

Rigmor Marina Bøasæter og Tove B. Garstad

## «SE EN GANG TIL...»

Personalet i to barnehager sine refleksjoner rundt et videoopptak av et barn med nedsatt hørsel sin deltakelse i interaksjon med andre barn



Masteroppgave i audiopedagogikk

Trondheim, september 2014

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt



## **Sammendrag**

### **Forskningsspørsmål**

«Hva reflekterer personalet i to barnehager rundt et barn med nedsatt hørsel sin deltakelse i interaksjon i lek med andre barn og hvordan kan videovisning være et hjelpemiddel for å fremme refleksjon hos personalet»?

### **Metode**

Dette er en kvalitativ studie der vi har gjennomført dybdeintervju med åtte ansatte fra to barnehager, der det i begge barnehagene er et barn med nedsatt hørsel. Under intervjuene fikk informantene se et videoopptak av et barn med nedsatt hørsel i interaksjon med andre barn som de på forhånd ikke hadde noe kjennskap til. Videoopptaket ble vist til informantene to ganger og etter første visning fortalte de om sine umiddelbare refleksjoner uten oppfølgingsspørsmål. Ved andre gangs visning stanset informantene filmen selv, når de ønsket å si noe.

### **Resultater**

Studien viser at det skjer en endring i informantens refleksjoner etter andre gangs visning av videoopptak. Etter første gangs visning forteller informantene mer overfladisk om det de ser på filmen og mer generelt om barnet med nedsatt hørsel og barnets ressurser som språklige ferdigheter, lekferdigheter og personlighet. Videre forteller de at de oppfatter at barnet samhandler lite med de andre barna, som de beskriver som mer deltakende og samhandlende. Noen påpeker ulike forhold som kan ha betydning for deltakelse, men de går ikke så dypt inn i dette som de gjør ved andre gangs visning av videoopptaket. Ved andre gangs visning reflekterer de mer rundt det som skjer i møtene mellom barnet med nedsatt hørsel og de andre barna. De gir uttrykk for at de blir mer oppmerksomme på at barnet med nedsatt hørsel kanskje ikke oppfatter så mye som de først hadde trodd, og reflekterer over ulike faktorer som ser ut til å påvirke deltakelsen.

Alle informantene gir uttrykk for at intervjusituasjonen med videoopptak som støtte til samtalen fungerer meget godt for å få frem refleksjoner. De sier blant annet at det som skjer mellom barna blir mer tydelig når de ser videoopptaket, og at det er et nyttig verktøy for å få med seg nyanser i kommunikasjon og samhandling mellom barn med nedsatt hørsel og andre barn.

## **Abstract**

### **Main question**

What does preschool staff at two different preschools observe an impaired-hearing child's interaction with other children during play? How can the use of video serve as a tool to encourage observation and reflection amongst staff?

### **Method**

This is a qualitative study conducted through in-depth interviews with eight employees from two preschools in which each preschool has a child with impaired hearing. During the interviews, the participants were shown a video of a hearing-impaired child interact with other children with whom they did not know. The video was shown twice. After the first viewing, participants were asked to comment on their observations about the children's playtime without follow-up questions. During the second viewing, the video was paused along the way as participants stopped when they wished to make comments.

### **Results**

The study revealed that there was a change in the participant's observations during the second viewing of the video. After the first viewing, participant's observations were more superficial with a general focus on the child with hearing loss and its personal resources such as linguistic skills, play skills and personality. Furthermore, participants said that the hearing-impaired child interacted little with the other children, which they described as being more participatory and interactive. Some participants pointed out various factors that they thought may have affected participation, but they did not discuss this as in-depth as they did during the second viewing of the video.

During the second viewing, participant's comments reflected more in-depth observations of what was occurring during the play session between the hearing-impaired child and the other children. The observations revealed that the participants were more aware that the hearing-impaired child may not have perceived as much as they first thought. They observed various factors that appeared to have influenced participation. All interview participants stated that the second interview scenario encouraged more engaged and in-depth observations.

They further stated that the interaction of the children was more obvious when they viewed the video. They considered this as a useful tool for observing nuances in communication and interaction amongst children with hearing loss and other children.

## Forord

Arbeidet med vår masteroppgave er endelig i havn. Vi vil først og fremst takke våre informanter som har gjort det mulig å gjennomføre dette prosjektet. Ikke minst vil vi takke foresatte og barn og voksne i barnehagen der vi gjennomførte videoopptak, og våre informanter i de to barnehagene der vi var så heldige å få gjennomføre dybdeintervju. Vi ble veldig godt mottatt i alle tre barnehager. Tusen takk alle sammen! Vi vil også takke vår veileder Per Egil Mjaavatn som har ledet oss gjennom denne prosessen og gitt oss nyttige og konstruktive tips og tilbakemeldinger underveis. Vi takker også Anne Tolgensbakk for gode og nyttige innspill til oppgaven. Videre rettes en takk til vår arbeidsgiver Statped som har gitt oss mulighet til å gjennomføre studien. Takk også til gode kollegaer som har oppmuntret og støttet oss og til Anne Hildrum- Holkesvik som har hjulpet oss med å skaffe litteratur.

Så vil vi sende en stor takk til våre nærmeste som så tålmodig har støttet oss gjennom hele arbeidet.

Rigmor takker sine kjære Kristine, Joakim, Camilla og lille Emma Agnete som med smil og oppmuntring har bidratt til å holde liv i arbeidsgløden.

Tove takker sin kjære mann Håkon for ekstra bidrag hjemme, til sine barn Marius, Maren, Lotte, Leif Håkon, Sondre og Endre for støtte og oppmuntring hele veien. Tusen klemmer til lille Lilja, Gabriel Leonard og Troya Desiree.

Til slutt vil vi takke hverandre for mange spennende og hyggelige opplevelser som vi har vært sammen om. Vi sitter igjen med mange minner som bare «vi» kan dele med hverandre.

Trondheim, 11.september 2014

Rigmor Bøasæter & Tove B. Garstad



# Innhold

1	INNLEDNING.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Formålet med oppgaven .....	3
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens oppbygging .....	3
2	TEORIDEL .....	5
2.1	Å reflektere .....	5
2.2	Sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling.....	6
2.2.1	Mediering og kulturelle verktøy.....	7
2.2.2	Mediering, språk og kommunikasjon.....	8
2.2.3	Språkets semiotiske funksjon .....	10
2.3	Perspektiver på barns lekverden .....	12
2.3.1	Noen kjennetegn ved barns lek .....	13
2.3.2	Felles forståelse, meningsdanning.....	15
2.4	Konsekvenser ved nedsatt hørsel.....	16
2.4.1	Taleoppfattelse .....	18
3	METODE.....	19
3.1	Valg av metode .....	19
3.2	Datagenering (datainnsamling).....	20
3.2.1	Planlegging av videobasert observasjon .....	20
3.2.2	Planlegging av dybdeintervju.....	20
3.3	Forskningsdeltakere – kriterieutvalg, rekruttering og utvalgsprosedyre .....	22
3.3.1	Rekruttering av deltakere til videoopptak .....	22
3.3.2	Rekruttering av informanter til dybdeintervju.....	23
3.4	Gjennomføring av datagenereringen .....	24
3.4.1	Gjennomføring av videoopptak.....	24
3.4.2	Gjennomføring av dybdeintervjuer .....	25
3.5	Analyse av datamaterialet.....	28
3.5.1	Bearbeiding av videodata .....	29
3.5.2	Analyse av dybdeintervju.....	30
3.6	Egen rolle og forforståelse.....	32
3.7	Forskningsetiske vurderinger .....	34

3.8	Kvalitet i studien.....	35
3.8.1	Pålitelighet.....	35
3.8.2	Gyldighet.....	36
3.8.3	Generaliserbarhet .....	36
4	RESULTATDEL MED DRØFTING .....	37
4.1	Refleksjoner etter 1. gangs visning.....	39
4.2	Refleksjoner etter 2. gangs visning.....	41
4.2.1	Ufokusert interaksjon .....	41
4.2.2	Fokusert interaksjon .....	50
4.3	Refleksjoner over metoden.....	58
5	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE.....	61
	REFERANSER .....	63
	VEDLEGG .....	69
	Vedlegg 1 Tiltråding fra Norsk Samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS	
	Vedlegg 2 Informert samtykke til foresatte til barn med nedsatt hørsel barnehage	
	Vedlegg 3 Informert samtykke til enhetsleder i barnehage 1 (videoobservasjon)	
	Vedlegg 4 Informert samtykke til foresatte til øvrige barn i barnehage 1 (videoobs.)	
	Vedlegg 5 Informert samtykke til personalet i barnehage 1 (videoobservasjon)	
	Vedlegg 6 Informert samtykke til enhetsleder i barnehage 2 og 3 (dybdeintervju)	
	Vedlegg 7 Informert samtykke til personalet i barnehage 2 og 3 (dybdeintervju)	
	Vedlegg 8 Intervjuguide dybdeintervju	
	Vedlegg 9 Opplysninger om informant	
	Vedlegg 10 Eksempel på videodata episode 1	
	Vedlegg 11 Episode 2 Adkomst til lek	
	Vedlegg 12 Episode 3 Forhandling om retten til fatene	
	Vedlegg 13 Episode 4 Initiating lek – forhandling om roller	
	Vedlegg 14 Episode 5 Forhandling	
	Vedlegg 15 Episode 6 Forhandling – oppklaring	
	Vedlegg 16 Episode 7 Gjensidighet	
	Vedlegg 17 Episode 8 Forhandling overgang	



# 1 INNLEDNING

Studien handler om hva personalet i to barnehager reflekterer når de ser et videoopptak av et barn med nedsatt hørsel sin deltakelse i interaksjon med andre barn og hvordan visning av videoopptak fungerer for å fremme refleksjon hos personalet.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Norge fødes omlag 60 000 barn pr. år. Undersøkelser har vist at det forventes årlig ca. 60-120 nyfødte barn med nedsatt hørsel (Ohna og Hofstad, 2011) og de fleste av disse barna har tilbud i barnehage. I publikasjoner finner vi ofte termen hørselshemming brukt i omtale av personer med nedsatt hørsel, men vi velger å bruke termen nedsatt hørsel, da vi mener hørselshemming er et ord som kan oppfattes negativt.

Det er en politisk målsetting at norske barnehager skal være en arena for et inkluderende fellesskap som alle barn kan ta del i, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2008). I førskolealderen legges grunnlaget for barns kognitive, sosiale, språklige, emosjonelle og motoriske kompetanser i en interagerende helhet (Stern, 1991; Sheridan, Samuelsson & Johansson, 2009; Sommer, 2014).

Gjennom vårt mangeårige arbeid med barn i spesialbarnehage for barn med nedsatt hørsel har vi vært opptatt av hvordan barn lærer og utvikler seg gjennom deltakelse i interaksjon med andre barn. Rammeplan for barnehager fremhever at lek har betydning for barns trivsel og som en grunnleggende livs- og læringsform. De samspillsprosessene som barna er involvert i, er en sentral dimensjon i barns læring (Bae, 2004; Johansson, 2013). Å delta i samhandling og utvikle relasjoner og vennskap med andre barn er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen. Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kommunikasjon og bruk av språket anses som sentralt for barns utvikling og læring og dette skjer gjennom deltakelse i interaksjon med andre i barnets omgivelser. Barn med nedsatt hørsel har i samme grad som andre barn, behov for å forstå, bli forstått og utvikle seg språklig, sosialt og kognitivt i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2010-11). Å ha tilgang til et kommunikativt fellesskap er en viktig premiss for læring og utvikling og tilegnelse av språk og kunnskap

(ibid). Gjennom deltakelse i kommunikasjon kan mennesket ta til seg nye måter å tenke, resonnere og handle på (Vygotsky, 1978; Löfdahl, 2004). Barnets aktive deltakelse i lek og samhandling med jevnaldrende ansees som den viktigste arena for å utvikle slik kompetanse (Corsaro, 1985; Frønes, 2010; Greve, 2007).

I egen praksis møter vi foresatte som ønsker å vite mer om hvordan barn samhandler i lek, som da en mor stilte følgende spørsmål i forhold til sitt barn med nedsatt hørsel: «Hvordan deltar barn med nedsatt hørsel sammen med andre barn som hører i lek, er det noen forskjell, og i så fall hvordan»? Vi møter også kollegaer i egen barnehage og i andre barnehager i forbindelse med den knutepunktfunksjon<sup>1</sup> vår barnehage har, som har tanker rundt dette. Dette er et spørsmål som stadig er aktuelt for oss som arbeider med barn med nedsatt hørsel. Refleksjonene gjenspeiler våre holdninger, verdier, kunnskap vi har om barn generelt og barn med nedsatt hørsel spesielt. Vi erfarer at vi kan ha nokså ulike oppfatninger av det vi observerer og hvordan vi reflekterer omkring barns læring og utvikling, deltakelse i lek, språk, kommunikasjon og samhandling. Når vi møter spørsmål som beskrevet ovenfor er vi, som Sødnenå (2004) beskriver det, i den teoretiske usikkerheten i pedagogikkfaget og må holde ut tanken på at det ikke finnes rette svar som er gitt en gang for alle.

Barns livsverden er kompleks og sammensatt og det vil alltid ligge begrensinger når en skal forsøke å forstå det som skjer i møter mellom barn (Merleau-Ponty, 1962; Johannesen, 2013). Våre tolkninger og vår forståelse vil alltid ligge til grunn for hva vi ser når vi studerer barns møter med hverandre og det finnes ikke noe entydig svar på hvordan en kan forklare det som skjer i barns relasjoner og interaksjon med hverandre. Det er derfor viktig stadig å reflektere over hva som skjer i barns møter med hverandre. Imidlertid kan det være vanskelig å finne tid til dette i en travel barnehagehverdag. Johansson (2013) skriver at barnehagelærerne er bevisste på at det er viktig med refleksjon, men at det er mangel på tid til fordypning, refleksjon og egen kunnskapsutvikling.

For å finne ut mer om hva personalet som arbeider med barn med nedsatt hørsel reflekterer rundt deres deltakelse i interaksjon med andre barn, valgte vi å undersøke dette nærmere ved å spørre dem. Alle som arbeider i barnehagen er en del av barns livsverden og har betydning for hvordan barn blir sett, forstått og møtt. Det å belyse spørsmålet ut fra forskjellige synsvinkler, kan gi nye perspektiver og bidra til en ny forståelse.

---

<sup>1</sup> Knutepunktbarnehagene har ansvar for å gi kompetanseoverføring og veiledning til personale i andre barnehager innenfor spesifikke problematikker innenfor hørselsområdet (Trondheim kommune, 2007).

## **1.2 Formålet med oppgaven**

Gjennom denne oppgaven håper vi å få økt kunnskap om hva personalet i andre barnehager reflekterer rundt barn med nedsatt hørsel sin deltakelse i interaksjon i lek med hørende barn. Dette er et område det er lite forsket på og vi har ikke lyktes i å finne tilsvarende studier. Vi håper undersøkelsen kan gi nyttig informasjon til eget arbeid der vi møter personale som er på opphold i barnehagen i tilknytning til den knutepunktfunksjon vår barnehage har. Videre kan den gi oss inspirasjon til nye refleksjoner knyttet til eget arbeid som spesialpedagoger. For å samle inn data bruker vi dybdeintervju og gjør i denne sammenheng et forsøk på vise et videoopptak av barn i leksituasjoner som stimulusmateriale under intervjuene. Vi er interessert i å finne ut hvordan det fungerer å bruke film som støtte. I intervjuene er vi kun interessert i å se hva informantene reflekterer om det de ser på filmen og ikke ute etter noe fasitsvar.

Studien kan også bidra som et tankegods til rådgivere som planlegger veiledning til foreldre og personale i barnehager som har barn med nedsatt hørsel. Og sist men ikke minst, så håper vi at økt kunnskap innen dette feltet bidrar til flere refleksjoner rundt om i de mange barnehager, slik at barna kanskje gis et enda bedre tilbud tilpasset deres forutsetninger og utviklingsmuligheter gjennom interaksjon med andre barn.

## **1.3 Problemstilling**

Sentrale forskningsspørsmål er knyttet til hva personalet reflekterer rundt et barn med nedsatt hørsel sin deltakelse i interaksjon med andre barn. Videre ønsker vi å undersøke om visning av videoopptak av barn i lek kan bidra til å fremme refleksjoner hos informantene. Ut fra dette har vi kommet fram til følgende problemstilling:

«Hva reflekterer personalet i to barnehager rundt et barn med nedsatt hørsel sin deltakelse i interaksjon med andre barn og hvordan kan videovisning være et hjelpemiddel for å fremme refleksjon hos personalet?»

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Vi har innledningsvis i kapittel 1 gjort rede for bakgrunn for valg av tema, formålet med oppgaven, forskningsspørsmål og problemstilling.

I kapittel 2 presenterer vi den teoretiske forståelsesrammen for studien og teori vi har knyttet til analyse, drøfting og tolkning av de funn vi har gjort i studien. Vi starter med å si noe om refleksjonsbegrepet og gjør så rede for sosiokulturelt perspektiv som er den teoretiske

referanserammen vi har benyttet i oppgaven. Videre har vi med teori knyttet til barns samhandling i lek og nedsatt hørsel.

I kapittel 3 gjør vi rede for forskningsprosessen; hvilken metode vi har brukt, hvordan vi har planlagt undersøkelsen og rekruttert deltakere til studien. Videre beskriver vi hvordan vi har gjennomført dybdeintervju og hvordan datamaterialet er bearbeidet og analysert. I kapittelets siste del gjør vi rede for hvordan vi har sikret kvalitet i studien.

I kapittel 4 presenteres analysen av informantenes refleksjoner og vi foretar drøfting (vi kaller det refleksjoner) etter hver kategori.

Kapittel 5 inneholder oppsummering og tanker for videre arbeid.

## 2 TEORIDEL

I teoridelen sier vi først noe om begrepet refleksjon ettersom vi bruker dette begrepet gjennomgående i oppgaven. Vår studie dreier seg om hva voksne reflekterer rundt barn med nedsatt hørsel sin deltakelse i interaksjon med andre barn. Det er altså voksenperspektivet på hva som skjer i barns møter med hverandre vi undersøker. Videre i teoridelen presenterer vi sosiokulturelt perspektiv som vi har brukt som forståelsesramme for studiet og som vi knytter til analyse og drøfting av empirisk materiale i kapittel 4 (resultatdelen). Ettersom innholdet i refleksjonene er knyttet til barns deltakelse i samhandling og kommunikasjon, vil vi også presentere teori som omhandler dette. Vi har valgt ut teori som er knyttet til utvalgte kategorier fra dybdeintervjuene. Teoretiske perspektiver omhandler barns tilgang til og bruk av kulturelle redskaper som ressurser i interaksjon med andre barn. Vi har også med teori knyttet til forutsetninger som muliggjør og påvirker gjensidig deltakelse i interaksjon mellom barn med nedsatt hørsel og andre barn i lek.

### 2.1 Å reflektere

Når et fenomen studeres, kan det i følge Alvestad (2010) utforskes fra ulike teoretiske perspektiver og hvilket perspektiv som velges, vil kunne få betydning for hvordan fenomenet blir utforsket, tolket og forstått. Begrepet teori er på ingen måte entydig og Johannesen mfl. (2010) deler det inn i hverdagsteorier og vitenskapelige teorier. Hverdagsteorier handler om at vi blant annet danner oss oppfatninger av hvordan ting henger sammen og trekker slutninger på grunnlag av dette. Mye av det vi sier vi vet henger sammen med erfaring eller noe vi tror. Vi bygger handling og samhandling på erfaring og teoretisk kunnskap (ibid). I vår studie kan informantenes refleksjoner<sup>2</sup> omkring barns deltakelse i interaksjoner representere hverdagsteorier. Refleksjon er i følge Grütters (2011) noe som skjer i bevisstheten i et dialogisk møte med verden og som skal gi nye erfaringer og ny kunnskap. Vi sanser og tolker forskjellig i ulike kontekster og det vi reflekterer kan ikke oppfattes som noe presist og entydig (ibid). Refleksjon er besøk i andre sine tenkemåter og verdensbilde og refleksjon bygger på en oppfatning eller et tankegods som vi alt har (Søndenå, 2004). Vi uttrykker refleksjoner i ord, men ifølge Polanyi (1967) i Postholm (2007), vet vi mye mer enn det vi kan fortelle med ord. Personlige faktorer vil alltid være en del av kunnskapen som vi tilegner oss

---

<sup>2</sup> Ordet refleksjon kommer fra latin og er satt sammen av re-, «tilbake», og flectio, «vending» eller «bøying» (Søndenå, 2004).

og blir en del av vår erfaringsbakgrunn. Taus kunnskap er en innsikt som vi ubevisst bruker for å forstå situasjoner og handlinger her og nå (Postholm, 2007).

## 2.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling

Sosiokulturelt perspektiv bygger blant annet på den russiske psykologen, pedagogen og språkforskeren Lev Vygotskys (1896-1934) tanker om at all læring og utvikling har sitt utgangspunkt i sosial aktivitet. Han var opptatt av hvordan språket medierer verden for mennesket og av forholdet mellom språk og tenkning (Dysthe, 2001). Vygotsky (1978) skriver følgende om barns utvikling «Every function in the child`s cultural development appears twice; first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (interpsychological)» (Vygotsky, 1978:57).

Perspektivet til Lev Vygotsky er at enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling opptrer to ganger; først på det sosiale nivået (interpsykologisk) og deretter på det individuelle nivået (intrapsykologisk). Språket fungerer først som en ressurs for å kommunisere med andre mennesker, og deretter som en ressurs for å tenke (Säljö, 2005). I et sosiokulturelt perspektiv antar en i følge Säljö at tenking også er en kollektiv prosess, noe som finner sted *mellom* mennesker så vel som *i* dem. Mening, kunnskap og forståelse skapes mellom mennesker innenfor rammer av ulike kommunikasjonsprosesser. Gjennom samhandling med andre lærer barnet og forstå, tolke og handle innenfor de rammer som kulturen stiller til disposisjon (ibid).

Kommunikasjon og språkbruk står helt sentralt i et sosiokulturelt perspektiv og utgjør bindeleddet mellom barnet og omgivelsene (Tulviste, 1991; Säljö, 2005). Mennesket beskrives som aktiv deltakende i egen læring. Omverdenen blir tolket for oss i felles og kollektive menneskelige virksomheter (Vygotsky, 1978; Säljö, 2005). Mennesket blir født inn i og utvikles innenfor rammen for samspill med andre mennesker. Allerede fra fødselen av gjør barnet sine erfaringer sammen med andre som hjelper barnet – oftest helt utilsiktet – å forstå hvordan verden fungerer og skal forstås (Säljö, 2005). Et sentralt begrep i denne sammenheng er Vygotskys teori om «den nærmeste utviklingssonen» («Zone of Proximal Development » – ZDP) som betegner avstanden mellom det et barn mestrer på egen hånd og det barnet mestrer med støtte<sup>3</sup> fra andre mer kompetente personer (Vygotsky, 1978). Med begrepet nærmeste utviklingszone var Vygotsky opptatt av forholdet mellom den

---

<sup>3</sup> Bruner (1966) brukte begrepet stillasbygging, fra det engelske ordet «scaffolding» om den hjelpen eller støtten som voksne og/eller andre barn gir i den nære utviklingssonen (Öhman, 2012).

kompetansen barnet allerede viser og hva som er potensialet i hans eller hennes forståelse og agering (Säljö, 2005).

I et sosiokulturelt perspektiv ser en på mennesket som *situert*, et begrep som innebærer at vi er en del av og vevd inn i en sosial og historisk kontekst og kan ikke forstås løsrevet fra den sammenhengen vi står i (Säljö, 2005). Med kultur mener Säljö «den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser som vi erverver oss gjennom interaksjon med omverdenen» (Säljö, 2005:30). Kunnskap kan ikke overføres, men må *medieres*, det vil si at de må representeres for at våre indre forestillinger skal bli tilgjengelig for andre. Tenkingen skjer ved at en forsøker å opprette og vedlikeholde en felles forståelse (ibid). På denne måten blir tenkingen *distribuert* (fordelt) mellom deltakerne og kan holde deres aktiviteter sammen (Lave, 1988; Säljö, 2005). Læring og utvikling forstås som dynamiske prosesser som skjer gjennom deltakernes tilgang til og transformering av medierende redskaper (Säljö, 2005; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998; Hillesøy mfl., 2014).

### **2.2.1 Mediering og kulturelle verktøy**

*Mediering* (formidling) dreier seg om praksiser og prosesser i hverdagen der vi tar i bruk medierende redskaper (Wertsch, 1998). *Medierende redskap* beskrives som kulturelle verktøy som individer bruker i interaksjoner med hverandre og omgivelsene (ibid). I følge Säljö (2005) antyder begrepet mediering at vi ikke står i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen, men at vi tvert imot håndterer den ved hjelp av redskaper som er tilgjengelige i det som omgir oss. Det innebærer at vår tenking og de forestillinger vi gjør oss er vokst fram av og farget av vår kultur og de redskaper som er tilgjengelige. Kulturelle verktøy kan være både fysiske og diskursive (ibid).

*Fysiske verktøy* (ofte kalt artefakter), dreier seg om gjenstander eller produkter som er fremstilt av mennesker (Säljö 2005). Eksempel på artefakt kan være et rom, et bord, et pledd eller en dukke. Høreapparat kan i denne sammenheng betraktes som et fysisk verktøy da de brukes for å gi tilgang til lydmiljøet. Tilgang til lydmiljøet innebærer også at en får tilgang til det som Ohna mfl. (2003) kaller *kommunikativt* rom, der deltakerne får mulighet til å skape felles forståelse og mening i det som foregår.

*Diskursive verktøy* er språklige, intellektuelle og kognitive ressurser som mennesket tar i bruk for å forstå og håndtere virkeligheten (Säljö, 2005). Vi velger i likhet med Hillesøy m.fl. (2014) å inkludere også kroppslige og emosjonelle uttrykk som diskursive verktøy i vår studie, da barn ofte kommuniserer non-verbalt og kroppslig. I et sosiokulturelt perspektiv

fungerer diskursive og fysiske verktøy som medierende redskaper eller ressurser som gjør det mulig for mennesker å tolke og handle kompetent i nye situasjoner. Det som skjer når vi lærer er at vi skaffer oss evne til å handle med disse redskapene som stadig mer kompetente aktører (Säljö, 2005). Säljö påpeker at vi ikke kan se vår bruk av fysiske og diskursive verktøy adskilt, med andre ord kan det uttrykkes som at vi tenker vi mens vi handler og vi bruker intellektet/språket når vi for eksempel løser oppgaver (ibid).

### **2.2.2 Mediering, språk og kommunikasjon**

I et sosiokulturelt perspektiv blir språk regnet som det viktigste medierende redskapet mennesket har (Vygotsky, 1978). Språket er i følge Säljö (2005) den mest unike bestanddelen i det å skaffe seg kunnskap og i vår evne til å samle erfaringer og kommunisere disse til hverandre. Merleau-Ponty (1962) hevder at menneskelivet av natur er intersubjektivt. Vi har en umiddelbar grunntillit til andre og er fra fødselen av involvert i kommunikasjon med andre og med verden (Alvestad, 2010). Barnets evne til å oppfatte og erfare omverdenen gjør at barn fra første dag i livet er involvert i en kommunikasjon med omgivelsene som gjør at de både påvirker og påvirkes av den (ibid). Säljö hevder at «Vi lærer oss ganske enkelt å observere, beskrive og handle i virkeligheten på den måten omgivelsene tillater og oppmuntrer oss til det» (Säljö, 2005:67). I den sosiale interaksjonen mellom barnet og omsorgspersoner gjør barnet seg erfaringer med kommunikasjon. De grunnleggende erfaringer som det lille barnet gjør seg med sine nærmeste blir av betydning for barnets samhandling med andre deltakere og innenfor andre kulturelle fellesskap (Alvestad, 2010).

Når vi kommuniserer, deler vi et felles fokus rundt eller om noe. Å kommunisere kommer av det latinske ordet «communicare» og betyr å gjøre felles og å ha forbindelse med (Eide & Eide, 2007). Kommunikasjon er dynamisk prosess der vi står i et gjensidig forhold til hverandre og påvirker hverandre. Gjensidighet i kommunikasjonen er viktig og alle som inngår i samspillet, er betydningsfulle parter (Johansson, 2013). Kommunikasjon forutsetter at en har en forståelse av at det ligger en intensjon bak det den andre formidler, ved at lyden eller bevegelsen har en hensikt eller mening. Vellykket kommunikasjon forutsetter at barnet er oppmerksomt på hva som er relevant for det som blir sagt (Tomasello, 1999; Tetzchner, 2012).

