

## **Førord**

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang, krevende, lærerik og interessant prosess. Ideen til tema for oppgaven fikk jeg på bakgrunn av erfaring som spesialpedagog i barnehage for barn med hørselshemming. Først og fremst vil jeg takke Even, som har vært hovedinformanten i masterprosjektet. Even har gitt meg innsikt i sin lek og kommunikasjon med kameratene. Takk til Even og foreldrene som ga meg tillatelse til å observere og gjøre videoopptak. Takk til Evens spesialpedagog som var så meddelsom, takk til Evens kamerater med foreldre og til ansatte i barnehagen.

Takk til Møller-Trøndelag kompetansesenter og Møller barnehage som ga meg permisjon for å gjennomføre masterstudiet. Takk til biblioteket ved kompetansesenteret som hjalp meg med å skaffe litteratur. Jeg vil også rette en takk til veilederne Anne Tolgensbakk ved Møller-Trøndelag kompetansesenter og Torill Moen ved pedagogisk institutt ved NTNU. Konstruktive tilbakemeldinger underveis har vært viktige bidrag og inspirasjon på veien mot den ferdige masteroppgaven.

Takk til Øystein som har støttet meg fra begynnelse til slutt i masterstudien. Takk til alle tre jentene mine som har lært meg mye om barns lek og kommunikasjon. Minstejenta mi Hanne, fikk i oppgave å tegne borg og riddere. Takk for den flotte tegningen på forsiden av masteroppgaven.

Melhus november 2011

Anita Nordgård Døhl

## **Innhold**

|   |    |
|---|----|
| Forord .....  | 1  |
| Innhold.....  | 2  |
| Kapittel 1 Innledning.....  | 4  |
| Kapittel 2 Teori .....  | 7  |
| Lek.....  | 7  |
| Jevnaldrendes betydning for barns sosialisering .....                 | 10 |
| Jevnaldrendes betydning for kommunikasjon og språk .....              | 12 |
| Konsekvenser av hørselstap for kommunikasjon og sosialt samspill..... | 16 |
| Forskning på barn med cochleaimplantat .....                          | 17 |
| Kapittel 3 Metode .....   | 20 |
| Kvalitativ forskning .....  | 20 |
| Valg av forskningsdeltakere og tilgang til feltet .....               | 21 |
| Datainnsamling .....  | 23 |
| <i>Deltakende observasjon</i> .....                                   | 24 |
| <i>Videoopptak</i> .....  | 26 |
| <i>Intervju</i> .....   | 27 |
| Analyse av datamaterialet og utvikling av kategorier .....            | 28 |
| Etiske betraktninger .....  | 29 |
| Kvalitet i studien.....   | 30 |
| Kapittel 4 Studiens kontekst.....                                     | 33 |
| Barnehagen .....  | 33 |
| <i>Lyngen barnehage</i> .....   | 34 |
| <i>Organisering av barnehagens hverdag</i> .....                      | 35 |
| Even, en gutt med cochleaimplantat.....                               | 36 |
| ”Rommet”, en arena for lek med kamerater .....                        | 37 |

|   |    |
|---|----|
| Kapittel 5 Resultat .....   | 38 |
| Bekreftelses- og oppklaringsstrategier brukt i kommunikasjon med jevnaldrende ..... | 38 |
| <i>Empiri</i> .....   | 38 |
| Vedlikeholdsstrategier brukt i lek og kommunikasjon med jevnaldrende .....          | 41 |
| <i>Empiri</i> .....   | 41 |
| Tilpassingsstrategier brukt i lek med jevnaldrende .....                            | 44 |
| <i>Empiri</i> .....   | 44 |
| Kapittel 6 Analyse og diskusjon.....  | 47 |
| Bekreftelses- og oppklaringsstrategier brukt i kommunikasjon med jevnaldrende ..... | 47 |
| Vedlikeholdsstrategier brukt i lek og kommunikasjon med jevnaldrende .....          | 48 |
| Tilpassingsstrategier brukt i lek og kommunikasjon med jevnaldrende .....           | 50 |
| Kapittel 7 Oppsummering og avsluttende kommentarer .....                            | 53 |
| Litteraturliste .....   | 55 |
| Vedlegg.....  | 59 |
| Vedlegg 1. Beskrivelse av egen forskningsprosess .....                              | 59 |
| Vedlegg 2. Tilråding fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS .....         | 60 |
| Vedlegg 3. Informert samtykke til foreldrene til barnet .....                       | 62 |
| Vedlegg 4. Informert samtykke til enhetsleder i barnehagen .....                    | 64 |
| Vedlegg 5. Informert samtykke til foreldre til øvrige barn i barnehagen.....        | 66 |
| Vedlegg 6. Informasjonsskriv til personalet ved barnehagen.....                     | 67 |
| Vedlegg 7. Intervjuguide .....  | 68 |
| Vedlegg 8. Eksempel på observasjonsnotat .....                                      | 70 |

