitt barn som kommuniserer med barnet med CI blir brukt i oppgaven.

Dato og signatur: _____

Vedlegg 5:

Informasjonsskriv til barnehagen.

Informasjon angående masteroppgave.

I forbindelse med skriving av min masteroppgave i spesialpedagogikk med fordypning audiopedagogikk vil jeg ta i bruk seks korte (5-12 min) video-opptak som ble filmet i forbindelse med intern veiledning i barnehagen (dato). Temaet for oppgaven er "Barn med cochleaimplantat" og hvordan et barn med nedsatt hørsel kommuniserer med normalthørende, jevnaldrende barn.

Min veileder for oppgaven er Per Frostad ved NTNU, Pedagogisk Institutt, tlf. 73 59 65 29.

Dette gjelder fem barn som nå har sluttet i barnehagen. Et barn er med på alle seks opptakene, tre barn som er med på to hver og et barn deltar på et opptak. Alle involverte har gitt skriftlig samtykke.

I tillegg vil jeg bruke noen egne observasjoner og logg.

Ingen opplysninger som berører barnehagen eller ansatte vil være med, det er bare barnas kommunikasjon seg i mellom jeg ønsker å se på.

Prosjektet er godkjent av personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Ta kontakt hvis du har spørsmål eller kommentarer.

Med vennlig hilsen

Ingunn Helene Andreassen

e-post: ingunn.andreassen@.....kommune.no

mobil:

Vedlegg 6:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.12.2011

Vår ref: 28654 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28654

LYD=LEK=LÆRING=LYKKE

En kvalitativt kasusstudie med søkelys på samspillet mellom et barn med CI/HA (cochlea implantat og høreapparat) og jevnaldrende, normalthørende barn

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*NTNU, ved institusjonens øverste leder
Per Frostad
Ingunn Helene Andreassen*

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

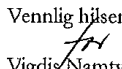
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

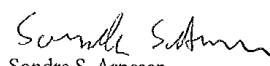
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingunn Helene Andreassen, Skillevollen 26, 8616 MO I RANA

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28654

Utvalget består av ett barn med cochlea implantat og fire hørende, jevnaldrende barn som tidligere har gått i barnehage. Formålet med prosjektet er å få større kunnskap om hvordan et barn, etter ett år med CI, er i stand til og har mulighet til å kommunisere, kjenne trivsel og læring i hverdagen sammen med jevnaldrende, normalt hørende barn. Data samles inn ved hjelp av observasjon (videoopptak).

Førstegangskontakt: forsker tar direkte kontakt med utvalget.

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke). Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte. Personvernombudet finner skrivene mottatt 05.11.2011 godt utformet.

De direkte personidentifiserbare opplysningene er erstattet med et referansenummer som viser til en navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Prosjektet skal avsluttes 01.09.2012 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og videoopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.