Gjennom deltakelse i kommunikasjonen kan mennesket ta til seg nye måter å tenke, resonere og handle på. Læring handler om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden (Säljö, 2005). Når barn samhandler med andre, bidrar deres



erfaringer til (nye) tolkninger og ny forståelse, og i fortsatt samspill, når barna tolker andres mening, vil forestillingene forandres og utvides (Johansson, 2013). Tilegnelsen av medierende ressurser innebærer en gradvis prosess der barnet gjør seg kjent med og lærer seg å beherske diskursive og fysiske redskaper i den forstand at de kan brukes for visse formål og i visse situasjoner (Säljö, 2005). Barn må forstå og mestre bruken av redskapene før de blir i stand til selv å ta dem i bruk i nye situasjoner (Hillesøy m.fl., 2014). Interaksjon bidrar til at vi utvikles og forandres som individer, både når det gjelder våre intellektuelle og kommunikative ressurser og vår måte å beherske fysiske redskaper (Säljö, 2005). Det som skjer i barns møter i denne sammenheng er av stor betydning.

Ord og språklige utsagn, medierer omverdenen for oss og gjør at den framstår som meningsfull (Säljö, 2005). Gjennom deltakelse i kommunikasjon med andre tilegner vi oss måter å betegne og beskrive verden på som er funksjonelle, og som gjør at vi kan samhandle med andre i ulike sammenhenger (ibid). Säljö beskriver tre funksjoner som språket kan ha for å forstå barns læring i et sosiokulturelt perspektiv. Disse er språkets *utpekende*<sup>4</sup> funksjon, dets *semiotiske* funksjon og dets *retoriske* funksjon (ibid). Vi vil kort gjøre rede for disse.

### **2.2.2.1 Språkets utpekende funksjon**

*En utpekende funksjon* vil si at barnet ved hjelp av språklige kategorier kan peke ut eller benevne ting i omverdenen: «hund», «hest» osv. Språket brukes i en sosial sammenheng, for å rette oppmerksomheten til menneskene rundt seg på ulike fenomener. Vi kan også bruke språket til å gjøre klart for andre hvilke aspekter vi finner interessante ved en ting, for eksempel form eller farge. Ordene i seg selv har en kraft til å hjelpe andre til å fokusere. Språkets utpekende funksjon kan også henvise til abstrakte fenomener og følelsesmessige opplevelser (Säljö, 2005).

Å ha felles oppmerksomhet betyr at minst to personer har oppmerksomheten rettet mot det samme (Tetzchner, 2012). Det blir kommunikasjon når barnet aktivt søker å dirigere andres oppmerksomhet eller selv følger andres oppmerksomhet. Dette kan samles i begrepet *oppmerksomhetsdirigering*, som betyr at noen prøver å lede andres oppmerksomhet mot felles fokus, eller lar sin egen oppmerksomhet bli ledet av andre mot noe. Oppmerksomhetsretting brukes når det ligger en kommunikativ intensjon til grunn for barnets handling, eller at barnet oppfatter at andre har en slik intensjon (Rommetveit, 1972, 2008; Tetzchner, 2012). Barnet registrerer hvor andre har oppmerksomheten rettet, og blir oppmerksomme på at andres

---

<sup>4</sup> Vygotsky (1986) kalte utpekende funksjon for en indikativ funksjon (Säljö, 2005).

oppmerksomhet kan være rettet mot noe annet enn det barnet selv har fokus på. Barn tilegner seg ressurser i initiering av handling for å tilkalle felles oppmerksomhet både med blikk, gester, lyder, kroppsbevegelser, ord og etter hvert lengre ytringer (ibid).

Med kroppsspråket kan vi signalisere interesse for å delta og for å vekke andres interesse mot oss selv eller noe rundt oss. Blikk eller øye kontakt er et kommunikasjonsmiddel som er effektivt og gir sterkt feedback (Argyle, 1988). Å se på den andre, signaliserer uttrykk for interesse og ønske om kontakt. Å ha blikkontakt kan gi en opplevelse av åpenhet og gjensidighet. Ansiktsuttrykket er også en del av kroppsspråket. Smil og mimikk gir uttrykk for positive følelser som varme, empati og tiltrekning. Smil og blikkontakt er effektive forsterkere virker oppmuntrende på den andre til å fortsette samhandlingen. Videre beskriver han gester, kroppsholdning, berøring og fysisk distanse som betydningsfullt (ibid).

Burgoon og Bauce (2003) beskriver nonverbal kommunikasjon ut fra ulike dimensjoner. En av disse er umiddelbar nærhet som handler om fysisk nærhet til, ha ansikt og kropp henvendt mot den andre, å lene kroppen fremover og å se direkte og ofte på den andre. En annen dimensjon er å vise uttrykksfullhet ved å ha et levende ansikt og kropp i tillegg til å bruke uttrykksfulle gester og stemme der vi varierer tonehøyde, tempo og styrke (ibid).

Kroppen er en enhet av sanser, tanker, følelser, språk og motorikk, og det fysiske kan ikke skilles fra det mentale (Merlau-Ponty, 1962; Johansson, 2013). Gjennom kroppen er vi i konstant interaksjon med alt vi møter, samtidig som kroppen alltid er til stede i alt vi gjør ved at vi opplever og uttrykker oss med den. De erfaringene vi gjør oss, måten vi forstår og tolker verden på, kommer til uttrykk gjennom kroppen i gester, ansiktsuttrykk, kroppsholdning, ord og følelsesuttrykk (ibid). Vi kan i følge Johansson (2013) ikke skille tankevirksomheten, sanseligheten, kroppsligheten, følelsene og væremåten hos individer fra hverandre. De utgjør alle deler av barnas livsverdener, og alle disse aspektene antas å ha betydning for barn og voksnes måte å opptre på overfor hverandre i samhandling og kommunikasjon (ibid).

### **2.2.3 Språkets semiotiske funksjon**

*Språkets semiotiske funksjon* er knyttet til språkets funksjon som medierende redskap og som ressurs for å skape kunnskap om verden. I tillegg til å referere til fenomenet eller subjektet, betegner og signaliserer også de språklige uttrykkene betydning og innhold. Hvilke beskrivelser vi anvender i en gitt situasjon der vi kommuniserer med andre, avhenger av hva vi ønsker å formidle, situasjonen vi befinner oss i, hvilken relasjon vi har til personen, forventninger og en rekke andre kontekstuelle forhold. I språklige framstillinger ligger det holdninger, verdier og standpunkter, og mange av disse er usynlige for oss (Säljö, 2005). Når

vi skal dele følelser og opplevelser med andre, kommer ord ofte til kort, og vi bruker da andre medierende ressurser med kroppsspråket, som gester, mimikk, kroppsholdning, bevegelser og så videre. Dette er ressurser barn tar i bruk naturlig i sin samhandling med hverandre, uansett innhold og betydning (Merleau-Ponty, 1962; Johansson, 2013).

Å tilegne seg språklige kategorier som gjør at en kan delta i sosial samhandling, er med på å forme vår «indre tale» (Vygotsky, 1978; Säljö, 2005). For Vygotsky fungerte barnets språk helt fra starten av som et kommunikasjonsmiddel (Bråten, 1996). Den tidlige kommunikative talen som barnet uttrykker, utvikles etter hvert mot en indre tale. Den formen for tale som representerer overgangsfasen mellom tidlig kommunikativ tale og indre tale, kalte Vygotsky «egosentrisk tale», i betydningen at det var en selvadressert monolog framført i andres nærvær. I følge Vygotsky er dette en form for å tenke høyt ved selvsnakk og dette spiller en viktig rolle i håndtering av problemløsning i førskolealderen. Barnet snakker også henvendt til andre, med en ubevisst antagelse om at den blir forstått av andre, med en illusjon om budskapsformidling, men uten at hensikten er å få respons. Denne indre talen regnes som et tankeredit under problemløsning, men den sammenfatter også tidligere erfaringer og representerer et slags indre utkast for framtidige ytringer (Bråten, 1996). Selvregulering gjennom bruk av selvsnakk er også vanlig forekommende hos voksne ved ulike gjøremål, for eksempel når de gjennomfører oppgaver som er litt utfordrende (Tetzchner, 2012). Schober-Peterson et.al. (1991) fant at 21 prosent av det fireåringene sa ble brukt som «monologer» for selvregulering, for eksempel for å lede seg selv gjennom aktiviteter som å bygge hus.

### **2.2.3.1 Kommunikasjon og språkets retoriske funksjon**

I følge Säljö søker barnet sosial kontakt helt fra livets begynnelse, og utvikler ulike former for interaksjon med personer i omgivelsene. Språket utvikles som et middel til å kunne opprettholde kommunikasjon med andre og blir et middel for å kunne delta i og påvirke interaktive forløp (Säljö, 2005). Gjennom å kommunisere med andre om det som skjer i interaksjon, blir barnet delaktig i hvordan andre oppfatter og forklarer ulike fenomener. Språklige uttrykk som barnet støter på, tar til seg og som gir mening og innhold for barnet, er ressurser barnet kan benytte senere, ved for eksempel for å etablere kontakt med andre (Säljö, 2005). Når barn bruker språk, er det med intensjon om å formidle noe til en annen, hvor formålet kan variere i betydelig grad. Det kan være å fortelle eller å få vite noe, få noen til å gjøre noe eller for å få opprettholde samtalen. Språket inngår i all menneskelig sosial og kulturell aktivitet, kommunikasjon er kjernen i språkets funksjon (Tetzchner, 2012).

*Språkets retoriske funksjon* retter seg mot det intersubjektive i møter mellom menneskene og hvordan vi sier ting for å få andre til å handle. Språket medierer handling: «move people to action» (Shotter, 1993 i Säljö, 2005:91). Det handler om hvordan vi uttrykker oss for å påvirke andre til å handle. Språket fungerer som redskap for å skape mening mellom mennesker når de samhandler. Et eksempel på dette kan være når et av barna fra studien vår uttrykker «Kykkeliky» i den hensikt å fortelle at det er morgen og for å få alle til å reise seg opp fra gulvet (episode 8 - vedlegg 17).

Säljö (2005) sier at selv om tanke og språk er svært nært forbundet, er de på ingen måte det samme. Det vi gir uttrykk for, behøver ikke være det vi tenker (ibid). Merleau-Ponty (1962) sier det er umulig å forstå andre mennesker helt, fordi vi ikke kan gå ut av egen kropp og inn i den andres. Det vil bestandig være noe hos den andre som vi ikke får tilgang til (ibid). Menneskers uttrykk er bundet opp av de sosiale spillereglene som hører til kulturen og er også avhengig av konteksten kommunikasjonen foregår i. Det vi sier behøver ikke være sammenfallende med det vi tenker. Et individs måte å resonere på, løse problemer eller handle på er alltid relativt til konteksten og de redskapene som finnes tilgjengelig (Säljö, 2005). Ut fra dette tenker vi at det vil ha betydning for hva våre informanter i studien uttrykker og hvordan vi som forskere forstår og tolker det de sier. Det vil også ha betydning når vi som voksne prøver å forstå barns intensjoner, handlinger og samhandling med andre barn og voksne. I tolkningen av barns aktivitet, må vi være åpen for hele situasjonen som barnet er i. Og sist, men ikke minst vil dette også være av betydning for hvordan barn skaper felles forståelse av det som gjøres eller kommuniseres.

### **2.3 Perspektiver på barns lekverden**

Barnehagen er et kollektivt miljø der barn og voksne møtes med erfaringer de har ervervet seg gjennom samvær med familien sin og andre. Dette er med på å prege noe av kulturen i barnehagen og er aspekter som er med på å sette rammer for de møter som skapes mellom barn og voksne (Johansson, 2013). Corsaro (2003) hevder at det i en barnegruppe som treffes daglig, som når barn møtes til daglig i barnehagen, etableres en særegen barnekultur som defineres som: «... a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers» (ibid:21). Når barn samhandler må de ta i bruk andre ferdigheter og kompetanser enn når de samhandler med voksne. Barnekulturen gir rammer for hva som er mulige handlingsalternativer og relevant opptreden i en gitt situasjon og barn lærer av hverandre når de aktivt tar del i de aktiviteter, ritualer, lek og samhandling som barnegruppen holder på med (Corsaro, 2003; Løkken, 2008).

Rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011) beskriver barn som sosiale aktører, som selv bidrar til egen og andres læring. Planen fremhever betydningen av barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap andre. Samspillet med andre mennesker blir sett på som avgjørende for barns utvikling og læring. Deltakelse forstår vi i denne sammenheng som: «[...] involvement where taking part, being included, being accepted, being engaged in an area of life and having access to needed resources are essential components» (Emilson & Folkesson, 2006:240). Rammeplanen beskriver lek og læring som tett sammenvevd og som en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom. Barn lærer og utvikler barn en sammensatt kompetanse gjennom lek og de er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Innenfor barnehageforskning er det en økende interesse for hva som skjer mellom barna og forskningen beskriver ulike ressurser barn tar i bruk i kommunikasjon og prosesser som er av betydning for deres samhandling med hverandre (Johansson; 2013; Alvestad, 2010; Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012). For å forstå barns lek og læring ut fra et helhetsperspektiv, hevder Johansson og Samuelsson (2001) at vi må forlate en oppdeling, som går ut fra, at barns lek eller språkhandlinger enten representerer indre forestillinger eller forhold i den ytre verden. I stedet er disse dimensjoner integrert i barns livsverden (ibid). Med en fenomenologisk tilnærming til lek kan lekefenomenet forstås som noe vi deltar i, der lekens trekk er selve dynamikken og bevegeligheten (Gadamer, 2004). Det er snakk om en spontan bevegelse hit og dit som hele tiden fornyer seg og som oppstår midt i mellom barnas samhandling med hverandre (Steinsholt, 2010). Lek forstås som noe som bare skjer ved at vi blir trukket inn i en hendelse. Når vi er i lek, kan vi glemme både tid og sted (Steinsholt, 2010; Øksnes, 2013).

### **2.3.1 Noen kjennetegn ved barns lek**

Lek og læring er kroppslige fenomener som ikke kan skilles fra barns livsverdener, og fungerer som en interaktiv helhet (Merleau-Ponty, 1962; Johansson, 2013). De erfaringene barn gjør seg, måten de forstår og tolker verden på, kommer til uttrykk gjennom kroppen i gester, ansiktsuttrykk, kroppsholdning, ord og følelsesuttrykk (ibid). Barn gir hverandre signaler ved å bruke ansiktsuttrykk, stemmen, øynene og ulike væremåter (Olofsson, 1993). Greve (2007) framhever betydningen av barns kommunikasjonsuttrykk når de ønsker kontakt eller kommuniserer med andre: Bruk av blick, stemme, toneleie, gester og verbal tale. Vedeler (2007) sier at barnas felles aktivitet stimuleres ved at barna deltar med entusiasme, svarer

positivt og begeistret på hverandres initiativ. Interesse, nysgjerrighet og glede er følelser som skaper motivasjon for å delta i lek, og det er motoren i all læring (Öhman, 2012).

### **2.3.1.1 Tilgang til deltakelse i lek**

I barnehagen har barn mulighet til å delta i lek og kommunikasjon med hverandre. Kommunikasjonen mellom barna kan imidlertid være skjør og kan lett bryte sammen, og forhindre at møter kommer i stand (Johansson 2013). For å få tilgang til leken er det viktig å vise adferd med forståelse for hva deltakerne gjør, noe som kan bidra til å etablere en felles referanseramme (Ruud, 2012). Studier viser at de barna som oftest får adgang i pågående lek, først observerer de andre barna for å skaffe seg en mening om hva leken handler om før de kommer med forslag eller tilbyr en leke som passer inn i den pågående aktiviteten (Corsaro, 2011; Ruud, 2010; Vedeler, 2007). Hillesøy m. fl. (2014) sier at deltakelse i lek forutsetter at barna observerer det som skjer, tuner seg inn på hverandre og gjør det samme som de andre. I følge Corsaro (2011) krever dette en følsomhet for konteksten, noe barn lærer gjennom deltakelse i barnefellesskap. Olofsson (1993) viser til tre sentrale forutsetninger for deltakelse i lek. Disse er å ha en felles forståelse om hva leken handler om, gjensidighet og å kunne vente på tur.

### **2.3.1.2 Fantasi**

Fantasi og kreativitet er en viktig del av barns lekverden. Fasting (2012) referer til Vygotsky (1995) som påpeker at det ikke er noen motsetning mellom fantasi og virkelighet; jo rikere virkelighet, jo flere muligheter er det for fantasi og omvendt. Vygotsky var opptatt av at fantasiprosessen finnes i leken og at barna tolker sine opplevelse og gir dem liv i leken, de dramatiserer, forandrer og overdriver. Vygotsky ser det som en kreativ bearbeiding av opplevde inntrykk (Fasting, 2012). Hangaard Rasmussen (1996) belyser også barns bruk av fantasi og sier følgende: «Det er med andre ord ikke tale om at barn først tenker og fantaserer og dernæst leger. Det forholder seg snarere sådan, at de på en og samme tid tenker, fantaserer og leger» ... «Under leg er der en momentan udskiftelighed mellem tanke, fantasi, sprog og kropslig udtryk, og alle niveauer er derfor ligeværdige og forvandler sig hele tiden til hinanden» (Hangaard Rasmussen, 1996: 131).

### **2.3.1.3 Gjensidighet**

For å kunne dele opplevelser intersubjektivt er lytting avgjørende. Barnet må lytte, kjenne etter og fornemme noe kroppslig, før han eller hun tenker etter, for å skape mening i situasjonen (Bø, 2012). Det barnet fornemmer eller føler, setter i gang tanken som så

begynner å arbeide sammen med følelsen. For å kunne delta intersubjektivt må barnet ha oppmerksomheten mot det som skjer. Oppmerksomheten er både kroppslig og kognitiv og emosjonell. Barnet må være tilstede, i seg selv og i det som skjer hos den andre for å kunne ta del i den andres livsverden (ibid). Gjennom å lytte til andres samtale får barn med seg hvordan en starter en samtale, hvordan en lager en forespørsel, løser problem, forhandler, inngår et kompromiss, forteller en vits, tuller og bruker humor (Cole & Flexer, 2011).

### **2.3.2 Felles forståelse, meningsdanning**

Lillemyr (2011) sier at kommunikasjonen mellom mennesker og formidling av et budskap er avgjørende for felles forståelse eller mening for to eller flere i det sosiale samspillet. For at leken skal fungere for alle barn er deres relasjonserfaringer og kommunikasjon viktig. Barna trenger å ha en felles forståelse av leken og få tak i budskapet leken har. Når dette er oppfylt videreutvikles leken, og de mestrer å gå inn i leken og delta fullverdig i den (ibid). Viktige aspekter i både lek er at barnet har mulighet for kontroll og å kunne ha et mål som er av betydning for barnet, utvikle intensjoner og kunne bidra til og endre et meningsinnhold (Johansson & Samuelsson, 2009). Barnas posisjoner og innflytelse de får eller tar i meningsskapingen, har betydning for utviklingen av leken (ibid). Frønes (2010) sier at sosial forståelse utvikles når barn møter ulike perspektiver i samhandling med hverandre, uttrykker meninger, ønsker, oppfatninger og ideer. Gjennom ulike roller og posisjoner utvikles deres sosiale, kulturelle og kommunikative kompetanse.

#### **2.3.2.1 Forhandling i lek**

Barns lek er som oftest preget av positive følelser som interesse, iver og glede men det kan også oppstå uenigheter og konflikter som barna også må lære seg å håndtere (Alvestad, 2010; Löfdahl, 2007; Michélsen, 2004). Forhandlinger er en del av barnehagehverdagen og gjennom erfaringer med forhandlinger kan barn vinne ny innsikt som for eksempel å kunne dele et innhold eller en opplevelse med andre barn (Alvestad, 2010). Mauritzson og Säljö (2003) fant i sin studie at barn kommuniserer og koordinerer ulike perspektiv når de leker og at de er innstilt på å forhandle med hverandre (Alvestad, 2010). Samhandlingen mellom barn består i stor grad av lange diskusjoner om hva de skal leke, hvordan de skal leke og hvilke roller de enkelte skal ha (ibid). Når det oppstår konflikter mellom barn, dreier disse seg ofte om å forsvare sin rett til å disponere ting og for å beskytte et etablert fellesskap eller pågående lek (Johansson, 1999).

Barns samværskompetanse og deres relasjoner utvikles gjennom hvordan de blir enige og forhandler om felles forståelse. Forhandlinger er en del av barns hverdag, og barn viser innsikt og fleksibilitet i valg av strategier når de forhandler (Alvestad, 2010; Corsaro, 2011). Kriterier for å få innpass i en allerede pågående lek, er å vise utholdenhet og sensitivitet for lekens innhold, og være kreativ med å prøve å få tilgang til den (Ruud, 2012). Hvis barnet ikke lykkes ved første forsøk, kan nye initiativ være nødvendig. Et kritisk punkt når barnet forsøker å entre lek er hvordan det reagerer på å bli avvist. Det er viktig at barn handler med en forståelse av det de andre barna gjør, noe som kan bidra til en felles referanseramme (ibid). Öhman (2012) viser til Vygotsky og sier at barn gradvis lærer å innordne seg etter regler i lek. Barnet må skjønne hvordan en bestemt lek skal lekes, hvilke roller som kreves, hva man skal si osv. Når barn samhandler, blir reglene i leken forhandlet fram av barna selv (ibid).

Ytterhus (2002) sier at det kan være vanskelig for voksne å ha oversikt over det som skjer i barns møter med hverandre. I sin studie fant hun at barna alltid visste hvem som var sammen med hvem, selv i situasjoner som for henne var uoversiktlige. Ytterhus forklarer at en måte å forstå dette på, er at barn utveksler signaler som for voksne er vanskelige å fange (ibid). Pape (2002) sier at barns lek skjer i nuet, den dukker opp for i neste øyeblikk å forsvinne. Hun uttrykker det med: «Å fange barns lek er som å fange såpebobler» (Pape, 2002: 59).

#### **2.4 Konsekvenser ved nedsatt hørsel**

Barn med nedsatt hørsel har på lik linje med alle andre barn, forskjellige forutsetninger og behov. De trenger på lik linje med andre barn å forstå, bli forstått og utvikle seg språklig, sosialt og kognitivt sammen med andre. Det er av stor betydning for barnas utvikling å ha tilgang til et kommunikativt fellesskap. Nedsatt hørsel kan påvirke barnets muligheter til aktiv deltakelse der fellesspråket er talespråk basert på auditiv informasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011). Barn med nedsatt hørsel og som bruker høreapparater, må bruke mye energi på å oppfatte og forstå hva som sies, og er svært sårbare for bakgrunnsstøy (ibid). Høreapparatet sin spesifikke oppgave er å forsterke et talesignal og tilpasse forsterkningen slik at tale blir hørbar og forståelig for den enkelte. Ofte er forsterkningen tilsvarende halvparten av verdien for høreterskelen<sup>5</sup>, og vil ikke gi normal hørsel. Faktorer som akustiske forhold i omgivelsene, som uønsket lyd, bakgrunnsstøy, romklang og avstand er begrensninger for å kunne oppfatte hva som sies (Statped, 2009). For å kunne oppfatte tale, er det i følge Cole & Flexer (2011) sentralt at barnet har

---

<sup>5</sup> Høreterskel = svakeste hørbare lydstyrkenivå (Statped, 2009).



oppmerksomheten rettet mot det som sies, og at det som sies er tilgjengelig og gir mening for barnet. Å høre forklares med tilgang for akustiske innputt til hjernen og er en betingelse for å kunne lytte. Å lytte er å ha oppmerksomheten bevisst rettet mot akustiske innputt (ibid).

Tidligere forskning som er gjort vedrørende barn med nedsatt hørsel i samspill med andre barn, indikerer at nedsatt hørsel gir utfordringer når det gjelder å få med seg det som sies og sjansen for å misforstå eller miste oversikten er betydelig større enn hos barn med intakt hørsel. Det ser ut som om barn med nedsatt hørsel lykkes bedre i en-til-en interaksjon med hørende barn enn sammen med flere barn tilstede (Martin, Bat-Chava, Lalwani, & Waltzman, 2011; Kvam, 1989). Det kan også se ut som barn med nedsatt hørsel trekker seg ut av lek når det blir mye kommunikasjon (Ellstrøm, 1990; Dahl, 1995; Bakken & Tolgensbakk, 2001). Andre studier viser også at barn med nedsatt hørsel ofte blir stående som observatører til andre barns lek (Brown, Remine, Prescott, & Rickards, 2000).

Hillesøy, Johansson & Ohna (2014) fant i sin studie av små barns deltakelse i interaksjoner at barnas interaksjoner ser ut til å handle om å finne en rytme, beskrevet som henholdsvis *takt* og *utakt*, som svarer til barnas interesser og bruk av medierende redskaper. Bakken & Tolgensbakk (2001) fant i sin studie at barna med nedsatt hørsel ofte entrer lek uten å skaffe seg oversikt over hva de andre barna gjør. De fant at barn med nedsatt hørsel har økt behov for kontroll og ofte tar styringen i lek og stiller ikke oppklarende spørsmål til de andre barna. Samme studie viser også at barn med nedsatt hørsel lykkes best i interaksjon med andre når de bruker blikket til å skaffe seg informasjon før de handler. Barn med nedsatt hørsel er også motiverte for å delta i lek og samspill og de bidrar med sin kreativitet og fantasi til å gjøre leken spennende (Bakken & Tolgensbakk, 2001).

Barn med nedsatt hørsel kan ha problemer med å oppfatte auditivt hva andre sier, spesielt når det er flere tilstede og når det er bakgrunnsstøy (Grønlie, 2005). Laukli (2007) påpeker at personer med nedsatt hørsel bruker mye energi på å få med seg innholdet i det som sies i ugunstige lytteforhold. En følge av dette kan være at de mister viktig informasjon, gjetter seg til hva som sies eller kan miste interessen for å få med seg det som sies. Slike anstrengelser kan føre til at personen bli sliten, og ikke klarer å rette nødvendig oppmerksomhet mot det å lytte. For små barn kan det være vanskeligere å gjette seg til hva som sies, enn for eksempel for ungdommer, som har større språklige erfaringer og kunnskap (ibid).

Når barn med nedsatt hørsel ikke får med seg det som blir kommunisert, vil det som sies eller skjer bli uforståelig for barnet og barnet får dermed ikke mulighet til å ta del i andres

meningsutvekslinger (Grønlie, 2005). Det kan resultere i at barnet gjør egne tolkninger og tilpasningsmåter som ikke stemmer overens med meningen i det som kommuniseres rundt barnet (ibid). Barn med nedsatt hørsel har behov for forutsigbarhet og oversiktliggheit, og overgangssituasjoner kan være spesielt utfordrende for dem. Dersom de ikke får med seg det som skjer for eksempel av aktivitet, kan de i god tro gjøre valg som ikke er samstemt med de andre barna (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011). Barn med normal hørsel har mulighet til å få med seg informasjon og lære fra omgivelsene uten å måtte anstrenge seg slik barn med nedsatt hørsel må (Cole & Flexer, 2011).

Jæger (2001) fant i sin studie at ungdommer med nedsatt hørsel anstrenge seg mye for å oppfatte hva som sies, og at de strammer muskulaturen i både nakke, skuldre og rygg på en ufunksjonell måte. Jæger fant også at de holder hodet i en spesiell vinkel og strammer muskulaturen i kroppen når de anstrenge seg for å høre (ibid). Barn med nedsatt hørsel bruker synet aktivt til kommunikasjon og informasjonsinnhenting. Riktig plassering i rommet og gode lysforhold i situasjoner hvor kommunikasjon foregår er av betydning (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011). Synssansen er viktig for barn med nedsatt hørsel for å kunne munnavlese og få tilgang til visuell informasjon (ibid). Barn med nedsatt hørsel kan forstyrres og avledes av visuell støy rundt seg og kan være sensitive for andre ikke-verbale signaler i rommet (Statped, 2008).

#### **2.4.1 Taleoppfattelse**

Vi kaller lyden vi ønsker å høre for *signal*, og den lyden vi ikke ønsker for *støy*. Forholdene i styrke mellom disse benevnes som signalstøy- forhold (Cole & Flexer, 2011). Alt som kommer i konflikt med ønskede auditive signal (f. eks tale) er støy, og kan være noen som snakker eller annen støy i rommet (ibid). Barn med nedsatt hørsel sin oppmerksomhet og konsentrasjon forstyrres av bakgrunnsstøy, forstyrrende omgivelseslyd og lang etterklangstid (Laukli, 2007).