## Kapittel 1 Innledning

Hva vil det si å ha hørselshemming? For hørende kan det være vanskelig å forestille seg hvordan det er å ikke høre. Å utestenge all lyd er nesten umulig. Bevegelser rundt oss lager lyd og vi er omgitt av lyd omtrent hele tiden. Hørende utnytter den auditive sansen, det vil si hørselen, ubevisst og bevisst (Horn, 1995). Lyd er den viktigste faktor i kommunikasjonen mellom mennesker med normal hørsel. Talespråket er vår hovedkommunikasjon og det overføres mellom personer ved lyd. Hørsel er en forutsetning for denne overføringen (Horn, 1995).

Hørselshemming blir brukt som felles betegnelse for alle grader og arter av hørselshemming. Begrepet deles inn i to hovedgrupper, *døvhhet* og *tunghørthet*. Utdanningsdirektoratet (2009) definerer begrepene slik:

*Døvhhet* er en medfødt eller ervervet hørselshemming som i vesentlig grad reduserer mulighetene for å oppfatte tale via hørselen og å kontrollere egen taleproduksjon.  
*Tunghørthet* er hørselshemming som ikke utelukker taleoppfattelse og talekontroll via hørselen, men som hindrer det i ulik grad (s. 8).

Barn med hørselstap har, som alle andre barn, behov for å forstå, bli forstått og utvikle seg språklig, sosialt og kognitivt i samspill med andre. I veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming, heter det at ”språk er menneskets viktigste redskap for å kommunisere og samhandle med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 9). Det poengteres at sosial utvikling, erfaringsgrunnlag og bruk av språk er kritiske områder for barn med hørselstap. Dette understreker betydningen av å la barn med hørselshemming få best mulig tilrettelegging og oppfølging i forhold til utvikling i sosialt samspill med andre.

Cochleaimplantat (CI) er en type høreapparat som kom på 90-tallet. CI har en annen virkemåte enn analoge og digitale høreapparat, som forsterker lyd og utnytter det som er igjen av hørselen. CI prøver å erstatte høresansen, som mangler helt eller nesten helt (Overvik, 2008). Hvert år fødes det omkring 40 døve barn i landet. Omkring 90 til 95 % av barna får tilbud om cochleaimplantat (CI) i ett av eller i begge ørene (Kirkehei, Myrhaug, Garm, Simonsen og Wie, 2011). Implantasjonen av CI er starten på en prosess hvor målet er å optimalisere utnyttelsen av hørselssignalene. Det er et elektronisk apparat som gir mulighet for hørselsinntrykk både for døvfødte, førspråklig døve (har mistet hørsel før talespråket ble utviklet) og døvblitte (har blitt døv etter at talespråket ble utviklet) barn, unge og voksne (Simonsen og Kristoffersen, 2001). CI består av en indre komponent som opereres inn og en

elektrode blir liggende i barnets sneglehus (cochlea). Hørselsnerven kan dermed stimuleres direkte med elektriske impulser. Den ytre komponenten består av en mikrofon som er forbundet med en taleprosessor, og lydsignaler sendes digitalt til den implanterte delen (Simonsen og Kristoffersen, 2001).

I dag tilbys implantatet til alle barn som er døve og som man etter medisinsk vurdering mener vil ha utbytte av dette. De fleste får implantater i løpet av første leveår (Becker, 2010). Omtrent 80- 90 % av de døvfødte og førspråklig døve barn får CI (Wie, 2005). Det er utarbeidet retningslinjer, eller kriterier for å bli implantert. CI-teamet ved Rikshospitalet, som foretar implantasjoner hos barn i Norge, undersøker om barnet er egnet til å få CI. Døve barn som ikke kan oppfatte tale ved hjelp av vanlige høreapparater kan bli operert. Det er en økning i antall operasjoner av barn som er sterkt tunghørt. Undersøkelser viser at de profiterer på CI, sett i forhold til taleproduksjon og -forståelse (Wie, 2005). Forutsetninger for implantasjon er at foreldre må være motivert og innstilt på å følge opp barnet. Barn som er født døve må helst ikke være over 5 år før de får CI. Barn som er blitt døve bør få operasjon så raskt som mulig (Kristoffersen, Arntsen og Landsvik, 2004).

CI har gitt nye muligheter for døve barns språklige og sosiale utvikling. Barn med CI vil selv i de beste tilfellene likevel være hørselshemmet (Wie, 2005). Ved påkobling av lyd på CI forventes det at den hørselshemmede skal høre "normalt" eller utvikle tilnærmet "normal" hørsel på sikt. Det er som regel det sosiale nettverket som forventer at barn med CI blir "hørende" etter operasjonen. I fagmiljøet mener man at barn med CI alltid vil være hørselshemmet, men i mindre grad enn uten implantasjon (Wie, 2005). Stadig flere barn får CI og foreldre velger i økende grad opplæring i hjemkommunen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

På bakgrunn av at barn med CI ofte får opplæring i hjemkommunen, uten tegnspråkmiljø, vil det være interessant med mer kunnskap om hvordan barn med CI mestrer sosialt samspill med barn med normal hørsel. Sosialt samspill er en betydningsfull faktor i utvikling av språk (Landsvik, 2001) og det er derfor viktig at barn med CI opplever et godt sosialt samspill med jevnaldrende. Frilek er en aktivitet i barnehagen hvor barna selv i stor grad kan velge hva de vil leke og hvem de ønsker å være sammen med. Den voksnes rolle i frileken kan være å legge til rette, være en støtte, inspirere og eventuelt delta i lek på barnas premisser. Frilek gir barnet mulighet til å kommunisere med andre barn, ta initiativ, delta i lek med andre barn, bidra til at leken vedlikeholdes og utvikles, innta en rolle i lek og skape gode relasjoner. Et

barns sosiale og kommunikative ferdigheter kommer til syne i leken. Med barnehagens frilek som ramme vil det i min studie fokuseres på et førskolebarn med CI i et sosialt perspektiv, med følgende problemstilling:

*Hva kjennetegner et barn med CI sitt samspill med barn med normal hørsel i barnehagens frilek?*

Problemstillingen innebærer en kvalitativ forskningstilnærming. For å få svar på forskningsspørsmålet har jeg observert et barn med CI i en barnehage. Med barnehagen som forskningsfelt ble det foretatt datainnsamling i form av observasjon, videoopptak og intervju.

Det er flere grunner til at denne studien er viktig. For det første er det gjennomført få studier som har sett på barn med CI sitt sosiale samspill med jevnaldrende med normal hørsel i naturlige situasjoner. For det andre er det interessant å skape et kunnskapsgrunnlag for hvordan man best mulig kan legge til rette for samspill mellom barn med CI og barn med normal hørsel. Barn med CI skal kunne bli aktive deltakere, både sosialt og kommunikativt. Politiske målsetninger er en skole for alle (Kunnskapsdepartementet, 2009). Simonsen, Hjulstad, Høie og Johannessen (2010) understreker betydningen av praksisnær kunnskapsutvikling da barnehager og skoler står overfor store utfordringer i møtet med barn og unge med hørselshemming.