Signalstøyforholdet blir bedre i rom med ro, da det auditive signalet blir tydeligere for hjernen. Signalstøyforholdet i rommet har innvirkning på oppfattelsen av tale, og ved dårlige forhold er det anstrengende for et barn med nedsatt hørsel å oppfatte tale (Laukli, 2007). Personer med nedsatt hørsel har problemer med å høre godt på avstand, også når de bruker korrekt tilpassete høreapparater. Avstandshørsel er sårbar. Når signalet beveger seg vekk fra lydkilden, mister talesignalet både intensitet og betydningsfulle elementer av talen. Å være nært barnets øre er en måte å forbedre signalstøyforholdet på, slik at stemmen til den som snakker blir høyere enn samtlige lyder i bakgrunnen (Cole & Flexer, 2011).

## 3 METODE

### 3.1 Valg av metode

Forskningsmetode er i følge Ringdal (2012) fremgangsmåter og teknikker vi bruker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Innenfor samfunnsforskning framstår kvalitative og kvantitative metoder som to vesentlige tradisjoner som benyttes ved studier av sosiale fenomener. I følge Tjora (2012) er det en rekke forhold som skiller disse to metodene. I kvantitativ forskning innhenter forskeren ofte data ved større utvalg og data sammenlignes og presenteres ved hjelp av statistiske utregninger i form av tall. I kvalitativ forskning arbeider vi som regel i dybden med relativt få strategisk utvalgte enheter. Kvalitativ forskning legger vekt på forståelse snarere enn forklaringer og nærhet til det som studeres står sentralt. For vår studie har vi valgt kvalitativ metode som gir innblikk i hva informantene reflekterer rundt barns interaksjon i lek.

En bruker begrepene induktiv og deduktiv for å beskrive ulike tilnæringsmetoder i forskningsarbeidet. Induktiv brukes om forskning som er eksplorerende og/eller empiridrevet eller når en forsker drar slutninger ut fra mønstre eller sammenhenger i observasjonen av enkelttilfeller. Deduktiv brukes om forskning som er teoridrevet eller når en forsker tar utgangspunkt i en generell regel eller mønster for å forklare enkelttilfeller (Tjora, 2012).

Vårt forskningsprosjekt beveger seg innenfor både det induktive og det deduktive, noe som tilsier en *abduktiv* tilnærming (Tjora 2012). Abduktiv tilnærming starter fra empirien, men forskeren kan trekke inn teorier og perspektiver i forkant eller i løpet av forskningsprosessen. En bør velge forskningsmetode ut fra problemstilling, og ut fra hva en ønsker å forske på. Den mest utbredte metoden for datagenerering i kvalitative forskning, er i følge Tjora (2012) ulike former for intervjuing. Kvale og Brinkmann (2010:19) sier: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem»? Gjennom samtale med personalet kunne vi få innsikt i deres tanker om barns samhandling i interaksjoner. Vi fant det hensiktsmessig å bruke dybdeintervju som metode for å generere data om personalets refleksjoner. Vi valgte å vise informantene et videoopptak av barn i lek som samtalestøtte under intervjuene. Videomaterialet er tenkt som stimulusmateriale<sup>6</sup> til dybdeintervjuene for å skape engasjement og fokus i dybdeintervjuene (Tjora, 2012).

---

<sup>6</sup> Stimulusmateriale er materiale (for eksempel avisartikler eller videoklipp) man tar med inn i intervjuer eller fokusgrupper (Tjora, 2012).

## **3.2 Datagenering (datainnsamling)**

Prosjektet ble søkt godkjent hos Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste (NSD) for å kunne gjennomføre både videoopptak og dybdeintervju og søknaden ble godkjent (vedlegg 1).

### **3.2.1 Planlegging av videobasert observasjon**

Observasjon er den beste måten å skaffe kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten og videoobservasjon er en metode som gir en unik mulighet til å forske på detaljer i sosial interaksjon (Tjora, 2012). Spesielt i forhold til små barn erfarer vi at dette en egnet metode for å studere interaksjon i lek der vi kan hente ut isolerte situasjoner eller typer interaksjon ut fra det vi er interessert i å få vite mer om. Gjennom et videoopptak får man en detaljert gjengivelse av det som skjer i en situasjon (ibid). «Som forskningsinstrument for å utforske menneskelig atferd – særlig ikke-språklig samspill – har videokameraet vært like viktig som mikroskopet var det når det gjaldt å oppdage hittil usynlige organismer» (Stern, 1992:16).

Videoobservasjoner innenfor samfunnsvitenskap kan i følge Tjora ses på som en form for etnografi der man bruker video for å registrere sosial handling og samhandling. Han viser til Knoblauch (2006), som brukte begrepet *videografi* i forbindelse med denne metoden. Videografi har langt kortere perioder av datagenerering enn tradisjonell etnografi, der forskeren gjerne oppholder seg i forskningsfeltet over en periode på et år eller lengre. I følge Tjora kan en kort tidsperiode forsvares med høy dataintensitet ved bruk av video. Jacobsen (2003) sier at en får en mer presis gjengivelse av situasjonen ved videoopptak, men at en må være våken for faktorer som påvirker. Det kan være forhold som kameravinkel, hvor mye kamera får med seg av situasjonen og kvaliteten på lyd og bilde. Løkken og Søbstad (2013) gjør oss oppmerksomme på at videoopptak alltid en reduksjon av virkeligheten.

Når vi foretok videoopptak ønsket vi å filme barn i hverdagssituasjoner i barnehagen og der barns lek var egeninitiert.

### **3.2.2 Planlegging av dybdeintervju**

Gjennom intervju kan vi få fram kunnskap om hvordan mennesker tenker og forstår verden. Dybdeintervjuet som metode tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren har et ønske om å forstå informantenes opplevelser og hvordan informanten reflekterer over dette (Spradley 1979 i Tjora 2012). Meningen med dybdeintervju er å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet i forskningen (ibid). Gjennom dybdeintervjuet ønsket vi å få fram personalets refleksjoner rundt barns deltakelse i

interaksjon i lek. For å knytte refleksjonene direkte til praksis og holde fokus på temaet under de enkelte intervjuene, valgte vi å vise informantene et videoopptak av barns samhandling. Dette videoopptaket omhandlet barn som informantene ikke hadde kjennskap til fra før, da vi ønsket å ha mest mulig likt utgangspunkt for samtalene. Ved å la våre forskningsdeltakere se et videoopptak av barn i lek, tenkte vi det skulle bli lettere for dem å reflektere enn ved å gjennomføre en samtale rundt vår problemstilling basert på spørsmål eller en spørreundersøkelse. Vi valgte å vise samme videoopptak til alle informantene.

Målet med et dybdeintervju er ifølge Tjora (2012) i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som dreier seg om noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. I denne sammenheng vil også vi som forskere være en del av den situerte praksisen/konteksten med våre informanter og vil virke inn på hvordan samtalen forløper. Dette innebærer at resultatene fra de enkelte intervjuene kan bli veldig forskjellige. For å sikre at visse tema ble fokusert i samtalen og for å strukturere intervjuene, fant vi det hensiktsmessig å bruke en intervjuguide. Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i videomaterialet med noen ferdig formulerte spørsmål med stikkordspregede hjelpespørsmål (vedlegg 8).

Dybdeintervjuet kan i følge Tjora (2012) formes på mange ulike måter, men i grove trekk går det gjennom tre faser: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål som preges av ulike typer spørsmål og ulik grad av forventet refleksjon fra informantens side. Innenfor kvalitativ forskning kan teorier i følge Tjora (2012) legge føringer for hvordan spørsmål formuleres i en intervjuguide. Tjora sier at 3-6 spørsmål i et dybdeintervju med tilhørende stikkord til mulige oppfølgingsspørsmål eller omformuleringer ved behov er tilstrekkelig (Tjora 2012). Vi valgte å gjennomføre individuelle dybdeintervju da ønsket å samtale med hver enkelt deltaker uten påvirkning fra de andre i personalgruppen. I egen praksis har vi i årenes løp opplevd at det i en personalgruppe kan være asymmetri i hvem som snakker, hvor lenge de har ordet, eller at en kan la seg rive med av det de andre sier, uten kanskje selv å ha hatt anledning til å reflektere over det som er sagt. Vi var spente på hvordan personalet ville ta i mot vår metode der videoopptak av ukjente barn fra en annen barnehage skulle danne grunnlag for samtalen og om vi hadde fått med utdrag fra videoopptaket som ville fungere som samtalestøtte. Vi valgte å gjøre fire prøveintervjuer før dybdeintervjuene.

### **3.3 Forskningsdeltakere – kriterieutvalg, rekruttering og utvalgsprosedyre**

I kvalitative intervjustudier er hovedregelen for utvalg at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2012). For å finne informanter tok vi kontakt med rådgivere ved Statped<sup>7</sup> som yter tjenester til blant annet brukere med nedsatt hørsel. Etersom vi jobber i samme organisasjon, var vi nøye på å følge tjenestevei som gjelder for alle studenter som søker hjelp til å finne forskningsdeltakere som har nedsatt hørsel. Til videoobservasjonen avgrenset vi det empiriske arbeidet til å gjelde 1 barnehage. I forhold til dybdeintervju av personalet var det større utfordring å vite hvor mange informanter vi trengte. I følge Kvale og Brinkmann (2010) er det i vanlige intervjuundersøkelser å ha 15+/-10 intervjuer. Imidlertid viser nyere intervjuundersøkelser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og heller bruke tid på å forberede og analysere intervjuene (ibid). Vi valgte et utvalg på 8 informanter.

#### **3.3.1 Rekruttering av deltakere til videoopptak**

Til videoobservasjonen ønsket vi å gjøre et filmopptak av et barn med nedsatt hørsel i samhandling med andre barn. Vi ønsket at barnet med nedsatt hørsel skulle ha utviklet talespråk som kunne oppfattes av informantene vi skulle vise videoopptaket til. I tillegg skulle barnet ha dobbeltsidig hørselstap og bruke høreapparat<sup>8</sup>. Mye av nyere forskning som er gjort på barn med nedsatt hørsel i førskolealder handler om barn med Cochleaimplantat<sup>9</sup> (CI). Den største andelen av barn med nedsatt hørsel i Norge bruker høreapparater og i vår studie ville vi ha fokus på nettopp disse barna. Vi ønsket at barnet skulle ha tilbud i en barnehage med hørende barn, da tema for undersøkelsen var samhandling med andre barn uten nedsatt hørsel. Videre ønsket vi barn i alderen 3-5 år.

Med hjelp fra Statped ble det sendt forespørsel med informasjons- og samtykkeskriv til aktuelle barnehager der vi kunne gjøre videoopptak. Informasjons- og samtykkeerklæring gjaldt foresatte til barn med nedsatt hørsel (vedlegg 2), enhetsleder (vedlegg 3), foresatte til øvrige barn (vedlegg 4) og personale (vedlegg 5). Vi fikk først positivt svar fra foreldre til et

---

<sup>7</sup> Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) som gir tjenester blant annet knyttet til alle kategorier innen hørselsfeltet.

<sup>8</sup> Høreapparat er et hjelpemiddel som forsterker et lydbilde som ikke oppfattes normalt på grunn av hørselshemming. Høreapparatet består av en mikrofon, en forsterker og en høyttaler (Utdanningsdirektoratet 2010-2011).

<sup>9</sup> CI er et avansert høreapparat som består av en utvendig og en innoperert del som tilbys når vanlig høreapparat ikke fungerer optimalt for lytte- og taleutvikling. Den ytre delen har en mikrofon ved øret som fanger opp lyden og sender den til taleprosessen, som omformer lyden til elektromagnetiske signaler. Mottakeren sender signalene til elektroder som er ført inn i sneglehuset (cochlea). Elektrodene formidler elektriske signaler til hørselsnerven, og herfra overføres de til hjernen, der de oppfattes som lyd (Stach, 1998).

barn med nedsatt hørsel som innfridde våre kriterier, men vi kunne ikke gjennomføre studien i denne barnehagen da enhetsleder ikke hadde mulighet til å la barnehagen delta. Etter en stund fikk vi positivt svar fra en annen barnehage der både foreldre, enhetsleder og personalet samtykket i å delta i vår undersøkelse og vi kunne gjennomføre videoopptak. Barnet med nedsatt hørsel er en jente på 4,7 år og fikk tilpasset høreapparat i løpet av hennes første levemåneder. Hun har et dobbeltsidig sensoneuralt moderat hørselstap og bruker høreapparat på begge ører.

### **3.3.2 Rekruttering av informanter til dybdeintervju**

Med utgangspunkt i problemstillingen og rammene for masterstudiet ønsket vi et tilstrekkelig, men avgrenset antall informanter for å ha kapasitet til å gå i dybden i analysen av hver enkelt. Vi ønsket å rekruttere to personalgrupper i to ulike barnehager der vi kunne gjennomføre dybdeintervju, helst fire informanter i hver barnehage. Vi ønsket at det i begge barnehagene skulle være et barn med nedsatt hørsel. At personalet er tilknyttet barn med nedsatt hørsel i daglig arbeid tenkte vi kunne bidra til relevant informasjon i forhold til tema og problemstilling. Vi inkluderte hele personalgruppen på den avdelingen barnet med nedsatt hørsel har tilbud, da det er de som er nært barnet til daglig. Gjennom egen virksomhet der det er flere ansatte med ulik fagbakgrunn, erfarer vi at det viktig å innhente informasjon fra alle som jobber nært barnet. Forespørsel om hjelp til å skaffe informanter til dybdeintervju fulgte samme prosedyre som forespørsel om bistand til å skaffe deltakere til videoopptak. Henvendelsen gikk til enhetsledere i barnehage 2 og 3 (vedlegg 6) og personalet i barnehagene 2 og 3 (vedlegg 7).

Å innhente informanter til dybdeintervju ble en møysommelig prosess ettersom det i utgangspunktet er et snevert utvalg også utfra de kriteriene vi hadde satt opp. Vi fikk omsider positivt svar fra en barnehage som var aktuell for undersøkelsen, men ventet i lang tid på svar fra andre. Da det ikke kom flere positive svar, måtte vi revurdere videre handling. Skulle vi fortsette å søke etter forskningsdeltakere med de samme kriteriene vi hadde satt andre steder i Norge, eller skulle vi eller endre litt på disse? Vi ble enige om å gjøre det siste. Vi valgte å endre kriteriene til å omhandle også barn med CI. Ut fra vår kunnskap, refleksjoner og samtaler med hverandre og rådgiver ved Statped om definisjoner rundt barn med høreapparater og CI, valgte vi å definere både høreapparat og CI som hjelpemidler for å forsterke lydbildet og dermed forbedre muligheten til å oppfatte tale og delta i talespråklig kommunikasjon.

Ettersom vi endret kriteriene måtte vi enda en gang søke hjelp av rådgiver ved Statped for å sende ut nye informasjons- og samtykkebrev til aktuelle barnehager. Omsider fikk vi svar fra en barnehage som samtykket i å delta i undersøkelsen og vi kunne dermed gjennomføre dybdeintervju i to barnehager, om enn med et noe ulikt utgangspunkt da informantene i den ene barnehagen hadde et barn med høreapparat og den andre et barn med CI. Vi stilte oss undrende til om dette ville påvirke refleksjonene under intervjuet.

### **3.4 Gjennomføring av datagenereringen**

#### **3.4.1 Gjennomføring av videoopptak**

Vi hadde på forhånd innhentet samtykke fra alle involverte i barnehagen vi skulle filme i og avtalt tid og sted for gjennomføring med enhetsleder. Det krever mye planlegging og forberedelser når en tar i bruk videobasert observasjon, og det er fare for at tekniske og praktiske problemer kan oppstå (Tjora, 2012). Den første dagen i barnehagen brukte vi tid sammen med barna før vi begynte å filme, slik at de skulle være forberedt på hvem vi var og hvorfor vi var på besøk. Personalet hadde forberedt barna på at vi skulle komme og foreslo at vi kunne gjøre videoopptak på lekerommet. Vi deltok i felles samling med barna på avdelingen og spiste formiddagsmat sammen med de aktuelle barna før videoopptak. Vi informerte barna om at vi var studenter og på besøk for å lære mer om hvordan barn leker. Vi formidlet ønske om å se på dem mens de lekte og ta videoopptak. Vi spurte barna om tillatelse til dette, og de nikket og virket positive. Når vi som forskere spør små barn om tillatelse til å ta videoopptak av dem, er det ikke sikkert barna forstår hva de samtykker i. Barn kan la seg lede av hverandre og forskernes positive formidling rundt egne ønsker.

Rommet hvor vi foretok videoopptak var et omtrent åtte kvadratmeter stort rom med to vindu litt høyere oppe på den ene veggen. Rommet var innredet med barneleker som lekekjøkken, bord og stoler, dukker, kommode med dukkeklær og annet tøy. Rommet lå utenfor selve avdelingen for barnehagen, ved siden av garderoben. Ettersom det var litt avstand til avdelingen, var det skjermet for støy utenfra og barna kunne leke uforstyrret og uten avbrudd fra andre barn. Dette hindret imidlertid mulighet til å filme situasjoner hvor andre barn tok initiativ til å delta i de aktuelle barnas lek. Lysforholdene var tilfredsstillende til å gjøre videoopptak. På grunn av rommets størrelse ble vi i samråd med personalet enige om å spørre fire barn på fire år, deriblant barnet med nedsatt hørsel og en voksen om å være med i egen initiert aktivitet på dette rommet.



Vi gjorde lekerommet klart for videoopptak før barna kom inn og rigget opp to HD videokamera som vi på forhånd hadde gjort oss kjent med bruken av og forsikret oss om at disse fungerte. Det ene kameraet var håndholdt og det andre var plassert på stativ foran vinduene, noe som hindret motlys når vi skulle filme. Vi forsøkte å plassere oss så skjermet som mulig for å ikke forstyrre barna i leken. Kameraet på stativ kunne beveges til sidene, og opp og ned, og den av oss som styrte det håndholdte kameraet kunne bevege seg litt i rommet ved behov. Ettersom vi var to som filmet hadde vi større mulighet til å få med det som skjedde mellom barna. Begge kameraene hadde tilgang til strøm, samt minnebrikker med stor kapasitet.

Under videoopptakene ønsket vi å innta en passiv observasjonsrolle, og var klar over at videoopptak kan føre til at de som observeres, opptrer unaturlig (Løkken & Søbstad, 2006). Vi var begge bevisste på at videoopptakene skulle skje så ubemerket som mulig og involverte oss ikke i barnas aktiviteter, slik Løkken og Søbstad (2006) beskriver er fordelaktig. Gjørund og Huseby (2007) sier at bruk av videoopptak kan endre atferden hos de som blir observert men denne effekten vil reduseres etter hvert som de blir vant til det. Da barna kom inn i rommet gløttet de litt sjenert på oss og kameraene, men endret raskt fokus mot aktivitet i rommet. Løkken og Søbstad (2006) sier at barna må få tiden de trenger til å venne seg til kameraet. De sier også at det er at barna bør gis mulighet til å se gjennom kameralinsen og stille spørsmål. Vi var forberedt på å la barna se og utforske kameraene, men tolket det som ikke relevant da barnas fokus så raskt ble rettet mot egen initiert aktivitet i rommet. Under videoopptakene var det ingen av barna som formidlet ønske om å forlate rommet, men var hele tiden opptatt av det som skjedde i rommet. Barna forlot rommet ved andre felles planlagte aktiviteter som måltid og uteaktivitet. Vi oppholdt oss i barnehagen i to påfølgende dager og hadde et 4,5 timers videoopptak av barna i ulike sammenhengende sekvenser. I løpet av de to dagene hadde vi fått det materialet vi trengte for å lage en redigert presentasjon av videoopptaket som vi kunne bruke under dybdeintervjuene. Redigering og utvalg av videosekvenser beskriver vi nærmere i kapittelet om analyse av videoopptak.

### **3.4.2 Gjennomføring av dybdeintervjuer**

Informantgruppen består av 8 informanter fordelt på 2 barnehager (tabell 1). Informantene representerer de som til daglig arbeider i barnehagen, pedagogisk leder, barne- og ungdomsarbeider, assistent og spesialpedagog. Begge barnehagene har et barn med nedsatt hørsel.

Informant	Alder	Utdanning	Yrkesaktive år i barnehage	Erfaring fra arbeid med barn med nedsatt hørsel	Kurs/opplæring barn med nedsatt hørsel	Rolle i fht. barn med nedsatt hørsel i egen barnehage
1	50	Assistent	6	6 mnd	Nei	Assistent på avdelingen
2	56	Assistent	9	6 mnd	Nei	Assistent på avdelingen
3	49	Assistent	4	1 år	Nei	Assistent på avdelingen
4	38	Førskolelærer	12	6 mnd	2 dager, samt deltar på veiledning fra ved Statped	Pedagogisk leder, spesialpedagogisk oppfølging
5	56	Førskolelærer, spesialpedagog	26	3 år	Kurs for pedagogisk personale og veiledning	Spesialpedagogisk oppfølging
6	54	Assistent	22	7 mnd	Kurs for pedagogisk personale ved Statped	Assistent 50 % tilknyttet barnet
7	52	Assistent	26	2 år	Kurs for pedagogisk personale ved Statped	Assistent
8	33	Førskolelærer	5	9 mnd	Kurs for pedagogisk personale ved Statped	Pedagogisk leder

Tabell 1 Bakgrunnsvariabler informanter

Informantene var i den skriftlige invitasjonen informert om hovedtema i undersøkelsen og at de ville bli vist en film, men ikke detaljene i samtalen. Vi ønsket at de skulle ha en åpen innstilling i refleksjonene knyttet til det de så på videoopptaket. Intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass, enten på pauserom eller avdeling uten barn. Ettersom vi skulle vise film under intervjuet hadde vi med oss teknisk utstyr som datamaskin og stor skjerm med ekstra høyttaler. Vi hadde på forhånd sjekket at filmen virket som den skulle. Før vi startet intervjuene rigget vi opp utstyret slik at alt var klart til den første informanten ankom. Det ble gjennomført fire intervju i hver barnehage og de forgikk over to hele dager med en måneds mellomrom. Tiden vi brukte på hvert intervju varierte fra 1-1,5 time.

I alle intervjuene brukte vi lydopptak og vi spurte alle informantene om det var greit at vi brukte dette, noe samtlige samtykte i. Vi opplyste dem om at lydopptakene skulle oppbevares på sikkert sted og at de skulle slettes etter transkripsjon. Gjennom lydopptak sikret vi oss at vi fikk med det som ble sagt, kunne konsentrere oss om hva informantene fortalte, og sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet. For å være helt sikker på å få med intervjuene på lydopptak, brukte vi to mobiltelefoner som gjengav tilfredsstillende lydopptak. Vi var forberedte på å skape minst mulig oppstyr om det skulle oppstå tekniske problemer i løpet av samtalen (Tjora, 2012). Vi hadde på forhånd satt oss inn i hvordan lydopptakerne virket. Under refleksjonssamtalene prøvde vi som Tjora (2012) anbefaler å plassere lydopptakerne

litt diskret i forhold til forskningsdeltaker, men nært nok til at stemmene ble fanget opp på opptakerne. Bruk av lydopptaker så ikke ut til å være noe hinder for å snakke. Tjora (2012) sier at noen informanter kan være skeptiske til bruk av lydopptak, selv om de gir tillatelse til at det brukes. Det er viktig å være klar over at dette kan påvirke samtalsituasjonen og informantens uttrykk. Dersom det oppstår situasjoner der informantene ikke ønsker at det brukes lydopptaker, eller at det er tekniske hindringer, er det nødvendig med gode notater (ibid.). Vi hadde med oss notatblokk og avtalt hvem av oss som skulle skrive ved behov. Vi var heldige og fikk alle refleksjonssamtalene med på lydopptak med god lyd kvalitet.

Ettersom vi begge var ferske i forskerrollen, og ikke hadde erfaring med dybdeintervjuer der vi tar i bruk visning av videoopptak, opplevde vi dagen som svært spennende, intens, krevende og lærerik. Vi merket at vi i de to første intervjuene var litt usikre på hvordan personalet ville ta i mot vår metode, og om de i det hele tatt ville bli engasjert og begynne å snakke fritt. I de to første intervjuene stilte vi også oftere oppfølgingsspørsmål til de informantene sa, enn i de videre intervjuene. Vi opplevde det som Tjora (2012) sier, at man som forskere etter hvert i intervjuene blir mer erfarne og avslappet.

Dybdeintervjuet ble gjennomført etter den strukturen som Tjora (2012) beskriver som oppvarming, refleksjon og avrundning (kap 3.2.2). Refleksjonsspørsmål danner kjernen i intervjuet. Denne fasen kan vare i noen få minutter og gi en anledning til å spørre informanten om noen bakgrunnsvariabler. I tillegg kan den skape en trygghet hos informanten om at han eller hun behersker situasjonen (ibid.). Vi ønsket å skape en ramme for trygghet og tillit, som kunne bidra til at informantene åpnet seg og fortalte fritt om sine refleksjoner. Å skape en trygg og avslappet atmosfære i starten, var av betydning også med tanke på fase to når vi gikk i gang med refleksjonsspørsmål. Vi merket at mange av informantene var spente når vi startet intervjuet og noen sa de hadde grudd seg litt i forkant. Dette kunne kanskje ha sammenheng med at de var usikre på hva vi forventet av dem. Vi erfarte at småsnakk i starten gjorde at de følte seg mer avslappet og at de fikk fortelle om seg selv var en god måte å tone oss inn på hverandre. I den første fasen med oppvarmings spørsmål presentere vi oss selv, orienterte om bakgrunn for studien og valg av tema, hvordan intervjuet skulle gjennomføres og om det var greit for informantene at vi brukte lydopptak. Vi gav også informasjon rundt vår taushetsplikt og framstilling av dem som informanter i oppgaven. Videre spurte vi alle informanten om bakgrunnsvariabler som kjønn, fødselsår, utdanning, yrkesrolle, antall yrkesaktive år, tilknytning til barnet med nedsatt hørsel, hvor lenge de hadde arbeidet med barn med nedsatt hørsel og eventuell kurs/opplæring i forhold til barn med nedsatt hørsel.

Vi ønsket at alle informantene etter første gangs visning av videoopptaket fritt skulle fortelle det de umiddelbart tenkte/reflekterte rundt det de så. Etter andre gangs visning av videoopptakene stilte vi oppfølgings- eller oppklarings spørsmål til det informantene sa, knyttet til tema i problemstillingen vår. Tjora (2012) sier spørsmålene gjerne kan starte med «kan du beskrive..?» eller «hva tenker du om...?» og lignende. Det kan også gjøres vet et lite nikk, «mm» eller en liten pause som viser at den som intervjues, bare skal fortsette å fortelle. Tjora påpeker at det hos noen informanter kan være lurt å vente med å stille oppfølgings spørsmål og heller arrangere en stillhet som informantene oppfatter som pinlig nok til at de begynner å utdype sine svar, tillegg og lignende (Tjora 2012:113). I starten opplevde vi at dette var vanskelig og var raske med å stille oppfølgings spørsmål, men allerede etter de par første intervjuene erfarte vi at det stadig ble enklere å avvente informantenes svar og tåle pinlige pauser.

Vi erfarte også at informantene trengte tid på å registrere inntrykkene fra filmen og danne seg en oppfatning av det de så. Løkken og Søbstad (2006) omtaler dette som persepsjon som handler både om å oppleve og å tolke verden rundt oss (ibid.). I de to første intervjuene stilte vi noen spørsmål som: «Er det slik at, er det fordi...» og fikk svarene ja eller nei. Vi ble raskt oppmerksomme på at vi stilte for lukkede spørsmål da vi gikk gjennom første lydopptak og ble mer bevisst på å unngå slike spørsmål i videre intervju. Intervjuguiden ble benyttet som støtte når vi hadde behov for det. Imidlertid erfarte vi at videoopptaket som ble vist underveis var den største guiden i samtalene. Før avrundings spørsmål spurte vi alle informantene om det var noe annet de hadde lyst til å ta opp og vi spurte også hvordan de hadde opplevde intervjuformen vi brukte med videovisning. I avrundings spørsmål prøvde vi som Tjora (2012) anbefaler å lede fokuset bort fra refleksjonsnivået fra spørsmålene over. Denne siste fasen i dybdeintervjuet skal være med på å normalisere og tilbake stille situasjonen og forholdet mellom forsker og informant. Vi fortalte om forskningsprosjektets videre gang og videre forløp med dataene fra intervjuet. Vi forsøkte å sørge for en god avslutning på intervjuene, og takket informantene for deltakelsen ved å gi dem en liten velfortjent oppmerksomhet, med det Tjora (2012) kaller konfekt og konsept.

### **3.5 Analyse av datamaterialet**

Analyse av data innenfor kvalitativ forskning er i følge Postholm (2011) ingen lineær og avgrenset del av forskningsprosessen, men dynamiske prosesser som gjentas i flere faser i arbei-

det med forskningen. Videre har analysen som mål å gjøre det mulig for leser å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora 2012:174).

### 3.5.1 Bearbeiding av videodata

Gjennom videoopptakene hadde vi fått et stort materiale og mer data enn vi hadde bruk for til dybdeintervjuene og måtte foreta et utvalg. Vi brukte lang tid på å se igjennom videoopptakene, før vi foretok et endelig utvalg. Vi valgte ut episoder vi så at det var kommunikasjon og samhandling mellom barna. At vi begge var til stede under videoopptaket og gikk gjennom videomaterialet både sammen og hver for oss var med på å styrke grunnlaget for utvelgelsen. På denne måten ble vi videre godt kjent med materialet og kunne knytte det til teoretiske refleksjoner. De utdragene vi valgte ut ble satt sammen til en filmsnutt på 9 minutter. Noen av de talespråklige uttrykkene til barna kunne være noe vanskelig å oppfatte for «nye» observatører som informantene var. Vi valgte å transkribere videoopptaket og hadde det som bakgrunnsmateriale dersom det skulle bli behov under intervjuene. I tillegg markerte vi hvem som snakket på selve videoopptaket med små fargesirkler slik at det ble lettere å ha oversikt over hvem som snakket. I etterkant ser vi at vi kunne hatt mikrofoner koblet på barna, da dette kunne gjort talespråklig kommunikasjon mer hørbar.

I resultatpresentasjonen beskriver vi utdrag av interaksjoner mellom barna i utvalgte episoder i videomaterialet. Vi har valgt å benytte et notasjonssystem som er inspirert av Corsaro (1985) for å få frem strukturen og dynamikken i samhandlingene (tabell 2).

Tur	Aktør	Lyder/tegn	Beskrivelse
1	Frida	Rocken roll. Synger og smiler.	Danser og synger.
2	Vilde	Va d bare derre pleddet, va det bare derre pleddet?	Begge ser på voksen som kommer inn døra med et pledd. Frida og Oda snur seg også og ser på voksen. Forventningsfulle.
3	Voksen	Herre går det an å bygg hus av sjøl om det e en duk vettu ... men det e så svært – sjå her	Går bort til Vilde og holder opp pleddet foran henne før hun gir det til henne. Frida, Pia og Oda ser på dem mens de fortsetter med det de holder på med.
4	Frida	Men går det an å bygg et hus med det?....	Frida går bort til en stol ved det lille bordet.
5	Voksen	Ja de må no bli enig om det.	Voksen hjelper Vilde å brette pleddet utover gulvet.
6	Vilde	Men æ ska bestem over det!	Holder i pleddet, ser ned på pleddet.

Tabell 2: Eksempel på transkripsjon videodata.

## **3.5.2 Analyse av dybdeintervju**

### **3.5.2.1 Transkripsjon av datamaterialet**

Det første trinnet i analysen av datamaterialet var å transkribere lydopptaket fra intervjuene fra muntlig til skriftlig form. Transkripsjon gjør det lettere å strukturere materialet og få oversikt til analysen. Kvale og Brinkmann (2010) anbefaler å vurdere hvordan man skal transkribere ut fra hva som er nyttig i forhold til undersøkelsen. Vi har valgt å transkribere materialet relativt detaljert, og tatt med alt som ble sagt. Vi inkluderte latter, tenkepauser og andre uttrykksmåter som kunne være relevante, men unnlot å ta bekræftende svar, oppmuntringer som ble brukt for å holde flyt i samtalene. Dette gjorde vi for å sikre mest mulig relevant informasjon til dataanalysen. Ettersom vi var to forskere som delte på å transkribere, brukte vi samme skriveprosedyrer, noe som gjorde det enklere å foreta språklige sammenligninger av intervjuene. Vi brukte samme struktur, skrev i hovedsak på bokmål og brukte dialekt der vi fant det naturlig for å fremheve spesielle betydninger og brukte utropstegn og noterte når det var latter eller andre følelsesladede uttrykk. Transkripsjonene ble gjort umiddelbart etter hvert intervju, mens vi fortsatt hadde intervjuene «friskt i minnet». I følge Tjora (2012) kan man når man leser en transkribert tekst fra et intervju man selv har vært med på, straks være tilbake i situasjonen og se for seg kroppsspråk og uttrykk som hørte til intervjuene. Det var derfor en stor fordel for oss å være sammen under intervjuene og det gjorde også arbeidet med koding og kategorisering av materialet enklere.

### **3.5.2.2 Koding av datamaterialet**

I den første kodingen av datamaterialet er det i følge Tjora (2012) hensiktsmessig å jobbe nært opp til empirien og bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet. Arbeidsmåten bestod av å starte med første intervju-transkripsjon, der vi opprettet koder, det vil si ord og uttrykk som beskrev avsnitt eller et utsagn i datamaterialet. Deretter gikk vi videre til neste dokument og fortsatte med de samme opprettede kodene fra første dokument og lagde nye ved behov. Tjora (2012) anbefaler at man jobber på denne måten med hele materialet slik at man får en liste med koder. Målet er å generere tekstnære koder fra empirien og ikke fra teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller fra planlagte temaer. Antall koder man sitter igjen med vil avhenge av hvor detaljert man lager dem. En bør regne med å generere mellom 30-100 tekstnære koder for et datamateriale tilsvarende 10-15 dybdeintervjuer. Tjora anbefaler å bruke

dataanalyseprogram som blant andre hyperRESEARCH<sup>10</sup> eller atlas.ti<sup>11</sup> i kvalitativ forskning. Vi lastet ned prøveversjon av de to førstnevnte, men valgte å ikke bruke noen av disse da det ble for tidkrevende å sette seg inn i analyseprogrammene i forhold til studiens tidsperspektiv (ibid).

Vi erfarte at vi måtte bruke tid på å innøve en tekstnær koding av analysedata, og at det i stedet var lett å tenke ut fra teori, forskningsspørsmål og temaer i intervjuguiden. Tjora (2012) hevder at dette kan være en utfordring for studenter og forskere. Tekstnær koding er ikke egnet å bruke for sortering av empirien men gir en beskrivelse av hva informanten sier eller hva som faktisk kommer fram i hvert enkelt intervju (ibid.). Etter kodingen hadde vi et sett av koder, men disse var for mange til å gi en struktur i analysen, og vi måtte kategorisere kodene.

### **3.5.2.3 Kategorisering av datamaterialet**

Proessen med å utvikle kategorier med et såpass stort materiale som vi satt med etter kodingen ble en lang, møysommelig og kreativ prosess. Dette arbeidet gjorde vi både hver for oss og sammen og for å få oversikt over datamaterialet benyttet vi flere skjema der vi sorterte kodingen. Mange av kodene i analysematerialet overlappet hverandre, og vi samlet disse i grupper eller hovedtemaer der korte setninger eller begreper fra informantutsagnene gav navn til ulike tema. Kategorisering består av å samle de kodene som er relevante for problemstillingen i grupper og på denne måten strukturerer en dermed undersøkelsens resultatdel. Målet med kategoriseringen er å komme fram til ca 3-6 temaer som både tar ut potensialet i empirien og svarer på forskningsspørsmål (Tjora, 2012). I analysen av materialet fant vi etterhvert mønster i informantutsagnene som pekte seg ut i forhold til problemstillingen. Et sentralt funn i studien handler om at informantene endrer refleksjon rundt det de ser på videoopptaket etter andre gangs visning. De blir mer oppmerksomme på hva som skjer i kommunikasjon og samhandling mellom barnet med nedsatt hørsel og de andre og reflekterer mer rundt hva som skaper begrensinger i interaksjonen mellom dem. Videre ser vi som et funn at intervjumetoden med å vise videoopptak som støtte til intervjuet trigger informantenes refleksjoner. Resultatene presenteres disse i fire kategorier der vi først presenterer og drøfter umiddelbare refleksjoner hos noen av informantene når de presenteres for barna på videoopptaket (ser stillbilde), deretter informantenes umiddelbare refleksjoner etter første gangs visning av videoopptaket, videre deres refleksjoner etter andre gangs visning og til slutt deres refleksjoner over intervjumetoden vi brukte.

---

<sup>10</sup> <http://researchware.com/>

<sup>11</sup> <http://atlasti.com/>

### 3.6 Egen rolle og forforståelse

«I ethvert forskningsarbeid tar vi med oss en (faglig) forforståelse, og det vil være redelig å beskrive hvordan en som forsker oppfatter betydningen av denne forforståelsen» (Tjora 2012:28). Som forskere vil vi alltid ha med oss en type forforståelse ut fra hvilket felt det forskes på og teorier, det vil si måten vi forstår verden på, vil alltid ha en plass i empirisk forskning. Vår forforståelse påvirker hvordan vi former prosjekter med hensyn til tema, metode, valg av teori og analyse, og eget fagområde vil ha innvirkning på hva slags fenomener vi er opptatt av og hvordan vi forsker på disse. Det vil være med på å forme det vi ser og ikke ser. Tjora sier: «Man kan si at de ulike fagtradisjonene påvirker forskerens sensitivitet, eller retningen for forskerens oppmerksomhet. Tilsvarende former forskerens erfaring og mangfoldighet dybde og bredde for denne sensitiviteten» (Tjora 2012:29). Gjennom vårt mangeårige arbeid med barn og unge med nedsatt hørsel har vi vært opptatt av hvordan barn lærer og utvikler seg gjennom deltakelse i interaksjon med andre barn. Videre har vi gjennom tidligere utdanning og nå pågående masterstudie i audiopedagogikk ved NTNU, tilegnet oss faglig kompetanse om barn med nedsatt hørsel. Vår kjennskap til og erfaring med dette fagområdet har vært med på å prege interessen for å få vite mer om hvordan også andre reflekterer rundt barn med nedsatt hørsel og deres fungering i lek med andre barn. Vår forforståelse er også en forutsetning for å kunne gjennomføre denne studien.

I studien bygger vi vår forståelse av barnet på tanken om at utvikling og læring skjer i interaksjon med andre mennesker. En må studere barns relasjoner med andre for å forstå barnet og den sosiale konteksten danner et vesentlig grunnlag for å forstå barn (Løkken og Søbstad, 2006). Dette har vært med på å legge føringer for vår tilnærming til empirien, og at vi fant det hensiktsmessig å bruke videodata av barn under intervjuene og hvordan vi har formulert spørsmålene i intervjuguiden. Vår forforståelse gjorde oss tryggere i møtet med forskningsdeltakerne og gjorde oss i stand til å forstå og følge opp informantenes refleksjoner. Vår erfaringsbaserte kunnskap og teori om barn med nedsatt hørsel var en forutsetning for å få innsikt. På den annen side kunne vår forforståelse være et hinder for en åpen og fordomsfri innstilling til informantenes refleksjoner ved at vi hadde gjort oss en del oppfatninger før intervjuet. Vi forsøkte å være bevisst på dette under hele prosessen med datagenerering og tolkning av informantenes utsagn. Eget fagområde, teori og egne perspektiver hadde også innvirkning på hvilke fenomener vi var opptatt av i utvelgelsen av videodata til intervjuene. I gjennomføring av videopptak var det en fordel for oss med kjennskap til barnehagefeltet og hvordan en forholder seg til barn under observasjon.



Observasjonsstudier bringer forskeren tett på de menneskene og situasjonene man studerer (Tjora, 2012) og spørsmålet om hvilken rolle en skal ha i denne sammenheng blir aktuelt. I vår undersøkelse der vi gjennomførte videoopptak forsøkte vi å være «flue på veggen» men var forberedt på at det kunne oppstå ulike former for involvering med barna i situasjonen. Tjora (2012) viser til Gold (1958) som bruker begrepet observerende deltaker som kan betegne den rollen vi hadde under videoobservasjonen (Gold 1958 i Tjora 2012). De observerte visste at vi som forskere var observatører. For oss som observatører så det som om barna hverken enset oss eller kameraene da de lekte. Selv om det så ut som om barna ikke enset at vi var tilstede i rommet, var vi ydmyke over å være tilstede i deres lekeverden, og følte at vi var synlige og derav litt forstyrrende.

I dybdeintervjuene forsøkte vi å tilstrebe en uformell situasjon hvor informantene følte at det var greit å samtale med oss. I utgangspunktet er det et likeverdig forhold mellom informant og oss som intervjuere, men et asymmetrisk forhold mellom disse to rollene. Intervjueren har i følge Tjora ansvaret for å etablere rammen for intervjuet og ofte har informanten forventninger om at intervjueren driver det hele framover. «Både informant og intervjuer vil også ha noen forventninger om hvem den andre er, og dette vil også bidra til å skape rammer for kommunikasjonen under intervjuet» (Tjora, 2012:110). Informantene i vår undersøkelse vil kunne ha forventning om at vi som intervjuere kan ta for gitt enkelte typer erfaringer eller synspunkter, ettersom vi har erfaring innenfor samme fagområde. Vi var derfor bevisst på å be informantene utdype refleksjoner som «skjønner du, ja du vet jo at...». Vi var spesielt bevisst på å innta en slags naiv posisjon i forhold til tema for undersøkelsen for å få fram informantenes refleksjoner. Asymmetrien i intervjusituasjonen gjør det mulig for intervjueren å be informanten om å utdype eller komme med eksempel på sine tanker og erfaringer (Tjora, 2012). Ved å stille oppfølgings- og utdypningsspørsmål signaliserte vi også interesse for det informantene fortalte og at vi opplevde det de fortalte som betydningsfullt.

I en kvalitativ intervjuundersøkelse, vil forsker kunne identifisere temaer og forhold som ikke var satt opp som spørsmål når man designet undersøkelsen (Tjora, 2012). Informantene kan komme inn på ulike forhold eller aspekter som vi på forhånd ikke kunne forutse. I samtale og intervju la vi vekt på informantenes egne oppfatninger av temaet. Vi opplevde at informantene gjerne ville dele sine refleksjoner med oss, og at samtalene gikk lett. Videomaterialet fungerte utmerket som stimulusmateriale for å få i gang refleksjoner hos informantene. Vi opplevde at de under hele intervjuet holdt seg innenfor tema. Under

intervjuene var vi bevisste på å være nøytrale når informantene spurte om vår mening og tanker omkring tema.

### **3.7 Forskningsetiske vurderinger**

Når man forsker på mennesker, må etiske prinsipper ivaretas i løpet av hele forskningsprosessen og vil gjelde både før, under og etter endt datagenerering. I følge Tjora (2012) bør det ligge en slags etisk sans implisitt i all forskning, uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning. Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet vil prege kontakten vi har med våre informanter og vår oppførsel vil påvirke kommunikasjonen der og da. Men Samfunnsforskningen må imidlertid formulere høyere krav enn dem som oppstår i de fleste sosiale situasjoner, blant annet fordi man invaderer andre folks arenaer og fordi resultater skal offentliggjøres (ibid). Det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning er formulert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH): «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem» (NESH, 2006). NESH påpeker også at det ved forskningsprosjekt skal informeres om sentrale forhold ved prosjektet, som formålet, de metoder som skal benyttes, og praktiske og andre følger av deltakelse (NESH, 2006). Når barn under 15 år skal delta i forskning er det nødvendig å innhente samtykke fra foresatte. I tillegg til foreldres samtykke, er barns egenaksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den (NESH, 2006). Prosjektet ble søkt godkjent hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) som godkjente søknaden.

Det stilles også krav om konfidensialitet, som omhandler forskerens plikt til å behandle all informasjon de får om personlige forhold på en varsom måte, slik at uvedkommende ikke får adgang til opplysningene (NESH, 2006). Anonymitet er ivaretatt ved at vi har sørget for at informantene eller opplysninger informantene gir ikke kan identifiseres. Vi bruker fiktive navn på barna på videoopptaket og omtaler voksen som deltar på video som voksen. I intervjuet har vi numrert informantene og vi har også numrert barnehagene. Videre er alle lister med navn på informanter, all lyd- og videomateriell oppbevart konfidensielt og innlåst på sikkert sted og tillintetgjort i henhold til NESH krav.

Etiske hensyn er sentralt også når dataene presenteres. Prinsippet om ivaretagelse av anonymitet gjelder også etter at selve forskningen er avsluttet, og ved formidling og bruk av de funnene som gjøres (Tjora, 2012). Som forskere har vi ansvar for at informantene ikke stilles i et dårlig lys, eller at vi gir konkrete opplysninger som kan sjekkes opp (ibid).

### **3.8 Kvalitet i studien**

I kvalitative studier benyttes ofte de tre kriteriene pålitelighet (relibilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2012). Studiens pålitelighet innenfor kvalitativ forskning, sier noe om hvor godt forskningsprosessen blir utført. Pålitelighet handler om hvorvidt vi oppfatter en klar sammenheng mellom empiri, analyse og resultater i en undersøkelse gjennom hele forskningsprosjektet. Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom metoden og funn i undersøkelsen og om de svarene vi finner i undersøkelsen (ibid.). Gyldighet dreier seg med andre ord om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke Kvale og Brinkmann (2010).

#### **3.8.1 Pålitelighet**

Gjennom utdanning og mange års arbeid i barnehage og barn med nedsatt hørsel har vi kjennskap til feltet og var klar over at dette kunne påvirke resultatene. I vårt forskningsprosjekt der vi blant annet observerte små barn, var det en forutsetning at vi har kunnskap om barn og deres hverdag i barnehagen. Vår tilstedeværelse som deltakende observatører under videoobservasjonen av barna i undersøkelsen vil kunne påvirke barna og deres interaksjon med hverandre. Det er som Tjora (2012) påpeker ikke vanlig å ha noen som «henger rundt» til daglig. Vi opplevde ikke at vår tilstedeværelse var til hinder i barnas deltakelse i interaksjonen og mener at det med forbehold ikke påvirket forskningseffekten i vesentlig grad.

De situasjonene vi har valgt ut fra videodata som viser barns interaksjon, mener vi kan være aktuelle for å finne svar på problemstillingen og hensiktsmessig i prosessen med å samle inn intervjudata. Samtidig er vi klar over at kan det være episoder i barns interaksjoner som andre kunne ha funnet relevante, men som vi fra vår posisjon ikke har sett eller forstått som relevante. For å styrke påliteligheten var vi begge tilstede under videoobservasjonene, så gjennom materialet både sammen og hver for oss flere ganger og gjennom stadige refleksjoner med hverandre ble vi enige om et utvalg av videodata. Vi valgte også å

gjennomføre prøveintervju og dette var også med på å styrke pålitelighet av funn i videodataene.

### **3.8.2 Gyldighet**

Gyldighet dreier seg om de svarene vi finner i vår forskning faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille (Tjora (2012)). Vi har forsøkt å dokumentere og begrunne de valgene vi har gjort i løpet av hele forskningsprosessen. I oppgaven har vi redegjort for hvordan forskningsprosessen har forløpt og de valgene vi har tatt underveis, slik at leseren kan få innblikk i grunnlaget for resultatet. Vi har forsøkt å få svar på problemstilling og tema gjennom å kombinere ulike metoder og ulike innfallsvinkler. Vi har forsøkt å knytte tolkning av datamaterialet til faglighet og relevant forskning på området.

### **3.8.3 Generaliserbarhet**

Vi har forsøkt å få fram kunnskap om hvordan personalet i barnehager reflekterer rundt barn med nedsatt hørsel, og deres interaksjon i lek med andre barn. 8 informanter deltok i undersøkelsen og det er et lite antall i forhold til generalisering. Likevel vil utvalget kunne si noe om det spørsmålet vi har i problemstillingen og tema for oppgaven og kan være relevant i andre sammenhenger. Vi håper at forskningen kan være til inspirasjon for andre og bidra til refleksjon omkring temaet. Resultater som fremkommer av datagenereringen vil kanskje kunne være til nytte i planlegging av veiledning og kompetanseheving av personale i barnehager i forhold til barn med nedsatt hørsel.

## 4 RESULTATDEL MED DRØFTING

I dette kapitlet presenterer vi resultater fra dybdeintervju av personale i to barnehager, totalt 8 informanter. Utgangspunktet for dybdeintervjuene var at vi ønsket å få innblikk i hva ansatte i barnehager reflekterer rundt barn med nedsatt hørsel sin deltakelse i interaksjon med andre barn. Som samtalestøtte under intervjuene viste vi en film av fire barn i lek, hvorav et av barna har nedsatt hørsel. Informantene kjente ikke disse barna fra før. Informantene er alle kvinner i alderen 33-56 år som har ulike fagbakgrunn; 5 assistenter, 2 pedagogiske ledere og 1 spesialpedagog ( tabell 1, kap. 3.4.2). Selv om informantene har ulike utdanning og bakgrunn har det ikke vært et mål i studien å sammenligne deres kompetanse og kunnskap omkring barn med nedsatt hørsel og deres deltakelse i interaksjon med andre barn. Vi har kun vært interessert i å finne ut hva de reflekterer i forhold til vår problemstilling og hvordan intervjuemetoden kan være med på å fremme deres refleksjoner.

Til intervjuene hadde vi utformet en intervjuguide som var ment som støtte til samtalen. Vi erfarte imidlertid at denne nesten ble overflødig under intervjuene. For det første fungerte videoopptaket som guide for å holde fokus i intervjusituasjonen og var et naturlig utgangspunkt for refleksjonene ved at det trigget informantene til å fortelle. For det andre hadde vi som intervjuere god oversikt over videoinnhold og intervjuguide etter gjentatte gjennomganger. Intervjusituasjonen var todelt. I den første delen ba vi informantene om å fortelle om sine umiddelbare refleksjoner knyttet til det de så på videoopptaket. Vi stilte ikke oppfølgingsspørsmål og dette kunne medvirke til at det de fortalte ble mer overfladisk enn etter andre gangs visning av videoopptaket. I andre del stoppet informantene videoopptaket selv når de ville fortelle og vi stilte oppfølgingsspørsmål der det var relevant.

I resultatpresentasjonen har vi med refleksjoner etter både første og andre gangs visning for å vise eksempler på hvordan informantene reflekterer i disse to prosessene. I analyse av datamaterialet finner vi at det skjer en endring av informantenes refleksjoner fra første til andre gang visning. I løpet av andre gangs visning forteller informantene mer om at nedsatt hørsel ser ut til å ha betydning for hva barnet med nedsatt hørsel har mulighet til å oppfatte, få med seg og forstå av det som skjer i kommunikasjon og samhandling med de andre barna. De forteller også mer inngående om forhold de nevnte etter første gangs visning. Videre reflekterer informantene mer rundt forhold som kan begrense muligheten for deltakelse. I løpet av andre gangs visning av videoopptak er informantenes refleksjoner ofte knyttet til situasjoner der barnet med nedsatt hørsel ikke har tilgang til deltakelse i kommunikasjon og

samhandling med de andre. Eksempler på slike situasjoner presenterer vi som *ufokusert interaksjon* med følgende underkategorier: visuell orientering, auditiv orientering og forhandlinger.

Informantene forteller også om noen situasjoner der barnet med nedsatt hørsel har mer tilgang til kommunikasjon og samhandling med de andre. I disse situasjonene forteller de at det er mer interaksjon mellom barnet med nedsatt hørsel og de andre. De forteller her om ulike betingelser som gir mulighet for interaksjon og vi presenterer noen eksempler på dette som *fokusert interaksjon* med underkategoriene: fysisk plassering, visuell og auditiv orientering, gjøre noe sammen og språklige ressurser. De funn vi har gjort i analyse av innsamlet data er knyttet til andre gangs visning av videoopptaket og vil derfor bli drøftet i denne delen. Videre er informantens refleksjoner om metoden også et funn i studien og presenteres i kapittel 4.3.

I intervjuene aktiverer videoopptaket også refleksjoner rundt barn med nedsatt hørsel på eget arbeidssted og informantene sammenligner det de ser med egen praksis. Informantene reflekterer også rundt tiltak og tilrettelegging for barn med nedsatt hørsel både i forhold til videoopptaket og i egen barnehage. De reflekterer videre over egen rolle i arbeid med barn med nedsatt hørsel og voksenrollen generelt. Ut fra tema i problemstillingen og oppgavens omfang har vi ikke med eksempler på refleksjoner i forbindelse med tiltak, tilrettelegging, eget barn, voksenrollen i forhold til egen arbeidsplass.

Vi har valgt ut eksempler som angår interaksjoner mellom barnet med nedsatt hørsel og de andre barna på videoopptaket. I resultatpresentasjonen bruker vi sitater fra intervjuene som eksempel fra informantutsagn i intervjuene. I noen av eksemplene på informantutsagnene henviser vi til vedlegg som viser episoder fra videoopptaket. Vi viser til informantens identifikasjon ved å numrere dem med tallene 1-8 (tabell 3.4.2). Når vi bruker bokstaven R (reprise videoopptak) foran tallet til informanten, for eksempel R1, betyr dette at vi refererer til informantens refleksjoner ved andre gangs visning av videofilm. Barna på videoopptaket presenteres som: Vilde (4,7) som har nedsatt hørsel og Oda (4,5), Frida (4,5) og Pia (4,9). De tre sistnevne blir også omtalt som de andre barna.

#### 4.1 Refleksjoner etter 1. gangs visning

*Hun er ei smart jente og er sterk i leken*

##### **Informantenes umiddelbare refleksjoner**

Etter første visning av videofilmen ba vi informantene si hva de umiddelbart tenkte i forhold til det de så på videoopptaket. Vi stilte ikke oppfølgingsspørsmål i denne fasen av intervjuet. Informantene fortalte om hvordan de opplever Vildes deltakelse og fungering i leken. De beskriver hennes deltakelse noe forskjellig. Noen sier at hun leker veldig bra, men at hun kanskje er litt mer for seg selv. Andre sier at hun har sin egen lek ved siden av de andre, eller at hun av og til leker for seg selv og har fokus rettet mot egen aktivitet. En av informantene sier at hun ikke deltar i lek sammen med de andre. De beskriver at hun ikke tar så mye innspill fra de andre og virker dominerende og bestemt. De forteller at hun er flink til å leke og er oppegående/smart/oppvakt. Videre at hun har godt språk. Noen av informantene nevner at ulike faktorer kan ha sammenheng med hennes manglende deltakelse, som at det er mye som foregår i rommet og bakgrunnsstøy. To av informantene reflekterer spontant over Vildes kroppsuttrykk og sammenligner med de andre barna. De sier at hun har et annet kroppslig uttrykk og fremhever spesielt blikket og kroppsholdningen.

*1 Hun (Vilde) leker veldig bra. Hadde ikke tenkt over at hun har nedsatt hørsel, hvis jeg ikke hadde visst det. Hun er kanskje mer for seg selv, ikke så mye sammen med de andre, men sånn er jo noen unger også da, unger e jo så veldig forskjellig. Hun er et bestemt og oppegående barn.*

*2 Hun er oppegående, flink til å leke og snakke og er godt med i samlek. Lett for de andre ungene å forstå henne. Bestemte mye, men slapp også andre til. Hun bestemte jo litt mye i en periode så jeg, og så lot hun de andre få lov å komme til. Hun er ei smart jente og er sterk i leken. Hun fungerer bra og har taket på leken. Men hun må lære seg å dele.*

*3 De koste seg og lekte seg. Det så ut som om hun gjorde litt mer som hun selv ville, ikke som de andre gjorde. Det er litt bråkete ... fikk hun med seg det de andre sa?*

*4 Så med en gang hvem det var; ... for at du ser det på blikket, mer observerende blikk. Synes de andre er mer avslappet. Hun tok jo på en måte styringen på leken. Er den som bestemmer, tar ikke så mye innspill fra de andre, kjører over innspillene. Hun er bestemt og de andre diltet litt etter. Men hun har et veldig godt språk og fin uttale synes jeg, ikke noe annerledes fra de andres. De forsto henne jo.*

5 Ser det med en gang hvem ho er... det er et eller annet med .... fokuset, øynene, hele kroppen har en annen holdning enn de andre. Kroppen er lent mot dem og øynene går mot for å få med seg... det er et eller annet som sier meg at her bruker jeg energi på å høre! Du ser hun andre (Pia) er helt med hun også men på en annen måte, synes jeg. Var utrolig god stemning. Hun kjørte tidvis sitt eget løp, var i sin greie som da hun lekte med det der skittentøyet.