Jeg kom i kontakt med Even<sup>1</sup>, som er hovedinformanten i studien. Fremgangsmåten for å komme i kontakt med barnet blir presentert i kapittel 3 Metode. Even var under datainnsamlingen, 5 år og 11 måneder gammel og dermed skolestarter påfølgende høst. Even hadde medfødt tunghørthet. Han fikk bilateralt CI, det vil si implantat i begge ørene, og påsatt lyd da han var 2 år og 4 måneder gammel. Da han var 3 år og 2 måneder gammel begynte han i Lyngen barnehage, hvor han var den eneste med hørselshemming. Med bakgrunn i innsamlet data, kan det synes som om Even er en glad og trygg gutt med flere kvaliteter og styrker. En nærmere beskrivelse av Even presenteres i kapittel 4.

---

<sup>1</sup> Barnets navn er fiktivt. Even går i Lyngen barnehage (fiktivt navn).

## Kapittel 2 Teori

I dette kapittelet presenteres det teoretiske grunnlaget for studien. Her skriver jeg om lek, hvordan lek utarter seg og faktorer som bidrar til vedlikehold og utvikling av lek. Det fortelles om jevnaldrendes betydning for barns sosialisering. Jeg kommer inn på sosiale ferdigheter, sosiale samhandlingsressurser, Vygoskys (1978) to utviklingsnivåer, dannelsen av selvet (Mead, 1974, i Vedeler, 1989) og mestringsstrategier. Jeg skriver om jevnaldrendes betydning for kommunikasjon og språk. Her presenteres teori om pragmatiske ferdigheter, dialog og kommunikasjonsstrategier. Dette er teori som er benyttet i analysen av datamaterialet. Til slutt i kapittelet presenteres konsekvenser av hørselstap for kommunikasjon og sosialt samspill og forskning på barn med CI.

### Lek

I Lov om barnehager står det at ”barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser” (Kunnskapsdepartementet, 2005, §2). Ifølge Rammeplanen for barnehagen skal leken ”ha en framtreddende plass i barns liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25).

Hva er egentlig lek? Lillemyr (2001) skriver at ”leken engasjerer barnet, ofte på en fullstendig og oppslukende måte” (s. 17). Med det mener han at i en god lekesituasjon vil barnet oppleve *flyt* (flow), der det er situasjonen eller opplevelsen i seg selv som betyr noe og gir mening. Leken er et mål i seg selv. Opplevelsen kan gi en følelse av frihet og mulighet til utfoldelse (Lillemyr, 2001).

Begrepet lek er ikke lett å definere. Det er mange aktiviteter som kan dekkes av dette begrepet, som jo kan omfatte alt fra hundevalper som ”liksom”-slåss, til skolebarn som hopper slengtau og følger oppsatte regler. Corsaro, Streeck, og Cook-Gumperz (1986) har forsket på lek og benytter begrepene rollelek og fantasilek. Kriteriet som brukes for å skille disse, er hvorvidt barnet selv later som om det er tiger, mor eller far eller, om det leker via gjenstander og lekemateriell som det tillegger ulike egenskaper. I likhet med Åm (1989) og Ruud (2010) som har forsket på lek i barnehager, velger jeg å bruke den samme betegnelsen på disse to typene lek (rollelek og fantasilek), nemlig sosial fantasilek. Denne betegnelsen dekker den type lek jeg observerte i min studie. Sosial fantasilek omfatter ikke bare det å

opptre i henhold til rollen, men også når barna planlegger hva leken skal gå ut på og diktens videre gang.

Vedeler (1989) som bruker begrepet rollelek, skriver at rollelek krever at barna har to typer språklig samspill med hverandre. Den ene typen er kommunikasjon som er adekvat i forhold til rollen de spiller. Barna spiller rollen sin og formidler gjennom stemme, ledsagende handlinger eller på annen måte at de selv oppfattes som den de spiller. Den andre typen er en form for metakommunikasjon som brukes for å strukturere, vedlikeholde og videreutvikle lekeepisoder. Barna snakker om rollen og konteksten slik at deltakerne i leken skal forstå situasjonen og oppføre seg språklig og på annen måte i samsvar med den gitte rammen. Åm (1989) refererer til Bateson (1972) når hun forteller at lek er kommunikasjon på flere plan. Det er en forutsetning at man kan kommunisere på flere plan for å være en fullverdig deltaker i sosial fantasilek. Det er vesentlig å kunne kommunisere på metaplanet, det vil si at barnet kan utveksle signaler om at "dette er på lek". For at leken skal fortsette å utvikle seg, må temaet forandres og fornyes, og vekslingen mellom forhandling og utføring, er det som er lekens drivkraft. Dyktighet i lek gjenspeiles blant annet i fleksibiliteten til å veksle og skifte raskt mellom forhandling og utføring (Åm, 1989).

I sosial fantasilek er barna opptatt av å finne lekekamerater de vil leke med, og det er ofte et maktspill mellom barna om hvem som får delta. De er også opptatt av hvem som får legge premissene for innholdet i leken, fordeling av roller og utvikling av leketemaet. Disse faktorene kan påvirke flyten i leken. For at leken ikke skal bryte sammen, må barna lære å forhandle, slik at den ikke styres av bare ett barn. Da er det avgjørende for om en lykkes eller ikke, at en klarer å sette seg inn i en annens perspektiv eller forståelseshorisont (Gadamer, 2007). Nyere forskning viser at barn er i stand til å ta andres perspektiv og identifisere seg med andres stemninger og følelser (Christoffersen og Selvik, 1999).

I sosial fantasilek møtes meninger, ønsker, forståelsesformer og ideer. Konflikter kan oppstå og de må løses for at ikke samhandlingen skal bryte sammen. Barns evne til å regulere sine følelser vil virke inn på konfliktløsningen. Barn som eksploderer i sinne hvis de ikke får viljen sin, blir sjelden populære kamerater. For å lykkes i samspill med andre, er tolkning og forståelse av andres følelser viktig (Ruud, 2010). I samspill med andre får barn mulighet til viktig lærdom med hensyn til å forstå egne og andres følelser. Det handler om å oppdage at mennesker kan betrakte verden på ulike måter, forskjellig fra ens egen forståelse og perspektiv.



En sosial utfordring barn står overfor i lek er å kunne delta på en måte som bidrar til å vedlikeholde og videreutvikle den felles aktiviteten (Vedeler, 2007). Hva som er gode strategier i en slik sammenheng, er avhengig av barnets muligheter til å bruke sine evner og ressurser i tilknytning til leketemaet. Det er også avhengig av de andre barnas forståelse av hvordan dette kan bidra til aktiviteten. Barnet må også være sensitiv for andres bidrag (Vedeler, 2007). Utfordringen ligger i å kunne ta andres perspektiv, oppfatte og svare på andres ytringer knyttet til konteksten, anerkjenne andres bidrag og inkludere det i leken. Barnet må bruke egen kompetanse og ressurser som bidrag til felles mål og aktivitet. I sosiale sammenhenger er følelsesmessige reaksjoner og regulering av følelsesuttrykk viktig. Å delta med entusiasme og svare positivt og begeistret på andres initiativ stimulerer den felles aktiviteten (Vedeler, 2007).

Hvor god interaksjonen mellom et barn og kameratene vil være, avhenger av i hvilken grad de deler mening, har felles forståelse av konteksten og aktiviteten. Felles forståelse er vesentlig for sammenhengen i leken og samhandlingen (Olofsson, 1993, Vedeler, 2007). En felles forståelse av sosiale regler er vesentlig. Det handler om å legge merke til at barn har ulike ferdigheter og evner, og å kunne tilpasse sine forespørsler og sin kommunikasjon etter det. Å vedlikeholde og utvikle aktiviteten handler om å ha sosiale ferdigheter som å tilpasse interaksjonen i samsvar med aktivitetsmønsteret. Det vil si å holde seg innenfor aktivitetens rammer, bidra med adekvat informasjon hvis kameraten ber om det, enighet i fornuftige forslag fra andre, ta initiativer som utvikler leken, vise gjensidighet ved å tilpasse egne initiativer til kameratenes (Vedeler, 2007).