6 Skjedde mye på en gang, det går litt for fort for Vilde. Hun holder på med sitt, har ikke oppfattet, at de andre har en annen lek. Hun har bare fått med seg halvparten, ikke fått med seg fordeling av roller eller hva voksne sier. Så jeg tror hun bare ser hva som skjer ut i fra handlingene.

7 Hun (Vilde) er jo på sitt fjerde år og da er man jo litt mer i sånn samlek, hun er jo ikke det. Hun er veldig mye i sin egen lek og har fokus på det. Fordi hun ikke får med seg alt, ikke sant?

8 Hun gjorde jo noe annet enn de andre sa. Hun kan regler, ser masse signaler og forstår det. Vanskelig for henne (Vilde) å oppfatte alt det alle sier, på grunn av akustikken.

### **Våre refleksjoner**

Alle informantene forteller om hvordan de opplever Vildes deltakelse med de andre barna. De sier at hun ikke bruker sine ressurser så aktivt i samhandling og kommunikasjon med de andre, men leker i følge informantene mer eller mindre for seg selv. De ser dette i sammenheng med ulike faktorer, som personlighet; *hun er bestemt og oppegående - sånn er jo noen unger* eller at hun tar styringen og ikke tar innspill fra de andre barna (inf. 1, 2, 3, 4, 5 og 8). Noen ser det også i sammenheng med at hun er opptatt i lek og har fokus på egen aktivitet (inf. 5 og 6). Hennes manglende aktive deltakelse i samhandling og lek med de andre forklares også ut fra at det er mye aktivitet i rommet og bakgrunnsstøy (inf. 3, 6 og 8). Disse faktorene gjør det i følge informantene vanskelig for Vilde å få tilgang til kommunikasjon med de andre. De aspektene som informantene forteller om finner vi også i Bakken & Tolgensbakk (2001) sin studie, der de fant at barn med nedsatt hørsel kan ha økt behov for kontroll og styring og at de bruker ulike strategier for å få kontroll, som for eksempel å ta styringen i lek og ikke slippe andre til. Tidligere forskning som er gjort vedrørende barn med nedsatt hørsel i samspill med andre barn, indikerer at nedsatt hørsel gir utfordringer når det gjelder å få med seg det som sies (Martin, Bat-Chava, Lalwani, & Waltzman, 2011; Kvam, 1989). Nedsatt hørsel kan påvirke barnets muligheter til aktiv deltakelse dersom de ikke har tilgang til det som kommuniseres.



Informantene forteller at Vilde har et spørrende og observerende blikk, at det er mer intenst og på vakt sammenlignet med de andre barna. Synssansen er viktig for barn med nedsatt hørsel for å kunne munnnavlese for å få tilgang til visuell informasjon. Barn med nedsatt hørsel må bruke ekstra energi på å oppfatte og forstå hva som sies og de bruker synet aktivt til kommunikasjon og informasjonsinnhenting (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011). Barn med intakt hørsel har mulighet til å få med seg informasjon og lære fra omgivelsene uten å måtte anstrenge seg slik barn med nedsatt hørsel må (Cole & Flexer, 2011).

Informantene sier at Vilde er mer spent i kroppen og dette samsvarer med Jæger (2001) fant i sin studie at ungdommer med nedsatt hørsel holder hodet i en spesiell vinkel og strammer muskulaturen i kroppen når de anstrenger seg for å høre (ibid). Vilde erfarer verden gjennom kroppen og de erfaringene hun gjør seg, måten hun forstår og tolker verden på, kommer til uttrykk gjennom kroppen blant annet i gester, ansiktsuttrykk og kroppsholdning (Merleau-Ponty, 1962). Informantene ble fortalt hvem av barna som har nedsatt hørsel, og vi ser i etterkant at det ville vært interessant å se om de kunne se hvem det var uten at vi fortalte det på forhånd.

## **4.2 Refleksjoner etter 2. gangs visning**

Når informantene ser videoopptaket for andre gang reflekterer de mer over det som skjer i møtene mellom barna og de legger merke til stadig flere detaljer i interaksjonen mellom barna. Felles for alle informantene er at de reflekterer mer inngående over forhold de også nevner i sine umiddelbare refleksjoner etter å ha sett opptaket første gang. Informantene forteller mer og mer at Vilde kanskje ikke oppfatter så mye som de først trodde. De legger også mer merke til når det er interaktiv kommunikasjon og samhandling mellom barna og hvordan Vilde og de andre barna tar i bruk sine diskursive ressurser. De forklarer også mer rundt faktorer som begrenser deltakelse i kommunikasjon og samhandling, som bakgrunnstøy. De kommer også etter hvert mer inn på betingelser som muliggjør interaksjon mellom barna. Vi presenterer først eksempler på informantenes refleksjoner når Vilde er mindre deltakende i interaksjon med de andre og vi benytter det her som ufokusert interaksjon. Deretter viser vi eksempler der informantene forteller at Vilde deltar i noen interaktive forløp med de andre.

### **4.2.1 Ufokusert interaksjon**

Et generelt mønster i informantenes refleksjoner er at Vilde har oppmerksomheten lite rettet mot de andre barna og deres aktivitet. De syntes ikke at hun bruker blikket aktivt for å observere eller få med seg det de andre foretar seg eller snakker om. De reflekterer over at de

andre barna orienterer seg mer med blikket mot hennes handlinger enn det hun gjør mot deres. Informantene gir uttrykk for at de opplever at de andre barna har mer felles fokus om det som foregår i rommet, mens Vilde har mest fokus på egen aktivitet. De forteller også om hvordan hun bruker kroppen for å posisjonere seg gjennom både språket og fysisk plassering i rommet.

#### 4.2.1.1 Visuell orientering

##### *Syns ikke hun ser på de andre barna*

#### **Informantenes refleksjoner**

Informantene forteller om hvordan Vilde og de andre barna bruker blikket i kommunikasjon og lek. Alle beskriver at hun i mindre grad har fokus rettet mot det de andre barna leker, virker mer for seg selv og ikke så samstemt med det de andre gjør. De andre har mer felles fokus i leken. De forteller at Vilde ikke bruker blikket for å orientere seg i samme grad som de andre og får dermed ikke med seg alt som skjer i rommet. Hun har lite blikkkontakt med de andre og orienterer seg heller ikke med blikket når de andre snakker om det som skjer i leken. De gjør seg tanker om hva og hvor mye Vilde har mulighet til å lytte ut av det de andre snakker om, på grunn av bakgrunnsstøy.

R1 *Syns ikke hun ser på de andre barna.*

R2 *Hun (Vilde) må lære seg å dele og ha blikkkontakt. Mye som skjer; må bruke øynene mer enn de andre for at hun ikke hører, det blir jo litt solo altså, det ser jeg. Hun klarer ikke få med seg alt.*

R3 *Hun (Vilde) følger ikke så mye med på de andre.*

R4 *Vilde har fokus på seg selv, hun bare fortsetter med sitt. Hun er ikke vant til å se de andre. Frida observerer mer kroppsspråket til Vilde, men ikke omvendt (episode 5 – vedlegg 14).*

R4 *Hun (Vilde) er helt ufokusert der; kikket i en annen retning. Da hører hun ingenting av det de sier.*

R5 *Vilde ser ikke på de andre, ser ned. Årsak bråk, vet ikke hvorfor? Hva hun får med seg, det vet ikke jeg.*

R6 *Hun (Vilde) kikket ikke på Frida engang, hun hørte bare dunkingen med døra, hørte ikke at Sara pratet. Hun (Frida) som pratet her kikket på Vilde (episode 5 – vedlegg 14).*

R7 *Hun (Vilde) bruker blikket veldig på den voksne og ikke på barna. Hun inviterer ikke de andre, inviterer dem ikke med blikket sitt heller og blir utilnærmelig for de andre.*

### **Våre refleksjoner**

Felles for alle informantene er at de uttrykker at Vilde ikke ser så mye på de andre barna. Hun har blikket lite rettet mot de andre og deres lek. Hennes fokus er mer rettet mot det hun selv gjør. Informantene løfter her frem et viktig aspekt ved Vildes mulighet for deltakelse i kommunikasjon og samhandling med de andre. Synssansen er en viktig ressurs for Vilde som har nedsatt hørsel, for å kunne få tilgang til visuell informasjon og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011). Barn gir hverandre signaler ved å bruke ansiktsuttrykk, stemmen, øynene og ulike væremåter og for å oppfatte disse må barn se på hverandre (Olofsson, 1993). Med nedsatt hørsel kan Vilde miste viktig informasjon i lyd miljøet og det de andre snakker om. Barn med normal hørsel har mulighet til å få med seg informasjon og lære fra omgivelsene uten å måtte anstrenge seg slik barn med nedsatt hørsel må (Cole & Flexer, 2011). Et eksempel på dette finner vi i sitatet fra informant 6, som sier at bakgrunnstøy bidrar til at Vilde ikke er oppmerksom på at Frida snakker og at hun hverken ser eller lytter til det hun sier.

Informant 7 forteller at Vilde ikke inviterer de andre barna, heller ikke med blikket. Blikk er sammen med blant annet smil, ansiktsuttrykk, gester og kroppsholdning er viktig for å skape kontakt og kommunikasjon mellom barna. Med kroppsspråket kan vi signalisere interesse for å delta og for å vekke andres interesse mot oss selv eller noe rundt oss (Argyle, 1988; Greve, 2007). Blikk eller øyekontakt er et kommunikasjonsmiddel som er effektivt og gir tilbakemelding og ved å se på den andre, signaliseres uttrykk for interesse og ønske om kontakt. Å ha blikkontakt kan gi en opplevelse av åpenhet og gjensidighet. Smil og mimikk gir uttrykk for positive følelser som varme, empati og tiltrekning. Smil og blikkontakt kan vekke følelser hos den andre og er effektive forsterkere som virker oppmuntrende for å fortsette samhandlingen (Argyle, 1988).

I følge informantene har de andre barna etablert et felles fokus i flere av episodene, mens Vilde har fokus mer rettet mot egen aktivitet, er mer for seg selv og ikke så samstemt med de andre. En av informantene sier at Vilde ser mye på den voksne og ikke på barna (inf. 7). Voksen fungerer som en ressurs for barnet og er en støtte for barn i lek og kommunikasjon (Vygotsky; 1978; Bruner, 1966). Voksne kan fungere som en støtte for barna for å få oversikt, forutsigbarhet og som bindeldd mellom barna i kommunikasjon og samhandling. Informant 4 og 6 forteller at Vilde ser i en annen retning enn de andre og at hun ikke ser på barna når de snakker. Vilde vil dermed kunne få mindre tilgang til det som sies, det barna gjør og det som skjer i rommet. Hun er ikke oppmerksom når de andre forsøker å få hennes oppmerksomhet og tilkaller heller ikke de andre barnas oppmerksomhet med blikket. Tetzchner (2010) benevner dette som

oppmerksomhetsdirigering, som innebærer at noen prøver å lede andres oppmerksomhet mot felles fokus, eller lar sin egen oppmerksomhet bli ledet av andre mot noe.

Når Vilde ikke får med seg det som blir kommunisert, kan det som sies eller skjer bli uforståelig for henne og får dermed mindre mulighet til å ta del i andres meningsutvekslinger og forslag (Grønlie, 2005). For å få tilgang til leken er det viktig at barna har forståelse for hva de andre gjør, noe som kan bidra til å etablere en felles referanseramme (Ruud, 2012). Aktiv deltakelse i lek forutsetter at barna observerer det som skjer, tuner seg inn på hverandre og gjør det samme som de andre (Hillesøy et. al., 2014).

Felles for alle informantene er at de gjør seg tanker om hva og hvor mye Vilde har mulighet til å lytte ut på grunn av bakgrunnsstøy og at det er mye som foregår rundt henne. Støy kan bidra til at det blir mer utfordrende å orientere seg med blikket og at fokuset heller rettes mer mot egen aktivitet. Barn med nedsatt hørsel er sensitiv for bakgrunnsstøy og kan forstyrres og avledes av visuell støy rundt seg (Statped, 2008).

#### **4.2.1.2 Auditiv orientering**

*Ser det mer tydelig nå. Ikke sikkert hun hørte det?*

##### **Informantenes refleksjoner**

Flere av informantene forteller om Vildes tilgang til å orientere seg auditivt om det de andre snakker om og det skjer i rommet. Alle informantene påpeker at bakgrunnsstøy og lytteforhold har betydning for hva Vilde oppfatter av det som foregår i kommunikasjon og samhandling. Flere spør seg også om Vilde mister auditiv informasjon på grunn av at hun er opptatt i egen lek, og derfor ikke tilgjengelig for andres innspill. Noen er usikre på hvordan høreapparatene fungerer for Vilde og hvilket utbytte hun har av dem.

*I Mye lyd her, det blir forstyrrende på et høreapparat skulle en tru...innbiller meg det. Jeg er usikker på hvordan høreapparatene fungerer, om barnet hører alt eller om de stenger ute støy?*

*R1 Virker nesten sånn at hun (Vilde) ikke får med seg alt som blir sagt. Noen av de andre ungene sa noe mens de holdt på med pleddet – Jeg tror ikke hun hørte på det i det hele tatt, hun var opptatt med sitt eget – inne i (episode 5 – vedlegg 14).*

*R2 Når hun (Vilde) har nedsatt hørsel, er det ikke sikkert hun har fått med seg det de andre sier, og det er ikke sikkert at hun var klar over at de andre hadde en annen lek. Ikke sikkert at hun fikk med seg det*

*som ble sagt borti der nei (samtale mellom voksen og de andre barna). Mye støy rundt, barna snakker i munnen på hverandre - kan vel være litt urolig å høre alt da. Jeg vet ikke helt, jeg kan jo veldig lite om høreapparat, har hørt at de skiller ut høye lyder (episode 7 – vedlegg 16).*

*R3 Hun (Vilde) må jo høre med høreapparatene, når hun kan snakke så bra ... virker som hun hører med høreapparat.*

*R3 Mye støy rundt, barna snakker i munnen på hverandre. Er usikker på om hun (Vilde) får med seg at de andre barna ville bygge hus. Ser det mer tydelig nå. Ikke sikkert hun har hørt at hun andre (Oda) var mamma og at de skulle bygge hus med pleddet som Frida foreslo, på grunn av bråk. Eller så hørte hun det de sa, men ville ikke høre det, og heller gjøre som hun selv ville med det pleddet. Ikke sikkert hun hører alt de sier, at hun har fått med seg alt, selv om hun snakker så godt (episode 5 - vedlegg 14).*

*R4 Tydeligvis hører Vilde godt med høreapparatene sine, for selv når hun flytter bord så hører hun at voksen snakker bak seg. Ja, hun hørte henne jo, i allefall stemmen, men hun snur seg litt sånn spørrende? Hun hørte jo sikkert stemmen til den voksne, men ikke helt tydelig hva hun sa. De andre har fokus på noe annet. Vilde holder på med sitt og hører ikke hva som sies og henger ikke med når barna går videre i leken. Da blir det ikke interessant for henne heller. Dårlig akustikk, lyder forstyrret- klarer ikke å holde fokuset på det som skjer (episode 5 - vedlegg .*

*R5 Første gang tenkte jeg at hun var opptatt med sitt, får med seg mye og fungerer bra. Fikk en helt annen type refleksjon over leken. Jeg reflekterer over støyen og hva Vilde oppfatter i støy? Når voksne ber barna være stille når det ikke er så mye støy: «hva i himmelens navn, hvor mye får hun med seg ellers da?». Og når Pia prøver å nå fram med sitt budskap med å snakke tydeligere i tillegg til at voksen støtter ...hm... er det det som må til for å nå inn til henne? Vilde sa at «æ høre dæ ikke, HÆÆÆ», men det har hun jo gjort, sånn ut i fra...., eller vanskelig å si .Jeg tror jo at det er mange ting hun ikke får med seg når det må være så mye ro for å kommunisere! Det er kanskje ikke rart hun har sitt eget fokus, når det må være så stille for at hun skal høre eller fordi hun ikke får med seg nyansene som foregår rundt i en sånn type lek, med kommentarene og kommunikasjonen mellom barna? («hjelp», «oisann»). Jeg skulle gjerne ha vært inni hodet på noen av ungene og funnet ut «Hva hører du av det som foregår» (episode 3 – vedlegg 12).*

R6 *Vilde får ikke med seg når hun (Frida) spør «ka tænke du med det», for hun er opptatt med sitt eget og i gang med leken. Vilde oppfatter ikke det den voksne sier da hun står litt med ryggen til så hun ikke hører. Det er veldig mye lyd, alt for mye lyd som forstyrrer (episode 5 – 14).*

R7 *Får ikke med noe av det som skjer, virker ikke interessert heller, men unger er jo ofte sånn. Skyldes hørsel ja, nedsatt hørsel legger en demper for henne, det er jeg helt sikker på. Men her får de andre det med seg, men ikke hun, blir for fjerne lyder. Hun mister mye på grunn av nedsatt hørsel, ingen tvil om det, med den summingen, småprattinga som er der, ikke sant?*

R8 *Hu vil jo ha mulighet til å høre det de andre sier i leken og få med seg det som skjer, men har ikke muligheten hvis det er støy.*

### **Våre refleksjoner**

Alle informantene sier at de opplever at Vilde ikke hører alt som blir snakket om, og at det får betydning for hennes deltakelse med de andre barna. De ser dette i sammenheng med bakgrunnsøy i rommet; lyder som barna lager med ulike artefakter (leketøy) og ved at barna snakker og beveger seg og at det blir ugunstige lytteforhold for Vilde som bruker høreapparat. Gode lytteforhold har betydning for å kunne delta aktivt i kommunikasjon og samhandling (Grønlie, 2005). Faktorer som akustiske forhold i omgivelsene, som uønsket lyd, bakgrunnsstøy, romklang og avstand er begrensninger for å kunne oppfatte hva som sies (Cole & Carol Flexer, 2011; Statped, 2009). Informantene påpeker at bakgrunnstøy reduserer Vildes muligheter for taleoppfattelse. Barn med nedsatt hørsel kan ha problemer med å oppfatte auditivt hva andre sier, spesielt når det er flere tilstede og når det er bakgrunnsstøy (Grønlie, 2005) og deres oppmerksomhet og konsentrasjon kan forstyrres av bakgrunnsstøy og forstyrrende omgivelseslyd (Laukli, 2007). Barn med nedsatt hørsel og som bruker høreapparater må bruke mye energi på å oppfatte og forstå hva som sies, og er svært sårbare for bakgrunnsstøy (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011).

Noen av informantene er spørrende til hvordan høreapparat fungerer med hensyn til taleoppfattelse (inf. 1, 2, 3 og 4). De forteller at Vilde har godt talespråk og informant 3 sier at hun hører med høreapparatene sine når hun snakker så godt. Det kan være lett å tro at barnet oppfatter mer enn det faktisk gjør, når det har så gode talespråklige ferdigheter. Cole & Flexer (2009) understreker forskjellen mellom å *høre*<sup>12</sup> og å *lytte*. Vilde hører som informantene sier, men selv om hun bruker høreapparat vil hun kunne ha vansker

---

<sup>12</sup> Å høre forklares med tilgang for akustiske innputt til hjernen og er en betingelse for å kunne lytte. Å lytte er å ha oppmerksomheten bevisst rettet mot akustiske innputt (Cole & Flexer, 2009).

med å oppfatte og tolke talespråklige utsagn, avhengig av lytteforholdene. Høreapparatet sin spesifikke oppgave er å forsterke et talesignal og tilpasse forsterkningen slik at tale blir hørbar og forståelig for den enkelte. Et høreapparat vil ikke kunne gi forsterkning tilsvarende normal hørsel. Også lyder i omgivelsene vil tas inn i et høreapparat og forsterkes og vil hindre tilgang til talesignal. For å kunne oppfatte tale, er det i følge Cole & Flexer (2009) sentralt at barnet har oppmerksomheten rettet mot det som sies, at talesignal er tilgjengelig og gir mening for barnet.

Informantene reflekterer også over andre faktorer som bidrar til at Vilde ikke deltar så aktivt i kommunikasjonene som de andre barna gjør. Informant 6 forteller om en faktor som fysisk plassering av den voksne som står med ryggen vendt mot Vilde mens hun snakker. Dette begrenser Vildes muligheter for å få med seg diskursive ressurser den voksne tar i bruk (blikk, ansiktsuttrykk, stemme, ord osv). Avstand er begrensninger for å oppfatte språklige utsagn (Cole & Carol Flexer). Informantene sier at også andre faktorer kan bidra til at Vilde ikke er like deltakende som de andre, som hennes interesse rundt egen aktivitet eller innstilthet til det som foregår (inf. 1, 3, 4, 5, 6, og 7). Hun har fokuset sitt et annet sted enn de andre som har mer felles fokus. Informant 3 reflekterer også over at Vilde kanskje oppfattet hva Oda sa, men at hun kanskje ikke ville høre det fordi hun hadde en annen plan for leken. Dette er spørsmål som det er vanskelig å gi noe svar på og må ses i den sammenhengen barnet er i. Det er som informant 7 sier, at hun skulle vært *inni hodet* på barna for å skjønne mer av hva barn forstår og oppfatter av det som sies (inf. 5). Dette viser hvor komplekst og sammensatt det er å forsøke å forstå og tolke barns måter å opptre og handle på, ikke minst hvordan barna oppfatter, forstår og tolker omgivelsene. Dette understreker betydningen av at vi bruker tid på å reflektere over hva som skjer i barns møter med hverandre (Johansson, 2013). De samspillprosessene som barna er involvert i, er en sentral dimensjon i barns læring (Bae, 2004; Johansson, 2013). Informantene beskriver at Vilde ikke er like deltakende har samme tilgang til kommunikasjonen som de andre barna, og blir utenfor det kommunikative fellesskapet. Som en følge av dette blir hun ikke like delaktig i hvordan de andre barna oppfatter og forklarer ulike fenomener. De andre barna vil heller ikke få tilgang til hennes ressurser dersom hun ikke deltar aktivt i fellesskapets kommunikasjon og samhandling. Når Vilde og barna samhandler med hverandre og har tilgang til hverandres mening, vil dette kunne gi ny erfaring og ny forståelse som er med på å forandre og utvide forestillingene (Johansson, 2013). I følge Säljö (2005) er språklige uttrykk som barnet støter på, tar til seg og som gir mening og innhold for barnet, ressurser barnet kan benytte senere.

### 4.2.1.3 Forhandlinger

Barns lek er som oftest preget av positive følelser som interesse, iver og glede, men det kan også oppstå uenigheter og konflikter som barna må lære seg å håndtere (Alvestad, 2010; Johansson, 1999; Löfdahl, 2007; Michélsen, 2004). Informantene forteller om flere situasjoner der barna er i forhandling med hverandre, spesielt gjelder dette Vilde i forhold til de andre barna. Et generelt mønster i informantenes refleksjoner er at de forteller at forhandlinger ofte ender med brudd. De ser dette i sammenheng med at Vilde ikke spør de andre hva de vil, hun inviterer ikke de andre, hun oppfatter ikke hva de kommuniserer og på grunn av at Vilde og de andre har ulik forståelse av lekshandlinger. Eksemplene nedenfor er hentet fra episode 5 og 6 – vedlegg 14 og 15.

*R4 Vilde tar over mammarollen, tar rollen som passer henne uten å spørre de andre. Det var ikke den rollen hun startet med. Hun har fokuset på noe helt annet, har fokus på det hun holder på med selv. Hørte hun hva Frida sa?*

*R4 Der er Vilde tydelig: «Vi må fløtt bordet annerledes!» Frida søker blikkontakt med voksen. Hun trekker seg sikkert ut der, kjenner sikkert at hun ikke får bidra med noe? Frida gir opp nå fordi hun kjenner at huff her kan æ ikke gjør nåkka læll.*

*R7 Hun (Vilde) virker bestemt når hun sier: «d e jo sånn» når hun flytter bordet. Hun andre (Frida) står bare der og ser på. Frida har sikkert lyst til å bli med bort dit til Vilde, men hun ... det er et eller annet som stopper det. Det er nok det at Vilde står med ryggen til, hun inviterer ikke til noe. Ikke så lett for hun Frida heller da.*

Informantene forteller at Vilde og de andre har ulike perspektiv når de forhandler om innholdet i leken. De andre har felles forståelse av leken mens Vilde handler mer etter eget perspektiv. Barn utvikler sosial forståelse når de møter ulike perspektiver i samhandling med hverandre der de kan uttrykke meninger, ønsker, oppfatninger og ideer (Frønes, 2010). Barn kommuniserer og koordinerer ulike perspektiv når de leker (Mauritzson og Säljö, 2003) og er innstilt på å forhandle med hverandre (Alvestad, 2010). Informantene forteller at samhandlingen mellom barna på videoopptaket i stor grad består i å forhandle om roller eller hensikt med ulike artefakter som bord og pledd. Barna har allerede forhandlet frem roller i eksemplene overfor. Informant 4 reflekterer over at Vilde ikke forholder seg til avtalen barna gjorde i fordeling av roller. Hun tar over en rolle uten at hun forhandler seg fram til den. Dette kan ha sammenheng med flere faktorer og informant 4 nevner at Vilde har fokuset på det hun selv foretar seg og ikke er oppmerksom på de andre. Informanten reflekterer over om Vilde



oppfatter det Frida sier og ser det som en mulig årsak til at hun tar en annens rolle uten å forhandle. Kanskje hun handler i god tro? Dersom barn ikke får med seg det som skjer for eksempel av aktivitet, kan de i god tro gjøre valg som ikke er samstemt med de andre barna (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011). Dersom Vilde ikke har tilgang til informasjon rundt rollefordeling, mister hun mulighet til å ha oversikt over det som skjer og muligheten for å delta i forhandling om roller. Hun får ikke erfaringer med hvordan de kan bli enig og forhandle om felles forståelse. Det kan resultere i at barnet gjør egne tolkninger og tilpasningsmåter som ikke stemmer overens med meningen i det som kommuniseres rundt barnet (Grønlie, 2005). Gjennom tilgang til kommunikasjon gjør barn viktige erfaringer for å lære og utvikle samværskompetanse (Alvestad, 2010) og Vilde vil som en følge av å ikke ha tilgang miste denne muligheten. Det er av stor betydning for barns utvikling å ha tilgang til et kommunikativt fellesskap. Gjennom deltakelse i kommunikasjonen kan mennesket ta til seg nye måter å tenke, resonnere og handle på. Læring handler om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden (Säljö, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2011).

Informantene forteller at det oppstår konflikt når barna forhandler om retten til å disponere ulike artefakter, for eksempel pledd eller om bordets plassering (inf. 4, 7 og 8). Når det oppstår konflikter mellom barn, handler disse blant annet om å forvare rett til å disponere ting (Johansson, 1999). Vilde tar i følge informant 4 ledelse i leken og viser med bevegelse, kroppspråk og stemmen hva hun vil med tydelig uttrykk: «Vi må fløtt bordet annerledes!» og spør ikke de andre hva de vil. Frida responderer med å trekke seg tilbake og søke støtte hos voksen (inf. 4). Hun signaliserer dette ved å bruke blikk, ansiktsuttrykk og kroppsholdning, ressurser barn tar i bruk for å mediere språklige uttrykk (Säljö, 2005). Informanten sier at Frida kanskje trekker seg ut av og gir opp forhandlingen med Vilde. leken. Hun forsøker med innspill, men blir ignorert av Vilde. Kriterier for å få innpass i en allerede pågående lek, er å vise utholdenhet og sensitivitet for lekens innhold, og være kreativ med å prøve å få tilgang til den (Ruud, 2012). Hvis barnet ikke lykkes ved første forsøk, kan nye initiativ være nødvendig. Et kritisk punkt når barnet forsøker å entre lek er hvordan det reagerer på å bli avvist. Det er viktig at barn handler med en forståelse av det de andre barna gjør, noe som kan bidra til en felles referanseramme (ibid).

Informant 7 forteller at Frida responderer med å bare stå og se på Vilde som flytter bordet. Kanskje er det det at Vilde virker bestemt når hun sier med stemme, bevegelse (skyver bordet) og kroppsuttrykk: «d e jo sånn». Vilde tar her i bruk tonefall og styrke i stemmen for

å understreke det hun mener. Informanten sier at det er et eller annet som stopper Frida fra å ta nytt initiativ overfor Vilde. Kanskje er det fordi Vilde står med ryggen til og ikke viser åpenhet for kontakt. Hun inviterer ikke til videre samhandling og det er ikke lett for Frida å initiere videre kontakt.