Åm (1989) fant i sin undersøkelse at guttenes og jentenes lek var forskjellige når det gjaldt struktur og innhold. Guttenes lek bar preg av å bruke mer tid og oppmerksomhet til å konkurrere om lekegjensstander, og til å bygge og planlegge hva de skulle leke, enn til selve utførelsen av leken. Jentenes lek var dominert av mor-barn-leken. Den var begrenset med tanke på rollereportar, men den var mer utbrodert både verbalt og ikke-verbalt enn guttenes lek.

Lek er en viktig del av barnekulturen, og barnekulturen har en vesentlig rolle for sosialiseringprosessen barnet er i. Lek er derfor grunnleggende for utvikling av personlig og kulturell identitet. Lek kjennetegnes i de fleste tilfeller ved å være sosial. Ved å observere barn i lek får man mye informasjon om det sosiale samspillet mellom barna. Leken

gjenspeiler barnets nivå i læring og utvikling, samtidig som den stimulerer til læring og utvikling (Lillemyr, 2001).

### **Jevnaldrendes betydning for barns sosialisering**

Sosialisering handler om hvordan vi utvikles, og om hva vi utvikles til. Frønes (2006) definerer sosialisering slik:

”Med *sosialisering* menes den prosessen som former barn til både unike individer og medlemmer av et bestemt samfunn og en bestemt kultur. Sosialisering dreier seg om både samfunnsmessiggjøring og individuell danning” (s. 26).

De samfunnsmessige forhold vi vokser opp under, påvirker hvordan vi utvikler vår personlighet og hvordan vi blir del av en kultur. Sosialisering handler også om at vi lærer å forstå hva som skjer rundt oss, vi lærer å forstå oss selv og andre og å reflektere. I sosialisering prosessen utvikler vi kompetanse. Sosial læring er utvikling av kompetanse, og kompetanse er et grunnlag for vår evne til handling og ny læring (Frønes, 2006).

Frønes (2006) legger vekt på barn-barn- kontakten i utviklingsammenheng. Barn utvikler vennskap og forståelse av andres behov. Å utvikle vennskap krever sosial kompetanse. Nye erfaringer i relasjoner til andre barn utvikler sosial kompetanse. Jevnaldrende har en spesiell betydning i barns sosialisering. Forståelse for sosiale forhold og prosesser og bruk av mestringsstrategier krever erfaring og deltakelse i fellesskapet (Vedeler, 2007). Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og sosiale mestringsstrategier er begreper som brukes om hverandre i faglitteraturen. Begrepet sosiale ferdigheter er knyttet til sosial adferd som passer i situasjonen, som blir akseptert og gir ønsket resultat (Vedeler, 2007). Stensaasen og Sletta (1996) beskriver *sosialt samspill* ved at to eller flere personer gjensidig påvirker hverandre og at samspillsforhold som utvikler seg over tid kalles gjerne *sosiale relasjoner*. *Sosial kompetanse* kan defineres som barns evne til å fremme sine interpersonlige mål på en vellykket og passende måte (Guralnick, 2001). Interpersonlige mål kan for eksempel være å få delta i lek og vedlikeholde den felles leken (Vedeler, 2007).

Barns interesse for å samhandle med hverandre starter tidlig (Ytterhus, 2002). Hun fant i sin studie at et av hovedbudskapene barna formidler, er at de er på ”kontinuerlig søken etter lekable venner” (s. 181). Ytterhus (2002) skriver om sentrale innsatsfaktorer for å få i gang samhandling, opprettholde bestående samhandling og den sosiale flyten. Sosiale

samhandlingsressurser bidro, i hennes undersøkelse, til at barn kom inn i lek og evnet å opprettholde kreativitet og kraft som skulle til for å få den til å "flyte". Lav grad av samhandlingsressurser skapte uorden, vanskeliggjorde og til dels forstyrret samhandlingen.

De sosiale samhandlingsressursene som lot til å være sentrale var å spørre om å få delta i lek, gi hverandre positiv oppmerksomhet og være imøtekommende. Videre innebar det å vise aktelse, ha felles interesser, komme til enighet (oppleve balanse i forhandlingsprosessen) og være hjelpsom. Hjelpsomhet handlet om å hjelpe hverandre i konkrete gjøremål, men også om å støtte hverandre i forhandlingsprosesser, være i nærheten om noen var slem og redde hverandres ansikt når det var behov for det. Å spille sin rolle i rollelek, fant hun også som en viktig ressurs. Var man definert til å være mor, lå det forventninger knyttet til rollen. Å være kreativ og morsom var ikke et krav, men det økte attraksjonsverdien i jevnaldningsgruppa, ifølge Ytterhus (2002). Barn velger aktivt samhandlingspartnere blant jevnaldrende og de betrakter det å ha noen å leke med i barnehagen som svært viktig (Ytterhus, 2002).

Vygotsky (1978) hevder at den viktigste læringen i menneskets liv er den som skjer i samhandling med viktige andre. Hans teori går ut på at barnet har to utviklingssoner eller utviklingsnivåer. Det aktuelle nivået innebærer det barnet allerede behersker og klarer på egen hånd, og det mulige nivået er det barnet kan oppnå ved hjelp av en voksen eller en mer kompetent lekepartner.

Mead (1974, i Vedeler, 1989) understreker rollelekens betydning for sosialisering og oppbygging og styrking av selvet, identiteten og personligheten hos barnet. Han beskriver dannelsen av selvet ved å vise til to grupper bakgrunnsfaktorer som blir bestemmende for barnets personlighet og oppfatning av seg selv. Den første gruppen av bakgrunnsfaktorer er kommunikasjon med andre, hvor barnet gjennom måten det blir oppfattet av andre på, får svar på "hvem jeg er". Den andre gruppen av bakgrunnsfaktorer som gir opphav til selvet er lekeaktiviteter. Barn utvikler og avgrensner sitt eget jeg gjennom å prøve ut seg selv i kommunikasjon med andre barn i lek (Mead, 1974, i Vedeler, 1989). Gjennom lek kan man se hvordan andre handler i sine posisjoner eller roller, og man kan forestille seg hvordan man selv ville gjort i deres sted. Å ta den andres rolle innebærer å sette seg inn i andres sted, og det handler om å gripe den andres situasjon og posisjon i lek eller samhandlingsprosess. Man utvikler kunnskap om andres roller. Det kan forstås som en sosial variant av det som kalles desentrering, det vil si å ta et annet perspektiv enn sitt eget (Frønes, 2006). Sentral forskning på området hevder at evne til sosial forståelse utvikles spesielt ved rolletaking, og ved

perspektivulikhhet som den viktigste kvaliteten i samhandlingen. Meninger, ønsker, forståelsesformer og ideer møtes i samhandling og lek. Barn spiller en rekke roller og opplever ulike posisjoner, og gjennom disse utvikles deres sosiale, kulturelle og kommunikative kompetanse (Frønes, 2006).

Alle har behov for å kjenne tilhørighet, for å bli likt og akseptert (Vedeler, 2007). I forsøk på å oppnå dette bruker man de ressurser og strategier man har til rådighet. I de senere år har mye av oppmerksomhet mot problemer hos barn, blitt flyttet til å ta utgangspunkt i krefter som kan styrke og fremme sunn utvikling og positiv problemløsning (Vedeler, 2007). Vekten legges i større grad på mestringsressurser hos barnet og i miljøet rundt, og på læring av gode mestringsressurser. Mestring handler for det første om en prosess med vedvarende interaksjoner mellom det enkelte individ og miljøet. For det andre handler det om hvordan man hankses med eller takler vanskelige situasjoner. For det tredje handler det om å mobilisere de ressurser man har (Vedeler, 2007). Mestringsstrategier er handlinger, atferd og tanker brukt for å hankses med det man opplever som vanskelig. Strategiene kan være mer eller mindre vellykkede, avhengig av hva de fører til for den enkelte. Effektiv mestring letter vanskene og minker emosjonell smerte (Vedeler, 2007). En forutsetning for at mestringsstrategiene skal være vellykket er at de må tilpasses til konteksten. Da er det vesentlig at man har ulike strategier i sitt repertoar og velger en egnet strategi. Erfaring med bruk av ulike strategier i ulike situasjoner vil kunne hjelpe barnet å velge en strategi som kan lykkes. Forskning viser at bredden av mestringsstrategier og fleksibel bruk av dem er avgjørende for om man lykkes. Barn må hjelpes til å forstå når, overfor hvilke barn og hvordan strategien bør brukes i den konteksten de er i (Ruud, 2010).