#### **4.2.2 Fokuset interaksjon**

Hillesøy m. fl.(2014) sier at deltakelse i lek forutsetter at barna observerer det som skjer, tuner seg inn på hverandre og gjør det samme som de andre. I følge Corsaro (2011) krever dette en følsomhet for konteksten, noe barn lærer gjennom deltakelse i barnefellesskap. Informantene forteller om sekvenser i ulike episoder i filmen der rytmen i leken er preget av harmoni og god stemning. I disse tilfellene har barna oppmerksomheten rettet mot det som skjer i fellesskapet, barna initierer kontakt og etablerer lek der alle deltar sammen og gjør det samme som de andre. Informantene sier også at barna viser forståelse for hva de andre gjør, hva leken handler om og at kommunikasjon og samhandling mellom barna er preget av gjensidighet. Informantene forteller videre om at barna viser forståelse for hva de andre gjør, og at de tar i bruk fysiske og diskursive ressurser i interaksjonen.

##### **4.2.2.1 Fysisk plassering**

*Kanskje hun satt på rett sted?*

##### **Informantenes refleksjoner**

Informantene forteller i intervjuene om situasjoner der Vilde har mulighet for å delta i kommunikasjon og samhandling med de andre og hva som bidrar til dette. Blant annet plasserer hun seg slik at hun får tilgang til å lytte ut det de andre snakker om, for eksempel når hun sitter eller ligger på bordet, ligger på gulvet eller står ved siden av de andre (inf. 1, 3, 4 og 6). Hun er også posisjonert slik at hun har oversikt og tilgang til å se hvem som snakker og har fysisk nærhet til det som kommuniseres.

*1 Når de startet leken, så fikk jo med seg at hun (voksen) foreslo hun kunne være bestemor og hun svarte henne, så kanskje hun satt på rett sted til å se at voksen snakket.*

*R4 Vilde sitter på et høyere sted (sitter på bordet). Lettere å få kontroll, en trygg plass og hun får oversikt. Det gjorde hun i sted også, hun la seg på bordet for å se, sikkert en trygg plass for henne - får oversikt ja (episode 4 – vedlegg 13).*

R3 *Når hun (Vilde) lå på gulvet sammen med de andre barna så det ut som hun lekte bra og lekte litt mer sammen med de andre (episode 8 – vedlegg 17).*

R6 *Du ser når de står rundt bordet i starten av leken, så oppfatter Vilde beskjeder som blir gitt nær henne og da er hun mer med sammen med de andre. Hun deltar når de nærmeste sier rollene, kommenterer det (episode 4 – vedlegg 13).*

Informantene sier at det blir lettere for Vilde å ha oversikt og mulighet til å følge med på det som foregår i rommet når hun plasserer seg slik at hun kan se eller lytte til det de andre kommuniserer. Det informantene sier er i tråd med teori som poengterer at riktig plassering i rommet og i forhold til den som snakker, er av betydning for å kunne oppfatte (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011). I de tilfellene informantene forteller at Vilde er aktivt deltakende i kommunikasjon er hun fysisk nær de andre barna og alle barna er i ro. Dette er med på å gi henne bedre oversikt og kan bidra til at hun får større mulighet og tilgang til kommunikasjon og samhandling med de andre. For eksempel forteller informant 3 om en situasjon der barna ligger sammen på gulvet og er rolige mens Vilde ser på de andre, imiterer og vil fortsette leken.

#### **4.2.2.2 Visuell og auditiv orientering**

##### *Kanskje hun så på og lyttet til hva de holdt på med?*

Informantene sier at Vilde tar i bruk diskursive ressurser som å se på og lytte til de andre og observere det som foregår rundt seg. Hun snur seg mot og ser på den som snakker og hun veksler blikk mellom de som snakker. Dette har betydning for at hun blir deltakende i interaksjonen. Informantene forteller også at Vildes aktive deltakelse i kommunikasjon og samhandling med de andre henger sammen med gode lytteforhold, noe som gir økt tilgang til kommunikasjonen.

R1 *De andre begynte å leke og hun (Vilde) lå fortsatt på bordet... kanskje hun tenkte over hva det er som skjer ... jeg vet ikke? Kanskje hun så på og lyttet til hva de holdt på med før hun greidde å koble hva de gjør (episode 1 – vedlegg 10).*

R6 *Nå følger hun med, er konsentrert og har blikkontakt med ungene rundt seg. Du ser ansiktet, hun kikker på den som snakker der og hun kikker på voksen som stod her og pratet. Barna er i ro og det er ikke bakgrunnsstøy og da oppfatter hun (episode 4 – vedlegg 13).*

R6 *Hun hadde litt kommunikasjon med Oda rundt vaskeposen og hun har blikkontakt med henne. Kikket på Oda når de holdt på med posen, da oppfattet hun hva hun sa og de hadde en liten samlek (episode 7 – vedlegg 16).*

R4 *Her er hun tilfreds i leken, hun godtar at hun (Oda) slår av lyset, du ser det på blikket, smilet, harmonien og ansiktsuttrykket mot de andre (episode 7 - vedlegg 16).*

### **Våre refleksjoner**

I de situasjonene informantene forteller om er barna rolige, noe som gir bedre lytteforhold (ikke bakgrunnsstøy). Informantene forteller om forhold som gjør at Vilde oppfatter talespråklig kommunikasjon og at hun har større mulighet for å delta i kommunikasjon og samhandling med de andre. Barn med nedsatt hørsel og som bruker høreapparater må bruke mye energi på å oppfatte og forstå hva som sies, og er svært sårbare for bakgrunnsstøy (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011). For å kunne oppfatte tale, er det i følge Cole & Flexer (2009) sentralt at barnet har oppmerksomheten rettet mot det som sies, og at det som sies er tilgjengelig og gir mening for barnet. Barn gir hverandre signaler ved å bruke ansiktsuttrykk, stemmen, øynene og ulike væremåter (Olofsson, 1993) og Vilde har som informantene sier større tilgang til deres signaler når hun observerer dem og følger med på det som foregår. Informant 1 reflekterer rundt at Vilde ligger på bordet når de andre barna leker: «kanskje hun så på og lyttet til hva de holdt på med før hun greidde å koble hva de gjør». Å observere de andres handlinger kan være hensiktsmessig for å få adgang til pågående aktivitet. Studier viser at de barna som oftest får adgang i pågående lek, først observerer de andre for å skaffe seg en mening om hva leken handler om før de entrer den pågående aktiviteten (Bakken & Tolgensbakk, 2001; Corsaro, 1997; Ruud, 2010). Barn trenger å ha en felles forståelse av leken og få tak i budskapet leken har. Når de får dette, mestrer de å gå inn og delta og være med på å videreutvikle leken (Lillemyr, 2011). Gjennom å observere de andre har Vilde mulighet til å registrere hvor de andre har oppmerksomheten rettet, og kan bli oppmerksom på at andres oppmerksomhet kan være rettet mot noe annet enn det hun selv har fokus på (Tetzchner, 2010).

Informantene beskriver at Vilde signaliserer interesse for å delta ved at hun ser direkte på de andre, hun virker tilfreds og gir uttrykk for det gjennom blikk, smil, harmoni og ansiktsuttrykk. Dette signaliserer interesse for deltakelse (Burgoon & Baucé, 2003). Gjennom smil og mimikk kan personer gi uttrykk for positive følelser som varme, empati og tiltrekning (Argyle, 1988). Hun vekker med andre ord de andres interesse mot seg selv og det hun gjør.

Smil og blikkontakt er effektive forsterkere som virker oppmuntrende på den andre til å fortsette samhandlingen (ibid) og skaper motivasjon for å delta i lek (Ôhman, 2012). Vildes deltakelse kommer i følge informantene til uttrykk gjennom at hun spør dem og svarer dem verbalt eller med kroppsspråk.

#### 4.2.2.3 Å gjøre noe sammen

##### *Her gjør de noe sammen*

Informantene forteller at i de situasjonene Vildes oppmerksomhet er rettet mot de andre blir det mer gjensidighet i kontakten mellom henne og de andre. De forteller også at Vilde er mer delaktig i samtale og at Vilde tar i bruk ressurser som å lytte til andres forslag i lek og være fleksibel i forhandling om roller. De forteller også at hun viser ressurser i å kunne imitere ved at hun gjør det samme som de andre. Hun inviterer de andre med i leken, slik de andre gjør overfor henne.

R2 *Her er det rollefordeling. Hun (Vilde) er lempelig med rollene og det fungerer bra. Vilde sier at hun vil være storesøster. Når Frida og Pia også vil være det, er det ok for henne (episode 4 – vedlegg 13).*

R4 *Vilde er åpen for Pia også vil være storesøster når hun sier: «da e vi tre storesøstra». Hun viser at hun kan være fleksibel. Det er god harmoni i leken, ikke så konfliktfylt, det er god stemning.*

R3 *Hun imiterte, så på de andre og ville bestemme litt. Hun lekte det samme som de andre og gjorde det samme som de gjorde (Episode 8 – vedlegg 17).*

R4 *De andre jentene er inkluderende, vil ha ho med i leiken. Oda synes det er spennende å leke med Vilde.*

R2 *De andre ungene tilpasset seg i forhold til henne, var forsiktige og lot henne bestemme når de bygde hus med pleddet (episode 5 - vedlegg 14). De andre barna spurte om hun skulle være med i leken- ligge på gulvet – og hun gjorde det etterhvert. De ventet lenge... til hun var ferdig med vaskeposen... så kom hun og la seg (episode 7 – vedlegg 16).*

R7 *Vilde er sammen med andre jenta (Oda), det er så godt å se. De har det veldig koselig, her gjør de noe sammen. Vilde spør: «bruke dem å værre veldig skitat eller? (episode 7 – vedlegg 16).*

R8 Hun (Vilde) inviterer jo de andre ungene inn i leken, med å spørre hvordan det skal være «kor ska vi lægg den, skitatklean», men venter ikke på svar... men Oda er fortsatt sammen med henne. Hun initierer nye ting, har tydeligvis en plan, skal lage seng (episode 7 – vedlegg 16).

Informantene sier at barna viser fleksibilitet i forhandlinger om roller og under sekvensen der de lå på. Forhandlinger er en del av leken (Alvestad, 2010; Corsaro, 2011) og barna viser her fleksibilitet i måten de gjør dette på. Informantene beskriver de andre som inkluderende og at Vilde også kan være det når hun har tilgang til kommunikasjonen. De sier at Vilde inviterer de andre i leken, for eksempel når hun spør Pia hva hun vil være. Pia viser interesse for å delta og gir Vilde umiddelbar respons. Pia responderer ved å posisjonere seg og gjøre det samme som Vilde - hun vil også være storesøster. Vilde inkluderer og aksepterer Pia som deltaker: «da e vi tre storesøstra» (inf. 2 og 4). Informant 3 forteller også om en situasjon der Vilde inviterer Pia i leken når hun ber henne om å legge seg på gulvet sammen med dem. I denne situasjonen gjorde også Vilde det samme som de andre (lekte at det var natt), selv om det tok en stund før hun sluttet seg til de andre. Informantene forteller at de andre tilpasset seg i forhold til Vilde og ventet på henne til hun var ferdig med det hun holdt på med. Informantene beskriver de andre som en ressurs for Vilde og de fungerer som *støttende stillas* (Vygotsky, 1978, Bruner, 1966). I de situasjoner informantene beskriver her, viser alle barna forståelse for hva de andre gjør, noe som bidrar til å etablere en felles referanseramme (Ruud, 2012) der barna har fokusert interaksjon (Ytterhus, 2002). Dette kan også beskrives som takt (Hillesøy m.fl., 2014).

Informantene beskriver en hendelse der Vilde og Oda har god rytme i interaksjonen (inf. 4 og 7). De er oppmerksomme på hverandre, toner seg inn på hverandre og gjør det samme. Vilde initierer kontakt ved å stille Oda et spørsmål: «bruke dem å værre veldig skitat eller?», samtidig som hun holder frem posen med skittentøy. Når Vilde spør Oda tar hun i bruk diskursive (tale og kroppsspråk) og fysiske ressurser (posen med klær) som medierer kontakt mellom dem (Säljö, 2005). Oda responderer ved å holde seg i nærheten av Vilde (inf. 7 og 8) og hun synes det er spennende å leke med Vilde (inf. 4). Hun(Vilde) initierer stadig nye ting og virker målrettet i det hun foretar seg (inf. 8). Dette kan forstås som at barna finner det interessant å leke sammen med Vilde og at hun er en støtte for de andre barna ved at hun tilfører nye ideer og innspill i leken. Fantasi og kreativitet er en viktig del av barns lekverden (Vygotsky, 1978). Informant 8 sier videre at Vilde ikke venter på svar. Dette kan forklares med at hun er opptatt av fantasiprosessen i leken og i denne prosessen skjer det stadig

forandring og utvikling. Som Rasmussen (1996:131) uttrykker det: «Det er med andre ord ikke tale om at barn først tenker og fantaserer og dernæst leger. Det forholder seg snarere sådan, at de på en og samme tid tenker, fantaserer og leger». Selv om Vilde ikke svarer Oda med et verbalt utsagn, vekker hun Odas interesse og Oda vil ha mulighet til å følge henne i det hun gjør. Kommunikasjon forutsetter at en har en forståelse av at det ligger en intensjon bak det den andre formidler, ved at lyden eller bevegelsen har en hensikt eller mening (Tetzchner, 2010). Ved at Vilde spør de andre, formidler hun hensikt eller mening. Bakken & Tolgensbakk (2001) viser med sin studie at barn med nedsatt hørsel er motiverte for lek og samspill med andre barn og at deres kreativitet og fantasi bidrar til å gjøre leken spennende.

#### 4.2.2.4 Språklige ressurser

##### *Kykkeliky*

Som vi så i eksemplene overfor forteller informantene at Vilde og de andre bruker språklige ord og uttrykk i kommunikasjon og samhandling. De forteller også om hvordan barna bruker ord og språklige utsagn for å fortelle noe til hverandre, få vite noe eller for å få noen til å gjøre noe. Ord og språklige utsagn medierer omverdenen for barna og gjør at den framstår som meningsfull. Gjennom deltakelse i kommunikasjon med andre vil barna tilegne seg måter å betegne og beskrive verden på som er funksjonelle, og som gjør at de kan samhandle med andre i ulike sammenhenger. (Säljö, 2005) og når barn bruker språk, er det med intensjon om å formidle noe til en annen, hvor formålet kan variere i betydelig grad (Tetzchner, 2001).

Informantene forteller at Vilde er ei sterk jente som får lov til ta ledelse og som kan ta i bruk språklige ressurser til ulike formål. De sier at hun tar i bruk språket for å posisjonere seg for eksempel ved å uttrykke både med tonefallet og trykk på stemmen og med hele kroppen: «Sånn var det jo bare». De sier også at hun viser god begrepsfortåelse, som for eksempel telling, mengder og preposisjoner og at hun setter ord på det hun gjør. Hun bruker også språket for å initiere kontakt eller aktivitet, for eksempel når hun går til voksen for å få hjelp eller sier til barna: «Pia!! Pia æ veit nåkka!». Informantene forteller også om at barna kan lære av hverandre i leken og at Vilde går glipp av ord og uttrykk barna bruker.

*R1 Hun snakker mye mens hun leker men ... vet ikke helt til hvem, men du ser de andre ungene er med på det hun gjør.*

R7 Når hun leker setter hun ord på ting eller det hun gjør som: «Her e det nåkka glidelås» mens hun lukker igjen glidelåsen. Hun bekrefter liksom. Typisk for dem (barn med nedsatt hørsel) å sette ord på ting når de leker? (episode 7 – vedlegg 16).

R3 Når Vilde tar fatene fra Pia så bruker hun ikke talespråk. Hun har tydelig kroppsspråk og er veldig tydelig i sine bevegelser: «sånn, sånn, sånn»! (informanten viser med kroppsspråk). Vilde gjør det hun oppfattet og begynner å dekke utover fatene - ingen sier noe og egentlig så oppfatter hun at det er hun som , eh, i hennes hode.

R5 Vilde er ei sterk jente, får lov til å ta ledelsen. Kan ta egne valg og virker trygg: «Men det va jo bare fire fat» så det er jo ikke... altså i hennes øyne har hun ikke gjort noe som ikke skulle være akseptabelt: «Sånn va det jo bare» sa hun. Så hun forstår det jo sånn.

R4 Hun (Vilde) kan og bruker masse begreper, teller og hun kan mengder og jeg la merke til hun er veldig kompetent i forhold til begreper som over, under, ved siden av, størst-minst og øverst når hun stabled fatene Dette er begreper som er viktig ha med i leken. Men hun er bestemt da, og tydelig når hun snakker: «Pia!! Pia æ veit nåkka!» (informanten bruker trykk på stemmen) (episode 2 – vedlegg 11).

R1 Når de andre er under bordet og snakker om noe, hører ikke Vilde at de sier: «så kan kråka kom å ta dæ». Ikke sikkert at hu fikk med seg at de snakket om «Hello Kitty» heller. Og da blir hun ikke med i samspillet heller. Hun går glipp av spennende ordspill som de andre får med seg (episode 7 – vedlegg 16).

R7 Hun vil kunne lære av de andre og hun får med seg mye, men ikke alt ser jeg særlig når de er under bordet.

R3 Vet ikke om Vilde fikk med seg at Frida sa: «Kykkeliky» (signal på dag og at barna skal stå opp). Vilde ville at hun andre (Pia) skulle legge seg: «Nå må du legge deg å sove. Legge deg å sove!» (informanten imiterer Vilde). Det kan nå være det at det var godt å ligge da, jeg vet ikke? Jeg kan tenke meg at med støy i høreapparatet så blir hun fortere sliten også.

### **Våre refleksjoner**

Vilde snakker i følge informantene mye når hun leker ved at hun benevner ting rundt seg eller setter ord på det hun gjør (inf. 1 og 7). Selvsnakk kan ses på som en form for å tenke høyt og er nyttig for å strukturere egen aktivitet og for å håndtere problemløsning mens barnet leker. Selvsnakk vil etter hvert som barnet blir eldre utvikles til indre tale (Vygotsky, 1978). Vilde



gjør det som er vanlig for 4-åringer når hun bruker «monolog» for å regulere og for å lede seg selv gjennom aktiviteten som for eksempel når hun stabler fat og kopper (Schober-Peterson et.al.,1991). Selvsnakk er viktig i tilegnelsen av ord og språklige kategorier som gjør at en kan delta i sosial samhandling og har en semiotisk funksjon for barnet (Vygotsky, 1978; Säljö, 2005). Barn kan også snakke henvendt til andre, men uten at hensikten er å få respons (Bråten, 1996). Informant 1 forteller at Vilde snakker mye mens hun leker uten at det er adressert til andre. Hun sier videre at de andre barna er med på det Vilde foretar seg. Dette kan forstås som at Vildes selvsnakk bidrar til at de andre barna er oppmerksomme på det hun foretar seg ved at de får tilgang til hennes talespråklige ytringer. Informanten sier at de andre barna er med på det Vilde gjør og vi tolker dette som et resultat av at de andre får tilgang til hennes selvsnakk.

Vilde bruker også språket for å rette oppmerksomheten til de andre mot det hun er opptatt av i leken og aspekter hun finner interessante ved en ting, for eksempel antall fat, plassering osv. (inf. 4). Språket får en utpekende funksjon (Säljö, 2005). Det Vilde sier kan være en hjelp for de andre til å ha fokus på det hun gjør og de andre kan lære av hennes ferdigheter (Vygotsky, 1978). Når barna snakker sammen vil de kunne dele og kommunisere sine ønsker og kunnskap til hverandre (Säljö, 2005).

Informantene forteller at Vilde tar i bruk sine språklige ressurser når hun vil fortelle, oppnå noe eller få andre til å gjøre noe (inf. 3, 4 og 5). For eksempel sier informant 3 at Vilde bruker språket for å få Pia til å legge seg på gulvet: «Nå må du legge deg å sove». Vilde viser her sine språklige ressurser ved at hun forstår hvordan befalinger kan gis og hun bruker trykk og tonefall på stemmen tilpasset intensjon med ytringen. Vilde tar i følge informanten i bruk ressurser ved å bruke uttrykksfulle gester og stemme der hun varierer tonehøyde, tempo og styrke (Burgoon og Bauce, 2003).

Vilde kan også formidle hensikt med egne ønsker og mål for handlingen: «Sånn va det jo bare» (inf. 3 og 5). Informantene forklarer at Vilde gjør slik hun oppfatter at leken skal være og formidler sin forståelse med språket. Språket fungerer som redskap for å skape mening mellom barna når de samhandler (Säljö, 2005) og at Vilde formidler sitt budskap for å kunne få felles forståelse eller mening. Gjennom det Vilde tenker forsøker hun å opprette en felles forståelse (Säljö, 2005). På denne måten blir tenkingen distribuert (fordelt) mellom deltakerne og kan holde deres aktiviteter sammen (Lave, 1988; Säljö, 2005). Informant 3 forteller at

Vilde bruker tydelig kroppsspråk og bevegelser når hun formidler sin intensjon med aktiviteten.

Gjennom å lytte til andres samtale kan barn få med seg hvordan en starter en samtale, hvordan en lager en forespørsel, løser problem, forhandler, inngår et kompromiss, forteller en vits, tuller og bruker humor (Cole & Flexer, 2011). Informantene forteller om situasjoner der de andre barna har felles fokus rundt spennede ordspill: «så kan kråka kom å ta dæ» og kjente figurer som «Hello Kitty» som de antar at Vilde ikke har tilgang til (inf. 1 og 7). Barn med normal hørsel har mulighet til å få med seg informasjon og lære fra omgivelsene uten å måtte anstrenge seg slik barn med nedsatt hørsel må (Cole & Flexer, 2011). Informantene sier at Vilde kan gå glipp av ting som barna er interessert i og opptatt av og dette reduserer muligheten for deltakelse. Språklige uttrykk som barnet støter på, tar til seg og som gir mening og innhold for barnet, er ressurser barnet kan benytte senere, ved for eksempel for å etablere kontakt med andre (Säljö, 2005). De uttrykk eller tema som de andre deler med hverandre og voksen er en del av barnekulturen og er aspekter som er med på å sette rammer for de møter som skapes mellom barn (Corsaro, 2002; Johansson, 2013).

#### **4.3 Refleksjoner over metoden**

*Det er så mye vi kan se hvis vi studerer det litt nærmere*

På slutten av intervjuet forteller informantene om sine opplevelser ved bruk av intervjumetoden. Vi gir en samlet oppsummering av det informantene forteller ettersom mange av informantene sier det samme. Alle informantene gir en udelt positiv tilbakemelding over å delta og fremhever betydningen av video som verktøy i samtalen. De sier blant annet at videoopptaket fremmer refleksjonene og enklere enn bare å svare på spørsmål. De forteller videre at de sammenligner det de ser på opptaket med egen hverdag på jobb og at de får ideer de kan bruke i eget arbeid og knytter fremtids tanker til «eget» barn med nedsatt hørsel. De forteller også at videoopptaket utløste eget følelsesregister som for eksempel ved at de ble berørt av noe de ser på opptaket. Informantene fremhever bruk av video også fordi barns handlinger og uttrykk er vanskelig å fange i øyeblikket og ved å ha mulighet til å «spole tilbake» kan det gi ny og endret forståelse av det som skjer i barns møter. Videre sier de at video gir mulighet for å forstå hva barn tenker, selv om en aldri kan forstå barn fullt ut. Informantene sier også at det tar mindre tid å oppdage ting ved bruk av video, enn ved annen

observasjon og at en kan lære av det en ser på videoopptak. Informantene gir også uttrykk for at noen kommer og filmer dem i eget arbeid.

1 *Kunne funnet ut mer og mer ved å se filmen flere ganger. Mye som skjer. Vi ser det forskjellig. Viktig å snakke om det som skjer mellom barna.*

2 *Knytter det du ser på filmen til de ungene du har holdt på med selv. Kjemp greit å se film. Det var veldig bra, ikke noe skummelt. Bedre enn om dere bare hadde stilt spørsmål, for det gjør det lettere å snakke tror jeg.*

3 *Vi har nå ikke sett sånn før da, men det er spesielt interessant når en har et barn her selv. Sammenligner med eget barn, egen erfaring.*

4 *Spennende å være med på dette, de var så positiv de tre andre som har vært med. Du kan skape en dialog rundt noe som er synlig. Jeg synes det er en fin måte å jobbe på. Det var kjempebra å se en helt annen unge. Og barnet på filmen er eldre enn vårt barn, så vi håper at barnet vårt sitter med samme kompetansen når det blir litt eldre. Ja og jeg la merke til begreper barnet med nedsatt hørsel bruker for eksempel: over, under, ved siden av, det er noe jeg kan jobbe med i forhold til eget barn. Begreper som er viktig ha med i lek. Og i tillegg i forhold til bakgrunnsstøy og innestemme og akustikk – hvor viktig det er å dempe det, jeg tror jeg kommer til å bli mer bevisst på det, etter denne samtalen.*

5 *Begynte å reflektere i forhold til egen jobb, hvordan jeg jobber med vårt barn med nedsatt hørsel i leken. Kjente jeg ble berørt av dette jeg lot meg skikkelig berøre. Spennende å se filmen, blir at man tenker litt på egen praksis, det man står i.*

19 *Det ser ut som om leken går så bra, og hvis du ikke stoppe opp...Skulle gjerne ha vært inni hodet på noen av ungene av og til: «Hva hører du av det som foregår?». Positivt med bruk av video, det er nyttig, tar mindre tid å hente ut info. Masse refleksjon. Setter i gang tanker og følelser, sterkt medium.*

6 *Æ ser mye. Lærerikt for meg det her. Kjemp spennende å se, for når du er i leken selv så oppfatter du ikke alt. Det er interessant.*

7 *Film er egentlig helt utrolig bra! Oi-oi, er det sånn det er ja, ..det er så lærerikt! Veldig bra, veldig fint å se på video, det e kjempebra. Du ser ting på en helt annen måte når du ser det på film. Spennende! Bra at vi tar det på alvor. Å, det er så artig vet du, ikke farlig i hele tatt.*

*Kjenner at jeg kunne sittet hele dagen, jeg brenner sånn for disse barna (barn med nedsatt hørsel). Nå skal jeg gå til de andre og si: «Gled deg til å gå opp og se film»!*

*8 Håper noen kommer og filmer oss som det her, så vi får sett hva vi gjør. Kjempeartig å filmet oss selv for jeg tenker det er så oppklarende å se hva vi gjør for noe. Jeg ser hvor viktig det er for det er så mye vi kan se hvis vi studerer det litt nærmere. Veldig bra. Spennende.*

### **Våre refleksjoner**

Vi erfarte som informantene at video som støtte i intervjuet var med på å fremme informantenes refleksjoner og en god hjelp til å holde fokus under samtalen. Vi opplevde at videoopptaket trigget informantenes refleksjoner og gjorde at de raskt ble engasjert i tema for samtalen. Det var en fornøyelse å lytte til informantene når de fortalte om sine refleksjoner. Vi fikk ta del i mange interessante refleksjoner. Vi uttrykker refleksjoner i ord, men ifølge Polanyi (1967) i Postholm (2007), vet vi så mye mer enn det vi kan fortelle med ord. Det vi har gjengitt av informantenes refleksjoner her, er derfor bare et lite utdrag av det de formidlet verbalt.

## 5 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Gjennom undersøkelsen har vi forsøkt å få svar på problemstillingen for studien:

«Hva reflekterer personalet i to barnehager rundt et barn med nedsatt hørsel sin deltakelse i interaksjon i lek med andre barn og hvordan kan videovisning være et hjelpemiddel for å fremme refleksjon hos personalet?»?

I løpet av intervjuene ser vi tydelig at informantene reflekterer stadig mer over det som skjer i barnas møter med hverandre og deres samhandling og kommunikasjon. De reflekterer spesielt over Vildes tilgang til det som kommuniseres og hennes muligheter for å delta. De forteller om ulike faktorer som begrenser deltakelse og kommer også etter hvert inn på betingelser som gir muligheter for deltakelse. Studien viser at videoopptak som stimuleringsmateriale i dybdeintervju er med på å fremme refleksjoner hos informantene. Det skjer en endring i informantenes refleksjoner ved andre gangs visning av videoopptaket og deres beskrivelser blir stadig mer nyansert. Informantene blir mer oppmerksomme på at barnet med nedsatt hørsel kanskje ikke oppfatter så mye som de først hadde tenkt. De reflekterer også mer over ulike sammenhenger som bidrar til mulig deltakelse. Det som skjer mellom barna blir mer tydelig når de ser videoopptaket for andre gang og dette viser at videoopptak er et nyttig instrument for å få med seg nyanser i kommunikasjon og samhandling mellom barn med nedsatt hørsel og andre barn. I undersøkelsen forteller personalet at barnet med nedsatt hørsel i flere situasjoner ikke har tilgang til det som kommuniseres og samhandles om og derved ikke har lik tilgang til deltakelse som de andre barna, for eksempel når det er bakgrunnsstøy.

«Barns lek er som å fange såpebobler» (Pape, 2002) og øyeblikkene er vanskelig å gjenkalle og kan ikke repeteres. I barnehagehverdagen skjer ting fort, det er mange involvert og det er ofte vanskelig å registrere alt som skjer i barnas møter med hverandre. At personalet har mulighet til å løfte opp hverdagshendelser av barns kommunikasjon og samhandling er av betydning for å kunne se og utvikle forståelse for det som skjer. I hverdagen får vi ingen reprise av de hendelser barn er involvert i. Personalet må ha mulighet og tid til å kunne «se etter en gang til» hva som egentlig skjer i barns møter. Video er i denne sammenheng det verktøyet som kan hjelpe personalet til å se repliser og som kan føre til økt bevissthet hos personalet i forhold til å gi hensiktsmessig støtte og tilrettelegging av tilbudet for barn med nedsatt hørsel i barnehagen. Økt bevissthet og kunnskap hos personalet om barn med nedsatt hørsel kan bidra til en mer tilpasset oppfølging i forhold til barnets behov for å kunne delta aktivt i kommunikasjon og samhandling med andre barn. Johansson (2013) fremhever

betydningen av å reflektere over virksomheten og fant i sin studie at personale i barnehagen forteller om mangel på tid til fordypning, refleksjon og egen kunnskapsutvikling og at de mangler verktøy til å analysere arbeidet sitt. Rammeplanen for barnehagen påpeker betydningen av at personalet systematisk vurderer og analyserer arbeidet i barnehagen, noe som forutsetter refleksjon og analyse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er derfor nødvendig å ha tid til å kunne reflektere over det som skjer i barns møter og videre ha verktøy for å registrere og analysere det som skjer. Den metoden vi har benyttet i undersøkelsen anbefaler vi å utvikle videre slik at den kan bli et hensiktsmessig og tilgjengelig instrument for å observere og registrere hva som skjer i barns møter med hverandre. Vi ser også at det er et instrument som kan benyttes ved både individuelle samtaler og i gruppesamtaler.

## REFERANSER

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Ph.D., Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. New York & London: Routledge.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn. En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bakken, R. & Tolgensbakk, A. (2001). *Hørselshemmedes barn i samspill med andre barn i lek. En case-studie av to moderat hørselshemmede førskolebarn*. Hovedfagsoppgave, NTNU, Trondheim
- Burgoon, J. K., & Bause, A. E. (2003). Fundamental Interaction Skills. I J. O. Greene, & B. R. Burleson. *Handbook of communication and social interaction skills* (s. 179 - 219). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Brown, M. P., Remine, M. D., Prescott, S. J., & Rickards, F. W. (2000). Social interactions of Preschoolers With and Without Impaired Hearing in Integrated Kindergarten. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 200-211.  
Hentet 24.09.2013 fra: <http://eric.ed.gov/?id=EJ623209>
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bråten I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cole, B.E. & Flexer, C. (2011). *Børn med høretap. At utvikle evnen til å lytte og tale. Fra 0 til 6 år*. Aalborg: Materialecenteret.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W.A. (2003). *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. National Academies Press.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Pine Forge Press.
- Dahl, T.L.(1995). *Hørselshemmedes kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: ISP.
- Forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.  
Hentet 02.11.2013 fra: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, H. og Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 1-21.

- Ellstrøm, E.(1990). *Hørselsskadade och barns lek i integrerat förskoleverksamhet: En studie av vuxnes betydelse för barns lek*. Linköping, Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogisk psykologi.
- Emilson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219-238.
- Fasting, M. L. (2012). *Vi leker ute! En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute*. PHD-avhandling, Norges teknisknaturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H.G. (2004). *Sandhed og metode, grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime.
- Gjørund, P. og Huseby, R. (2007). *I fokus. Observasjonsarbeid i barnehagen*. Kap. 1-7. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Gold, R.R. (1958). Sociological Field Observations, *Social Forces*, 36: 217-223.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Ph.d., Universitetet i Oslo, Oslo.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. PHD-avhandling, Norges teknisknaturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Grønlie, S.M.( 2005). *Uten hørsel*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosofi: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semiforlaget.
- Hillesøy, S, Johansson, E., Ohna, S. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Journal of Nordic early childhood education research vol. 7, nr 4*, 1-21.  
Hentet 25.02.2014 fra:  
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/575/737>
- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Ph.D., Göteborg Universitet, Göteborg.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Norsk Gyldendal Forlag as.
- Johansson, E. & Samuelsson, P. I. (2009). *Å lære er nesten som å leke. Lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagforlaget
- Jæger, E (2001). «Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ...». Hovedoppgave. Seksjon for helsefag, Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo.



- Knoblauch, H. (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis, i Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J. og Schoeffner, H.-G. (red.): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*, 69-83. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St. meld. nr. 41 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kvam, M.H.(1989). *Hørselshemmede elever i vanlig skole*. Bærum, Statens Spesiallærerhøgskole.
- Laukli(2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Bergen: Faktaforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, MA:Cambridge University Press.
- Lillemyr. (2011). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Löfdahl, A. (2004). *Førskolebarns gemensamma lekar. Mening och innehåll*. Stockholm: Liber AB.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan - en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber AB.
- Løkken, G. (2008). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2011). Peer Relationship of Deaf Children with Cochlear Implants: Predictors of Peer Entry and Peer Interaction Success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 108-120. Hentet 24.03.2014 fra: <http://intl-jdsde.oxfordjournals.org/content/16/1/108.full>
- Mauritzson, U., & Säljö, R. (2003). Ja vil va Samba å du ä Nala - barns kommunikasjon och koordination av perspektiv i lek. I E. Johansson & I. S. Pramling (Eds.), *Förskolan - barnets första skola!* (pp. 159-196). Lund: Studentlitteratur
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. New York & London: Routledge.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelninger*. Ph.d., Stockholms universitet, Stockholm.
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97. *Skådalen publikasjonsserie*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Ohna, T. L. & Hofstad, R. (2011). Hørselshemmede barn i barnehage og småskole. Tilrettelegging for deltakelse i språklige aktiviteter. *Informasjonshefte fra Statped Vest*.

- Hentet 10.02.2014 fra: <http://www.statped.no/Tema/Horsel/Alle-publikasjoner---horsel/Horselshemmede-barn-i-barnehage-og-smaskole/>
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Pape, K. (2002). *Æ trur dem søv. Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS. 3. opplag.
- Postholm, May Britt (2007). Refleksjon, nøkkelen til utvikling i skolen? I *Bedre skole [Journal]*, nr. 4, 45-49.
- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, Ragnar (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ruud, E.B. (2010). *Førskolebarn som blir avvist og ignorert i lek. En eksplorerende intervjustudie*. Phd-avhandling, UV-fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Ruud, E.B. (2012). *Sosial fantasilek, kompetanse for livet*. Cappelen Damm AS.
- Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). Barns tidige læring, en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. *Gothenburg Studies in Educational Sciences*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hentet 15.10.2013 fra: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20404>
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities. Constructing lives through language*. London: Sage.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi, små barn i en ny tid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stach, B. A. (1998). *Clinical Audiology. An Introduction*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Statped (2008). *Basiskunnskap hørsel*.  
Hentet 28.07.2014 fra:  
[http://www.statped.no/PageFiles/43513/Kapittel\\_13\\_Utredning\\_Kartlegging.pdf](http://www.statped.no/PageFiles/43513/Kapittel_13_Utredning_Kartlegging.pdf)
- Statped. (2014). *Hørsel*. Sist oppdatert: 23.01.2014.  
Hentet 01.04.2014 fra: <http://www.statped.no/Tema/Horsel/>
- Steinholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og dannelse hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinholt og K. P. Gurholt (red.). *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*, 101-119. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stern, D. (1992) *Et spedbarns dagbok. Hva ditt barn ser, føler og opplever*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Säljö, R. (2005). *Läring i praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Tjora, A. (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Trondheim kommune. (2013). *Kvalitetsmelding for Trondheimsbarnehagene 2013*.  
Hentet 20.05.2014 fra:  
<http://www.trondheim.kommune.no/content/1117741130/Kvalitetsmelding%20for%20Trondheimsbarnehagene%202013>
- Utdanningsdirektoratet. 2014. *Statped*.  
Hentet 01.06.2014 fra: <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/Statped/>
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Commack, New York: Nova Science Publishers.
- Utdanningsdirektoratet (2010-2011). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*.  
Hentet 02.04.2013 fra:  
<http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Elever-med-sarskilte-behov/Dove-og-sterkt-tunghorte-elever/Rettleiar-for-opplaring-av-barn-og-unge-med-horselshemming/>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2001.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. *I J. V. Wertsch (red.), The concept of activity in Soviet psychology, 144-188*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet I barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosial samvær mellom barn*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum
- Øksnes, M. & Steinsholt, K. (2013). *Danning i barnehagen, perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



## VEDLEGG

1. Tilråding fra Norsk Samfunnsvitenskaplige datatjeneste
2. Informert samtykke til foresatte til barn med nedsatt hørsel barnehage 1
3. Informert samtykke til enhetsleder i barnehage 1
4. Informert samtykke til foresatte til øvrige barn i barnehage 1
5. Informert samtykke til personalet i barnehage 1
6. Informert samtykke til enhetsleder i barnehage 2 og 3
7. Informert samtykke til personalet i barnehage 2 og 3
8. Intervjuguide dybdeintervju
9. Opplysninger om informant
10. Eksempel på videodata episode 1
11. Eksempel på videodata episode 2
12. Eksempel på videodata episode 3
13. Eksempel på videodata episode 4
14. Eksempel på videodata episode 5
15. Eksempel på videodata episode 6
16. Eksempel på videodata episode 7
17. Eksempel på videodata episode 8



# Vedlegg 1 Tilråding fra Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

## 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 Egil Mjaavatn

Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.09.2013

Vår ref: 35298 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35298

*Barn med nedsatt hørsel i lek og kommunikasjon med hørende barn i barnehagen - hvordan reflekterer personalet i barnehagen rundt dette?*

*Behandlingsansvarlig*

*NTNU, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Per Egil Mjaavatn*

*Student*

*Rigmor Bøasæter*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Rigmor Bøasæter Alf Godagers vei 6a 7081 SJETNEMARKA

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

*Avdelingskontoret / District Offices*

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 35298

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, såfremt dato for prosjektslutt og anonymisering tilføyes skriv til foreldre til barn med nedsatt hørsel.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Data innsamles og registreres ved hjelp av lyd- og video-opptak. Materialet behandles elektronisk. Personvernombudet minner om at deltakelse er frivillig og at det legges til rette for at det kun registreres personopplysninger (inkl. ansikt og stemmer) om personer som har samtykket til å delta. Det anbefales at barn som ikke skal delta i prosjektet gis et reelt alternativ, ved at de for eksempel får undervisning i et annet rom mens opptakene pågår.

Videoopptak fra én barnehage skal vises til personalgrupper i to andre barnehager. Personvernombudet anbefaler at det utarbeides en taushetserklæring for ansatte som skal se videoopptakene.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres, og lyd- og video-opptak 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 grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



## Vedlegg 2 Informert samtykke til foresatte til barn med nedsatt hørsel barnehage 1

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Trondheim, 22.10.13

#### Til foreldre/foresatte i NN barnehage

#### Forespørsel om tillatelse til å observere deres barn i forbindelse med mastergrads-oppgave i spesialpedagogikk.

Vi er to ansatte ved Statped midt, A.C. Møller skole og barnehage som er i gang med mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. Vi er utdannet som førskolelærere og har videreutdanning i spesial- og audiopedagogikk. Temaet for oppgaven er barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn, og hvordan personalet reflekterer rundt deres lek og samhandling. og hvordan personalet reflekterer rundt deres lek og samhandling.

I vårt prosjekt ønsker vi å gjøre et videopptak av et barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn i barnehagen. Dette videopptaket ønsker vi å bruke som utgangspunkt for samtale med personale i to andre barnehager som også har barn med nedsatt hørsel. Med denne forespørselen vil vi be om tillatelse til å observere ditt/deres barn i lek og samhandling i barnehagen, gjennom å ta videopptak og notater underveis.

Hensikten med å vise videopptaket for personalet i to andre barnehager, er at personalet skal fortelle om egne refleksjoner i forbindelse med det de ser på filmen, uten å ha relasjon til barnet fra før. Med dette kan vi unngå at tidligere erfaringer i relasjonen til barnet preger refleksjonene. I samtalene kan det komme fram interessante og kanskje ulike oppfatninger om det personalet formidler utfra det de ser på filmen. Funn fra samtalene kan eventuelt være et bidrag til veiledning og kompetanseutvikling av personalet med hensyn til arbeidet med barn med nedsatt hørsel i barnehagen. Vi ønsker å få gjennomført videopptak i løpet av høsten 2013. Under prosjektet vil vi oppholde oss i barnehagen i 2-3 uker, ca. 2 formiddager pr. uke.

Vi kommer til å slette alle videopptak når masteroppgaven er ferdig. Vi har taushetsplikt og videopptak vil bli oppbevart forsvarlig. All informasjon som kommer fram er konfidensiell, og barnet vil som forskningsdeltaker bli gitt full anonymitet. Det er frivillig å delta, og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere og all innsamlet data vil bli slettet.

Når det gjelder tillatelse til at ditt/deres barn kommer med på videopptak og observasjon, ønsker vi tilbakemelding gjennom vedlagt svarskjema. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS (NSD). Vi håper på positivt svar fra dere.

Nærmere opplysninger kan fås ved henvendelse til oss på telefon 99041016/93805942 eller via e-post [Rigmor.Boasaeter@statped.no](mailto:Rigmor.Boasaeter@statped.no) eller [Tove.garstad@statped.no](mailto:Tove.garstad@statped.no)

Vår veileder for oppgaven er Per Egil Mjaavatn. Han er ansatt ved Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk Institutt.

På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen  
Rigmor Bøasaeter og Tove B. Garstad

---

#### SAMTYKKE FRA FORELDRE/FORESATTE TIL BARN I NN BARNEHAGE

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon og er villig/villige til å la barnet vårt delta i mastergradstudiet.

Barnets navn: \_\_\_\_\_  
Dato: \_\_\_\_\_  
Underskrift: \_\_\_\_\_

Svarslipp leveres barnehagen v/styrer.

## Vedlegg 3 Informert samtykke til enhetsleder i barnehage 1 (videoobservasjon)

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Trondheim, 22.10.13

Til enhetsleder/styrer i NN barnehage

#### Forespørsel om tillatelse til å observere barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn i forbindelse med mastergradsoppgave i spesial-/audiopedagogikk.

Vi er to ansatte ved Statped midt, A.C. Møller skole og barnehage som er i gang med mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. Vi er utdannet som førskolelærere og har videreutdanning i spesial- og audiopedagogikk. Temaet for oppgaven er barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn, og hvordan personalet reflekterer rundt deres lek og samhandling. Vi ønsker å observere et barn i deres barnehage med nedsatt hørsel i lek og samhandling gjennom å ta videoopptak og notater underveis. Vi har fått positiv tilbakemelding fra foreldre til NN barn med nedsatt hørsel i deres barnehage, til å la barnet delta i vårt forskningsprosjekt. Derfor henvender vi oss med dette til barnehagens enhetsleder angående forespørsel om barnehagens deltakelse i vårt forskningsprosjekt. Vi ønsker å få distribuert og samlet inn informasjons- og samtykkeerklæringer til personale og foreldre/foresatte som har hørende barn på samme avdeling/gruppe som NN barn med nedsatt hørsel. Se vedlagte skjema. Videoopptaket skal vises til to personalgrupper i to andre barnehager, som også har barn med nedsatt hørsel. Målet er at personalet i disse to barnehagene, skal fortelle om egne refleksjoner i forbindelse med det de ser på videoopptaket, knyttet til lek og samhandling mellom barna. Vi har valgt å bruke film av et barn som personalgruppene ikke kjenner fra før, og vil med dette forsøke å unngå at refleksjonene preges av kjennskap til barnet. I samtalene kan det komme fram interessante og kanskje ulike oppfatninger om det personalet formidler utfra det de ser på filmen. Funn fra samtalene kan eventuelt være et bidrag til veiledning og kompetanseutvikling av personalet med hensyn til arbeidet med barn med nedsatt hørsel i barnehager. Personalet i deres barnehage skal ikke delta i refleksjonssamtaler, men vi ønsker at deres barnehage kan bidra til at vi får gjennomført videoopptak. Dersom det er ønskelig kan vi gi tilbakemelding om eventuelle funn i forskningsprosjektet, når dette er ferdigstilt. Vi ønsker å få gjennomført videoopptak i løpet av høsten 2013. Under prosjektet ønsker vi å oppholde oss i barnehagen 1-2 formiddager pr. i løpet av 2-3 uker, eller til vi har fått innhentet hensiktsmessig materiale. Vi har taushetsplikt og videoopptak vil bli oppbevart forsvarlig. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og alle barna vil som forskningsdeltakere bli gitt full anonymitet. Alle videoopptak og all innsamlet data vil bli slettet når prosjektet er ferdig i juni 2014. Det er frivillig å delta, og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere og all innsamlet data vil bli slettet. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Hvis vi får positiv tilbakemelding fra barnehagen, vil foreldre/foresatte til øvrige barn som er tilknyttet informantens avdeling/base få informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Nøyaktig tidspunkt for observasjon avtales ved at vi tar kontakt med barnehagen. Vi håper på positivt svar fra dere.

Nærmere opplysninger kan fås ved henvendelse til oss på telefon 99041016/93805942 eller via e-post [Rigmor.Boasaeter@statped.no](mailto:Rigmor.Boasaeter@statped.no) eller [Tove.garstad@statped.no](mailto:Tove.garstad@statped.no)

Vår veileder for oppgaven er Per Egil Mjaavatn. Han er ansatt ved Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk Institutt.

På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen  
Rigmor Bøasaeter og Tove B. Garstad

---

#### SAMTYKKE FRA NN BARNEHAGE

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å la barnehagen delta i forskningsarbeidet i forbindelse med mastergradsstudiet i spesialpedagogikk/audiopedagogikk.

Dato: .....

Signatur enhetsleder/styrer: .....

Barnehage: .....

## Vedlegg 4 Informert samtykke til foresatte til øvrige barn i barnehage 1 (videoobs.)

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Trondheim, 22.10.13

#### Til foreldre/foresatte i NN barnehage

#### Forespørsel om tillatelse til å observere deres barn i forbindelse med mastergrads- oppgave i spesialpedagogikk.

Vi er to ansatte ved Statped midt, A.C. Møller skole og barnehage som er i gang med mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. Vi er utdannet som førskolelærere og har videreutdanning i spesial- og audiopedagogikk. Temaet for oppgaven er barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn, og hvordan personalet reflekterer rundt deres lek og samhandling.

Vi ønsker å observere barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn i barnehagen gjennom videoopptak og notater underveis. Vil ber derfor om tillatelse til å gjøre videoopptak i barnehagen, der ditt/deres barn kan komme til å være med på opptaket. Videoopptaket ønsker vi å bruke som utgangspunkt for samtale med personale i to andre barnehager som også har barn med nedsatt hørsel. Målet er at personalet ut i fra å ha sett film av et barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn, skal fortelle om egne refleksjoner i forbindelse med det de ser på filmen knyttet til lek og samhandling mellom barn. I samtalen kan det komme fram interessante og kanskje ulike oppfatninger om barns lek, som kan være et bidrag i veiledning og kompetanseutvikling av personalet med hensyn til arbeidet med barn. Vi ønsker å få gjennomført videoopptak i løpet av høsten 2013. Under prosjektet vil vi oppholde oss i barnehagen 1-2 formiddager pr. uke, i løpet av 1-3 ukers periode. Vi kommer til å slette alle videoopptak når prosjektet er ferdig. Vi har taushetsplikt og videoopptak vil bli oppbevart forsvarlig. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og alle barna vil som forskningsdeltakere bli gitt full anonymitet. Det er frivillig å delta, og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere og all innsamlet data vil bli slettet etter avsluttet prosjektperiode, juni 2014.

Når det gjelder samtykke til at ditt/deres barn kan være med på videoopptak og observasjon, ønsker vi tilbakemelding gjennom vedlagt svars skjema. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS. Vi håper på positivt svar fra dere.

Nærmere opplysninger kan fås ved henvendelse til oss på telefon 99041016/93805942 eller via e-post [Rigmor.Boasaeter@statped.no](mailto:Rigmor.Boasaeter@statped.no) eller [Tove.garstad@statped.no](mailto:Tove.garstad@statped.no)

Vår veileder for oppgaven er Per Egil Mjaavatn. Han er ansatt ved Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk Institutt.

På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen

Rigmor Bøasaeter og Tove B. Garstad

---

#### Samtykke fra foreldre/foresatte ved NN barnehage

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon og er villig/villige til å la barnet vårt delta i videoopptak/observasjon i forbindelse med masteroppgave.

Barnets navn: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Svarslipp leveres til barnehagen **innen 08. november 2013**

## Vedlegg 5 Informert samtykke til personalet i barnehage 1 (videoobservasjon)

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Trondheim, 22.10.13

#### Til personalet i NN barnehage

#### Forespørsel om deltakelse i forbindelse med mastergradsoppgave i spesial-/audiopedagogikk.

Vi er to ansatte ved Statped midt, A.C. Møller skole og barnehage som er i gang med mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. Vi er utdannet som førskolelærere og har videreutdanning i spesial- og audiopedagogikk. Temaet for oppgaven er barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn, og hvordan personalet reflekterer rundt deres lek og samhandling.

Vi ønsker å observere et barn i deres barnehage med nedsatt hørsel i lek og samhandling gjennom å ta videoopptak og notater underveis. Derfor henvender vi oss med dette til personalet i barnehagen angående forespørsel om din/deres tillatelse til å kunne bruke videoopptak der du eventuelt kan bli filmet sammen med barna. Fokus i videoopptaket vil være barnas lek og samhandling. Videoopptaket skal vises til to personalgrupper i to andre barnehager, som også har barn med nedsatt hørsel. Målet er at personalet i disse to barnehagene, skal fortelle om egne refleksjoner i forbindelse med det de ser på videoopptaket, knyttet til lek og samhandling mellom barna. Vi har valgt å vise film av et barn som personalgruppene ikke kjenner fra før, og vil med dette forsøke å unngå at refleksjonene preges av kjennskap til barnet. I samtalen kan det komme fram interessante og kanskje ulike oppfatninger om det personalet formidler utfra det de ser på filmen. Funn fra samtalen kan eventuelt være et bidrag til veiledning og kompetanseutvikling av personalet med hensyn til arbeidet med barn med nedsatt hørsel i barnehager. Dersom det er ønskelig kan vi gi tilbakemelding om eventuelle funn i forskningsprosjektet, når dette er ferdigstilt. Vi ønsker å få gjennomført videoopptak i løpet av høsten 2013. Under prosjektet ønsker vi å oppholde oss i barnehagen 1-2 formiddager pr. uke, i løpet av 1-3 ukers periode, eller til vi har fått innhentet hensiktsmessig materiale. Vi har taushetsplikt og videoopptak vil bli oppbevart forsvarlig. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og alle barna vil som forskningsdeltakere bli gitt full anonymitet. Alle videoopptak og all innsamlet data vil bli slettet når prosjektet er ferdig i juni 2014. Det er frivillig å delta, og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere og all innsamlet data vil bli slettet. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS (NSD).

Vi håper på positivt svar.

Nærmere opplysninger kan fås ved henvendelse til oss på telefon 99041016/93805942 eller via e-post [Rigmor.Boasaeter@statped.no](mailto:Rigmor.Boasaeter@statped.no) eller [Tove.garstad@statped.no](mailto:Tove.garstad@statped.no)  
Vår veileder for oppgaven er Per Egil Mjaavatn. Han er ansatt ved Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk Institutt.

På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen

Rigmor Bøasaeter og Tove B. Garstad

---

#### SAMTYKKE FRA PERSONALET I NN BARNEHAGE

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i forskningsarbeidet i forbindelse med mastergradsstudiet i spesialpedagogikk/audiopedagogikk.

Dato: .....

Signatur: .....

Leveres til enhetsleder/styrer innen 08.11.2013

## Vedlegg 6 Informert samtykke til enhetsleder i barnehage 2 og 3 (dybdeintervju)

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Trondheim 07.02.14

Til enhetsleder/styrer i NN barnehage

#### Forespørsel om tillatelse til å gjennomføre i forskningsprosjekt i forbindelse med mastergrads- oppgave i spesialpedagogikk.

Vi er to ansatte ved Statped midt, A.C. Møller skole og barnehage som er i gang med mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. Vi er utdannet som førskolelærere og har videreutdanning i spesial- og audiopedagogikk. Temaet for masteroppgaven vår er *barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn*, og vi ønsker å undersøke hvilke tanker og refleksjoner personale i barnehager gjør seg i forbindelse dette temaet. Vi ønsker primært å komme i kontakt med personale som arbeider med barn i alderen 3-5 år. Vi ønsker å vise et kort videoopptak av et barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn til personalet i deres barnehage.

Videoopptaket er gjort i en annen barnehage, og involverer ikke barn i deres barnehage. Målet er at personalet ut i fra å ha sett film av et barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn, skal fortelle om egne tanker og refleksjoner i forbindelse med det de ser på opptaket. Vi ønsker å få tak i personalets umiddelbare tanker, og det de sier vil ikke bli vurdert på noen måte som «riktig» eller «feil» svar. Vi ønsker primært å få vist videoopptak og gjennomført individuelle samtaler med 3-4 personer av ditt personale, som jobber nærmest barnet med nedsatt hørsel i deres barnehage. Samtalene vil gjennomføres uavhengig av erfaring og utdanning, og vi ønsker at både pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter deltar. Vi ønsker å ha mulighet til å bruke ca. 45 minutter på hver samtale, og ber om at enhetsleder/styrer kan være behjelpelig med å legge til rette for at vi kan gjennomføre vårt forskningsprosjekt i deres barnehage og organisere tid slik at personalet kan gjennomføre samtaler med oss. Vi ønsker av praktiske hensyn å bruke lydopptaker, da vi kan gjennomgå innsamlet materiale i etterkant av samtalene. Disse samtalene kan bidra positivt til at til at personalet i deres barnehage får ytterligere mulighet til å reflektere omkring det de til daglig arbeider med. Samtidig kan det komme fram interessante og kanskje ulike oppfatninger om barns lek, som kan være et bidrag til veiledning og kompetanseutvikling av personalet med hensyn til arbeidet med barn med nedsatt hørsel. Vi kan etter avsluttet arbeid med masteroppgaven, bistå barnehagen med tilbakemelding om det vi finner ut gjennom prosjektet. Dersom barnehagen er positiv til å delta i forskningsprosjektet, ber vi om hjelp til å distribuere vedlagt informasjonsskriv og samtykkeerklæring til personalet som arbeider nærmest barnet med nedsatt hørsel i deres barnehage. Samtalene ønskes helst gjennomført i løpet av mars 2014. Videre ber vi om hjelp til å få samlet inn samtykkeerklæringer fra personalet.

Vi har taushetsplikt og lydopptak vil bli oppbevart forsvarlig. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og alle vil bli gitt full anonymitet. Det er frivillig å delta, og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere og all innsamlet data vil bli slettet. Alle lydopptak vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig i juni 2014. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS (NSD).

Vi håper på positivt svar fra dere.

Nærmere opplysninger kan fås ved henvendelse til oss på telefon 99041016/93805942 eller via e-post [Rigmor.Boasaeter@statped.no](mailto:Rigmor.Boasaeter@statped.no) eller [Tove.garstad@statped.no](mailto:Tove.garstad@statped.no)

Vår veileder for oppgaven er Per Egil Mjaavatn. Han er ansatt ved Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk Institutt

På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen

Rigmor Bøasaeter og Tove B. Garstad

**SAMTYKKE FRA ENHETSLEDER/STYRER I NN BARNEHAGE**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å la barnehagen delta i forskningsarbeidet i forbindelse med mastergradsstudiet i spesialpedagogikk/audiopedagogikk.

Dato: .....

Signatur enhetsleder/styrer: .....

Barnehage: .....

Sendes i vedlagt konvolutt til:

Rigmor Bøasæter  
Alf Godagers vei 6a  
7081 Sjetnemarka

## Vedlegg 7 Informert samtykke til personalet i barnehage 2 og 3 (dybdeintervju)

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Trondheim 07.02.2014

#### Til personalet i NN barnehage

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt i forbindelse med mastergrads- oppgave i spesialpedagogikk.

Vi er to ansatte ved Statped midt, A.C. Møller skole og barnehage som er i gang med mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. Vi er utdannet som førskolelærere og har videreutdanning i spesial- og audiopedagogikk. Temaet for masteroppgaven vår er barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn, og vi ønsker å undersøke hvilke tanker og refleksjoner personale i barnehager gjør seg i forbindelse dette temaet. Vi ønsker primært å komme i kontakt med personale som arbeider med barn i alderen 3-5 år.

Vi ønsker å vise et kort videoopptak av et barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn til personalet i deres barnehage. Videoopptaket er gjort i en annen barnehage, og involverer ikke barn i deres barnehage. Målet er at personalet ut i fra å ha sett film av et barn med nedsatt hørsel i lek og samhandling med hørende barn, skal fortelle om egne tanker og refleksjoner i forbindelse med det de ser på opptaket. Vi ønsker å få tak i personalets umiddelbare tanker, og det dere sier vil ikke bli vurdert på noen måte som «riktig» eller «feil» svar. Vi ønsker primært å få vist videoopptak og gjennomført individuelle samtaler med personalet i løpet av mars 2014. Vi ønsker å ha mulighet til å bruke ca. 30-45 minutter på hver samtale. Samtalene ønskes innspilt på lydopptak av praktiske hensyn, da vi kan gjennomgå innsamlet materiale i etterkant av samtalene. Vi har taushetsplikt og lydopptak vil bli oppbevart forsvarlig. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og alle vil bli gitt full anonymitet. Det er frivillig å delta, og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere og all innsamlet data slettes. Alle lydopptak vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig i juni 2014.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS (NSD). Vi håper på positivt svar fra dere.

Nærmere opplysninger kan fås ved henvendelse til oss på telefon 99041016/93805942 eller via e-post [Rigmor.Boasaeter@statped.no](mailto:Rigmor.Boasaeter@statped.no) eller [Tove.garstad@statped.no](mailto:Tove.garstad@statped.no)

Vår veileder for oppgaven er Per Egil Mjaavatn. Han er ansatt ved Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk Institutt.

På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen

Rigmor Bøasaeter og Tove B. Garstad

#### SAMTYKKE FRA PERSONALET I NN BARNEHAGE

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i forskningsarbeidet i forbindelse med mastergradsstudiet i spesialpedagogikk/audiopedagogikk.

Dato: .....

Signatur: .....

Barnehage: .....

Leveres til enhetsleder/styrer **snarest**.

## **Vedlegg 8 Intervjuguide dybdeintervju**

Vi vil vise et videoopptak av et barn med nedsatt hørsel i interaksjon med andre barn og ønsker dine refleksjoner om det du ser på filmen (filmens varighet ca. 8 minutter).

### **Etter 1. visning av videoopptak**

Hvilke refleksjoner eller tanker gjør du deg umiddelbart forbindelse med det du ser på videoopptaket. Vi stiller ikke utdypende spørsmål her.

### **Etter 2. visning av videoopptak**

#### **Oppfølgingsspørsmål/stikkord**

Hvilke refleksjoner gjør du deg i forbindelse med barnet med nedsatt hørsel sin deltakelse med de andre?

Deltakelse

- Initiating av kontakt
  - Initiativ
  - Måter barna tar kontakt
- Hvilken respons barna gir
  - Hvordan tar de imot initiativ
  - Hvordan svarer de på initiativ

Språklig kommunikasjon

- Hvordan uttrykker barna seg
  - Verbalt
  - Nonverbalt
- Oppmerksomhet

Forståelse – meningsskaping

- Tilpasning til konteksten; forståelse for det gruppen holder på med, felles referanseramme, fokus
- Forhandlinger
- Samarbeid
- Fordeling av roller
  - Hvordan fordeles roller?
  - Hvilke roller har barna?
- Konflikter og konfliktløsning
  - Misforståelser?
- Dialoger – turtaking

Humor og glede, Fantasi og kreativitet

Hvordan synes du denne intervjuformen ved å vise videoopptak har fungert?

#### **Avrundingsspørsmål**



## Vedlegg 9 Opplysninger om informant

Barnehage: \_\_\_\_\_

1. Mann

Kvinne

2. Fødselsår: \_\_\_\_\_

3. Utdanning

Barne- og ungdomsarbeider

Assistent

Førskolelærer

Styrer

Spesialpedagog

Annet: \_\_\_\_\_

5. Antall yrkesaktive år (i januar 2014)

mindre enn 2 år

2-9 år

10-19 år

20 år eller mer

6. Tilknytning/rolle i forhold til barnet:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Hvor lenge har du jobbet med barn med nedsatt hørsel? \_\_\_\_\_

8. Kurs/opplæring i forhold til barn med nedsatt hørsel:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Vedlegg 10 Eksempel på videodata episode 1

### Initiering av lek – forhandling om roller

Situasjonsbeskrivelse: Vilde (4,7) som har nedsatt hørsel og Oda (4,5), Frida (4,5) og Pia (4,9) og voksen er på lekerommet der det er kjøkkenkrok og to bord med stoler, et lite og et litt større. På rommet er det dukker og en kommode med dukkeklær. Barna er nettopp kommet inn i rommet og befinner seg i kjøkkenkroken. Vilde og ligger på magen på det lille lekebordet, Pia tar en stabel med fat ned fra hylla, Frida står ved ved bordet der Vilde ligger. Alle smiler og virker glade.

Tur	Aktør	Lyder/tegn	Beskrivelse
1	Vilde	Æ legg....æ legg på bordet æ. Smiler.	Ligger på det lille bordet. Snur seg og ser på Oda.
2	Oda	Æ å sett på bordet Smiler.	Legger seg på bordet ved siden av Vilde som ser på henne og ler. Pia og Frida går mot det store bordet.
3	Frida	Dæu...dæu...Smiler	Tar opp en rangle fra gulvet som hun rister på. Smiler og danser litt.
4	Voksen	Ohhps). Smiler. Du har så lande føtter du.	Vilde strekker ut foten i det voksen går forbi slik at hun «hefter» seg fast i foten til Vilde. Holder litt i foten til Vilde før hun går og setter seg ved det store bordet. Vilde ler. Ser på voksen. Oda og Frida snur seg også og ser på. Ler.
5			Frida danser og hopper med ranglen. Smiler. Vilde og Oda ser på henne og smiler. Pia leker med fatene og en duk.
6	Frida	Æ e mamman	Frida går bort til voksen ved det store bordet og sier/spør om hun er mammaen. Oda går ned fra bordet og løper mot dem, snur og løper tilbake til bordet og legger seg ved siden av Vilde igjen. Vilde ser på de andre et kort øyeblikk og snur seg mot Oda når hun kommer og legger seg. Vilde hviler hodet på bordet. Pia ser også på Frida og voksen et kort øyeblikk. Fortsetter å leke med duken.
7	Voksen	Jeg tror...vet du, du må snakk med de andre jentan nå og spør hvordan dere skal gjøre det og hva de har lyst til å være.	Frida står ved bordet og ser på voksen.
		Æ e mamman...æ ska...kan æ få værra mamman eller? Smiler.	Snur seg mot Vilde og Oda som ligger på bordet. Venter på svar...tramper lett i gulvet. Smiler og ser spent på Vilde.
8	Vilde	Jaa-aa-a-a-da-da...	Alle ser på Vilde.
5	Frida	Æ e mamman! Smiler.	Snur seg mot voksen.
6	Voksen	Da gikk det i orden å være mamman ...men...du må hør me dæm hva de vil være da! Bruker tegn som støtte til talen.	Ser på Frida.
7	Frida	Ka vil dåkker værra?	Ser på Vilde, Oda og Pia. Blir avbrutt av at Vilde kommer til bordet og snakker til Pia.

Episode 1 varighet: 1minutt

## Vedøegg 11 Episode 2 Adkomst til lek

Situasjonsbeskrivelse: Vilde (4,7) som har nedsatt hørsel og Oda (4,5), Frida (4,5) og Pia (4,9) og voksen er på lekerommet der det er kjøkkenkrok og to bord med stoler, et lite og et litt større. På rommet er det dukker og en kommode med dukkeklær. Fortsettelse av episode 1 (vedlegg 10).

Tur	Aktør	Lyder/tegn	Beskrivelse
1	Vilde	Pia!! Pia æ veit nåkka!	Kommer og tar fatene som Pia har satt på bordet. Begynner å sette fatene utover bordet. Pia ser på henne og prøver å si nei. Misfornøyd uttrykk. Frida og voksen ser på Vilde. Pia går bort fra bordet
2	Frida	Æ vil.	Frida tar et fat Kommer bort til bordet og tar et fat.
3	Vilde	Nei dæ.....	Tar fatet fra Frida.
4	Vilde	Det ska værre nåkka!!	Bestemt i stemmen.
5	Vilde	Æ ska ha ....	Stabler fat. Oda kommer og tar et fat.
6	Vilde	Æ ska ha blåe oppertst og gulen nederst og den....flere farga og så.... gule værre oppå.	Begynner å stable fatene oppå hverandre. Snakker tydelig. De andre står i ro og ser på henne. Pia kommer og stiller seg ved siden av Vilde og prøver å si noe til henne. Vilde fortsetter å stable fat og snakke.
7	Oda	Å så koppan!	Går til kjøkkenet og henter kopper. Vilde tar med fatene og går mot Oda før hun snur og går tilbake til bordet med fatene.
8	Vilde	Der e den.....	Setter fatene på bordet og gir et fat til voken
9	Pia	Men....	Står ved siden av Vilde og prøver å få kontakt med henne: «Men...». Vilde ser på fatene mens hun fortsetter å dele ut.
10	Oda	Her e koppa...	Kommer med kopper til bordet. Ser på Vilde. Stiller seg ved siden av Vilde, setter koppene ned på bordet.
11	Vilde	Pia æ ska del ut!	Tar fatene fra Vilde. Vilde tar dem tilbake. Pia ser på voksen og lar Vilde ta fatene.
12	Vilde	Pia du får et fat...	Gir et fat til Pia. Pia går til voksen og sier at det var hun som hadde fatene først.
13	Voksen	Vilde...ho Pia.. Du Vilde! Æ ser at du hører mæ...Ho Pia har noe å fortæl dæ. Bruker tegn som støtte til talen.	Ser på Vilde. Vilde stopper opp leken med fatene og ser på voksen. Alle ser på voksen

Episode 2 varighet 1,25 minutt

## Vedlegg 12 Episode 3 Forhandling om retten til fatene

Situasjonsbeskrivelse: Vilde (4,7) som har nedsatt hørsel og Oda (4,5), Frida (4,5) og Pia (4,9) og voksen er på lekerommet der det er kjøkkenkrok og to bord med stoler, et lite og et litt større. På rommet er det dukker og en kommode med dukkeklær. Fortsettelse

Tur	Aktør	Lyder/tegn	Beskrivelse
2	Pia	Æ hadd dæm fatan?	Ser på Vilde og så på voksen. Vilde ser på Pia, men blir avbrutt av Oda som tar et av fatene fra henne.
3	Voksen	Hørt du hva ho sa? Hørt du hva ho sa? Bruker tegn som støtte til talen. Peker på Pia.	Ser på Vilde. Vilde ser på voksen. Ser overrasket ut.
4	Vilde	Hææ??	Legger overkroppen over bordet. Ser på voksen og så på Pia. Alvorlig uttrykk. Trykk på stemmen.
5	Voksen	Ja, men da må vi være stille!... værsgod Pia...	Barna ser ser på voksen og blir stille.
6	Pia	Æ...Æ hadd dæm fatan.	Ser på Vilde. Alle ser på Pia.
7	Voksen	Nikker. Det va hun som henta fatene og satte dæm der og så tok de bare fatan. Nå er ho litt lei seg. Bruker tegn som støtte.	Voksen nikker. Barna ser på voksen. Alle har et alvorlig uttrykk.
8	Vilde	Men det e jo ...det e bærrer sånn...sånne t...fire koppa!!	Ser på voksen. Oppgitt i stemmen. Peker på fatene og koppene.

Episode 3 varighet: 0,30 minutt

## Vedlegg 13 Episode 4 Initiering lek – forhandling om roller

Situasjonsbeskrivelse: Vilde (4,7) som har nedsatt hørsel og Oda (4,5), Frida (4,5) og Pia (4,9) og voksen er på lekerommet der det er kjøkkenkrok og to bord med stoler, et lite og et litt større. På rommet er det dukker og en kommode med dukkeklær. Barna er nettopp kommet inn i rommet og alle er i kjøkkenkroken. Vilde står og støtter seg til en stol, Frida og Pia står like ved Vilde, på hver sin side av henne. Pia holder en liten sko. Oda sitter på huk ved siden av skapet i kjøkkenkroken. Voksen sitter ved det store bordet.

Tur	Aktør	Lyder/tegn	Beskrivelse
1	Frida	Men k�em ska v�erra mamman da? Smiler.	Frida. Ser på Vilde som ogs�a smiler. Vilde ser på henne. Oda tar ut kopper fra skapet, Pia ser på en liten sko som hun holder.
2	Oda	�! Smiler.	Snur seg og ser på Frida. Vilde snur seg og ser på Frida og Pia. Smiler.
3	Vilde	Da vil � v�erra storesøster.	Ser spørrende på voksen.
4	Frida	� vil v�erra storesøstra.	Snakker forsiktig. Ser på Vilde et kort øyeblikk f�r hun ser ned i gulvet. Vilde og Pia ser på Frida.
5	Vilde	Da e vi to storesøstra. Smiler.	Ser på Frida og så på Pia.
6	Vilde	�..ka e du? Smiler.	Ser på Pia, skakker på hodet.
7	Pia	� og vil v�erra storesøster.	Ser på Vilde og Frida.
8	Vilde	Da e det tre storesøstra. Smiler	Ser på Pia, snur hodet og ser på voksen.
9	Frida	Men da e du pappan.	Lener seg mot på voksen og peker på henne og snakker med latter i stemmer. Alle ler.
10	Voksen	Ja det kan �.	Alle ler.

Episode 4 **varighet**: 0, 20 minutt

## Vedlegg 14 Episode 5 Forhandling

Situasjonsbeskrivelse: Vilde (4,7) som har nedsatt hørsel og Oda (4,5), Frida (4,5) og Pia (4,9) er på lekerommet sammen med voksen. På rommet er det kjøkkenkrok, to bord; et stort og et litt mindre, stoler, dukker og kommode med dukkeklær. Vilde (storesøster) står ved bordet og ser på Pia (storesøster) som bretter klær. Hun venter på voksen som henter et pledd fra et annet rom. Oda (mamma) leker i kjøkkenkroken og Frida (storesøster) danser på gulvet. Voksen kommer inn med pleddet.

Tur	Aktør	Lyder/tegn	Beskrivelse
1	Frida	Rocken roll. Smiler.	Danser og synger.
2	Vilde	Va d bare derre pleddet, va det bare derre pleddet? Smiler.	Begge ser på voksen som kommer inn døra med et pledd. Frida og Oda snur seg også og ser på voksen. Forventningsfulle.
3	Voksen	Dette går det an å bygg hus av sjøl om det e en duk vet du ... men det er så svært – sjå her	Går bort til Vilde og holder opp pleddet foran henne før hun gir det til henne. Frida, Pia og Oda ser på dem mens de fortsetter med det de holder på med.
4	Frida	Men går det an å bygg et hus med det?....	Frida går bort til en stol ved det lille bordet.
5	Voksen	Ja de må no bli enig om det.	Voksen hjelper Vilde å brette pleddet utover gulvet.
6	Vilde	Men æ ska bestem over det!	Holder i pleddet, ser ned på pleddet.
7	Pia	To pledd. Ler.	Ser på Vilde.
8	Oda	Nei æ va mamman!	Snur seg mot Vilde og ser på henne. Fortsetter med leken i dukkekroken.
9	Frida	Mamma kan vi bygg et hus? Smiler.	Kommer med stol bort til Vilde. Ser på Vilde. Bøyer seg ned for å rydde plass til stolen. Vilde ser på Frida og smiler. Oda står og ser på dem.
10	Frida	Ligg der..	Frida setter stolen foran pleddet som Vilde holder, bøyer seg ned og skyver litt av pleddet unna for å gjøre plass til stolen. Vilde smiler, men ser hva Frida gjør, blir alvorlig og bøyer setter seg på huk for å ta pleddet.
11	Vilde	NEEEEE...!	Ser fort på Frida og snakker med trykk i stemmen. Tar tak i pleddet og prøver å trekke det bort fra Frida.
12	Frida	Mamma Vi ska bygg et hus da..?	Frida ser på Vilde som holder pleddet opp foran ansiktet. Frida virker oppgitt i stemmen. Oda står i kjøkkenkroken og leker mens hun observerer Vilde og Frida.
13	Vilde	NEI	Vilde kaster et kort blick på Oda og går forbi Frida som står med knærne på stolen.
14	Oda	Frida!	Vender seg mot Frida, snakker med et toneleie som virker oppgitt: Frida! Hun får ingen respons og snur seg mot kjøkkenet igjen. Frida og Vilde ser på Oda.
15	Frida	Men æ vil det!	Frida klatrer opp på stolen og virker fortvilt i stemmen. Hun ser på voksen som gir henne et bekræftende blick. Vilde går forbi Frida, bøyer seg ned og skyver bort en annen stol for å gjøre plass til å legge pleddet utover på gulvet. Hun ser ned i gulvet med fornøyd ansiktsuttrykk. Smiler litt.
16	Vilde	Pass stooln!	Frida setter stolen ved pleddet som Vilde holder, bøyer seg ned og skyver litt av pleddet unna for å gjøre plass til stolen. Frida snakker med streng stemme og Frida går til voksen.

Episode 5 varighet: 1,19 minutt

## Vedlegg 15 Episode 6 Forhandling – oppklaring

Situasjonsbeskrivelse: Vilde (4,7) som har nedsatt hørsel og Oda (4,5), Frida (4,5) og Pia (4,9) er på lekerommet sammen med voksen. På rommet er det kjøkkenkrok, to bord; et stort og et litt mindre, stoler, dukker og kommode med dukkeklær. Vilde og Frida forhandler om hva de skal gjøre med pleddet. Pia og Oda er tilskuere til det som forhandles om. Fortsettelse fra episode 14.

Tur	Aktør	Lyder/tegn	Beskrivelse
1	Voksen	Skulle de bygg hus de da?	Ser på Frida.
2	Frida	Mmm...	Ser på voksen.
3	Voksen	Åh, men må hør med ho Vilde ka ho tenke	Snakker tydelig og ser på Frida og Vilde.
4	Frida	Ka tenke du med det? Ka tenke du Vilde?	Ser på Vilde som Vilde står og holder pleddet foran seg. Vilde trekker pleddet over hodet. Frida smiler og berører Vilde.
5	Vilde	Dikkelei..	Vilde slipper pleddet på gulvet og legger seg oppå det og gjemmer hodet i hendene. Ser fort opp når hun sier: Dikkelei i et ertende tonefall. Frida smiler til Vilde.
6	Vilde	Vi må fløtt bordet annerledes	Reiser seg opp og går bort og skyver bordet inn til veggen. Ser på voksen og Frida.
8	Frida	Men det e det som e bo....	Ser på Vilde med et oppgitt uttrykk.
9	Voksen	Men Vilde, du må hør litt med Frida!	Ser på Vilde. Vilde fortsetter å skyve stolene inn til bordet, ser ikke på voksen.
10	Frida	Men der, men det bruke vi å setta og eta maten vårres. Peker på bordet.	Ser på Vilde og ser skuffet ut. Vilde kaster et kort blikk på Frida mens hun fortsetter å skyve en stol inn til bordet. Står med ryggen til Frida.
11	Frida	Ska vi...	Starter å si: Ska vi...men blir avbrutt av Vilde
12	Vilde	Ja men det e jo sånn!!	Bestemt. Ser ikke på Frida, men begynner å legge pleddet utover gulvet.
13	Vilde	Ska lægg ut pledde her. Rekker ut hånda = stopp.	Frida bærer en stol ut på gulvet, Vilde stopper henne ved å holde hånda på stolen samtidig som hun legger pleddet utover gulvet.
14	Frida	Men der e matbordet og der ska vi eta!	Frida tar med stolen bort til bordet og begynner å leke ved bordet. Vilde fortsetter å leke med pleddet.

Episode 6 varighet: 1,23 minutt

## Vedlegg 16 Episode 7 Gjensidighet

Vilde (4,7) som har nedsatt hørsel og Oda (4,5), Frida (4,5) og Pia (4,9) er på lekerommet sammen med voksen. På rommet er det kjøkkenkrok, to bord; et stort og et litt mindre, stoler, dukker og kommode med dukkeklær. Barna er samlet midt på gulvet. Vilde står og holder en dukke og et lite teppe. Pia står ved siden av henne. Begge ser på Oda som lager seng på gulvet (legger ut et pledd). Frida ligger under bordet. Voksen sitter ved det store bordet.

Tur	Aktør	Lyder/tegn	Beskrivelse
1	Oda	No va det natta	Oda reiser seg og går til lysbryteren og slår av lyset. Snur seg ser på Vilde og smiler.
5	Vilde	Åhhh...! Smiler	Går mot bordet og legger fra seg det lille pleddet.
6	Vilde	Æ vil ikke lægg mæ! Smiler	Ser på Oda.
7	Voksen	Kor vi ska legga hen vi? Vi må inni her vi. <i>Ler</i>	Setter seg ned på gulvet. Ser på Frida når hun snakker til henne.
9	Vilde	Det mått værre dyne på babyan mine	Tar en stabel med klær fra bordet og legger ned på ved dukka på senga (benevner det hun gjør)
10	Oda	Ja da bli...	( hahaha )
12	Vilde	Æ ska gjerra det her... e eller kanskje nei, .....no veit æ det Pia..eller no veit æ det! Ja vel, her...	Tar med klærne tilbake til bordet. Pia står ved kommoden. Går bort til Vilde
14	Vilde	Her e det nåkka glidelås	Vilde tar en pose setter seg ned på gulvet, og åpner glidelås på posen. Oda setter seg ned ved siden av henne. Pia kryper under bordet. Vilde reiser seg. Oda snur seg mor Frida og voksen.
15	Oda	Her e det Hello Kitty cd..	Ser på voksen, Pia og Frida under bordet
16	Frida	Og her e smokke	Kommer med en smokke og legger den på bordet
17	Voksen	Det va en smokke	Bekrefter Frida
18	Oda	Legg den oppå taket vårt. Smiler	Tar smokken og legger den på taket. Vilde står med ryggen til og holder på med posen
19	Voksen	Smokken e oppå taket, men da trur æ kråka kjæm å tar`n!	Frida, Oda, Pia og voksen sitter under/ved bordet. Oda legger smokken på bordet. Vilde holder på med posen, henter klær fra bordet.
20	Oda	Nei... det va, det va, et te hus her!	
21	Voksen	Å ja, mmm	Ser på posen til Vilde
22	Vilde	Det måtta værre et pledd inni her	Holder frem posen slik at Oda kan se ned i den. Oda smiler
23	Oda	Njaaa	
24	Vilde	Bruke det å værre mange plædda oppi-derre der? Dem pleddan som som e igjen? åååh.. Dem må værre neddi her! Der som dåkkan e?	Ser på Oda. Peker på klærne på bordet
25	Vilde	All skitat eller? Smiler	Legger klær i «vaskeposen».
26	Oda	Ja, dåkkan å e skitat. Smiler	Ser på Vilde. Reiser seg og holder i posen sammen med Vilde som fortsetter å legge dukkeklær i posen
27	Frida	Må det værre mårran da? Bi det mårran snart eller? Smiler	Reiser seg opp fra gulvet. Skakker på hodet. Ser på Vilde og Oda
28	Pia	No!	Står ved kjøkkenkroken og ser på de andre
29	Voksen	E det mårran snart si ho Sara..	Ser på Vilde og Oda
30	Oda	Nei no ska vi hiv det her nerri. Smiler	Ser på Vilde
31	Vilde	Nei vi må ta kleia nerri her. (Peker på klær på bordet)	Ser ned på vaskeposen og bordet. (Barna snakker i munnen på hverandre)
32	Oda	Mamma har ikke sovi! Smiler	Pia slår av lyset. Vilde ser ned på posen
33	Oda	Aaaah!	Strekker seg.



34	Vilde	Oi..Smiler	Legger seg på magen på bordet for å hente flere klær.Ser på voksen et kort blikk
35	Pia	Der og. Smiler	Strekker seg over bordet etter flere klær, snur seg og legger dem i posen til Vilde. De samarbeider om å legge flere klær i posen. Oda ser på dem og setter seg ned ved siden av dem.
36	Voksen	Lægg MÆ no	Legger seg under bordet
37	Vilde	Alle pollt ...	Ser ned på posen mens hun legger klær i den
38	Oda	Du, no må vi lægg oss, sova!	Ser på Vilde. Setter seg ned ved siden av henne, tar hånda på posen før hun reiser seg og går bort til bordet
39	Vilde	Vi, vi må gjørra nåkka i mårra og vi,.. nerri vaskeposen!	Ser på posen. Begynner å ta igjen glidelåsen på posen. Pia går bort til bordet.
40	Oda	No ska storesøstra og mamman lægg sæ!	Krabber bort til voksen og Frida under bordet. Vilde holder på med posen
42	Vilde	Men, det går ikke an..	Oda kommer bort til Vilde som prøver å lukke igjen glidelåsen. Oppgitt stemme
43	Oda	Ska æ hjelp dæ?	Tar tak i posen.
44	Vilde	Klare ikke..	Vilde tar med posen og går til voksen. Oda hjelper henne å bære posen.
45	Oda	No mått dæm lægg sæ! Smiler	Legger seg ned på gulvet
46	Vilde	Kor ska vi lægg den... skitatklean? No! Her e det lov å lægg sæ, å sova! Smiler	Legger posen ved senga og legger seg ned ved siden av Oda. Snur seg mot henne.

Episode 7 varighet 2 minutt

### Vedlegg 17 Episode 8 Forhandling overgang

Vilde (4,7) som har nedsatt hørsel og Oda (4,5), Frida (4,5) og Pia (4,9) er på lekerommet sammen med voksen. På rommet er det kjøkkenkrok, to bord; et stort og et litt mindre, stoler, dukker og kommode med dukkeklær. Fortsettelse fra episode 7. Oda og Vilde ligger på gulvet ved siden av hverandre. Pia står og lager mat i kjøkkenet. Frida og voksen ligger under bordet.

Tur	Aktør	Lyder/tegn	Beskrivelse
1	Frida	Kykkelikyyy...	Reiser seg opp på knær. Pia går bort til lysbryteren, ser mot voksen
2	Voksen	No sa det kykkeliky her...	Gjentar det Frida sier.
3	Oda	Ææææ ska sei kykkelikyy!	Oda snur seg og ser på voksen og Frida
4	Frida	Mamma da, når bli det mårran da?	Klagende stemme
5	Oda	Vi har nesten ikke sova	Ser på Frida
7	Vilde	Nå må du ligge deg å sove..	Snur seg og ser på Pia som star ved lysbryteren . tar henne rundt foten og rister i henne (snakker bokmål )
8	Pia	Shh...Smiler og holder pekefingeren for munner.	Ser på Vilde.
9	Vilde	Ligge deg å sove..!	Ser på Pia, rister henne i foten (snakker bokmål )
10	Pia	Hysj..! Smiler	Litt bestemt. Ser på Vilde
11	Vilde	Du må! Legg deg å sov nå!	Ser på Pia. Tar henne på foten (bokmål)
12	Pia	Shh..	Ser på Vilde. Frida reiser seg og går til lysbryteren
13	Frida	Kykkelikyy.. Smiler	Slår på lyset og går tilbake under bordet
14	Oda	Nei! Det e ikke morra enno!	Reiser seg og slår av lyset. Irritert stemme. Vilde ligger enda på gulvet og ser i taket.
15	Frida	Det vakke no..	Reiser seg halvveis men legger seg ned igjen
17	Oda	Kykkelikyyy...	Reiser deg og slår på lyset
18	Oda	No va det morran!	Alle reiser seg. Vilde ligger fortsatt på gulvet

Episode 8 varighet: 1 minutt