### **Jevnaldrendes betydning for kommunikasjon og språk**

Språk, kommunikasjon og sosial kompetanse utvikles i samspill med andre barn og voksne. Utviklingen skjer ved at barnet har støtte fra kommunikasjonspartneren og i turtaking mellom taler og lytter (Vedeler, 2007). Rommetveit (1972) definerer kommunikasjon som en aktiv samhandling eller et samspill mellom to eller flere parter. Formålet er å skape et opplevelsesfellesskap. Mening skapes i fellesskapet og ikke i det som skjer hos den ene eller den andre part. Kommunikasjon kan være både språklig og ikke språklig. Rommetveit (1972) mener at språk må gis en vid definisjon. Når man lærer språk, lærer man samtidig en kultur, sosiale koder, sosiale ferdigheter og dermed sosial kompetanse. Sosialt samspill,

kommunikasjon og språk er derfor begreper som kan være vanskelig å skille fra hverandre. Et begrep blir gjerne brukt for å definere et annet.

Ifølge Bloom og Lahey (1978) er språk en kode som representerer ideer om verden. Språk er et system og en konvensjon, og brukes for å kommunisere. Språk brukes til mange og varierte formål, hvor de fleste av dem involverer interaksjon med andre mennesker. Bloom og Lahey (1978) ser språket som sammensatt av hovedkomponentene *innhold, form og bruk*. Språkets innhold representerer evnen til å forstå det enkelte ords mening. Språkets form betyr korrekt ord- og setningsform for et bestemt meningsinnhold. Språkets bruk er å oppfatte og tolke den sammenheng eller kontekst språket inngår i og se egen språkbruk i sammenheng med denne konteksten. I denne studien vil det være språkets bruk som er i fokus.

I språkpragmatikk er den sentrale ideen at vi kommuniserer med en intensjon og med et mål, vi ønsker noe oppfylt. Kanskje man ønsker å dele en opplevelse, kanskje man ønsker at noen skal gjøre noe for en, eller man vil fortelle noe. Det man sier må forstås i sammenheng med konteksten det blir sagt i. Pragmatikk handler om å bruke språket på en slik måte at ens kommunikative mål blir oppnådd. Det dreier seg om både taleren og lytteren og om rollebytte i det å være taler og lytter (Vedeler, 2007). Pragmatikk ser på de sosiale og funksjonelle sidene ved språket, fremfor språkets formside. Det vil si å studere hva barn vil med det de sier, og hvordan taler og lytter gjensidig påvirker hverandre (Vedeler, 1989). Pragmatiske ferdigheter, det vil si å kunne bruke språket kommunikativt, og lekeferdigheter virker inn på barnets samspill med andre barn. Pragmatiske ferdigheter og lekeferdigheter virker dermed også inn på barnets selvbilde. Kommunikasjonsferdigheter, lekeferdigheter og selvbilde står i et gjensidig forhold til hverandre. For eksempel kan gode lekeferdigheter virke positivt inn på utvikling av kommunikasjonsferdigheter og selvbilde (Vedeler, 1989).

Det er ulike teorier om barns språkutvikling. Behavioristisk læringsteori, som er et ytterpunkt, mener at språk læres på samme måte som hvilken som helst annen ferdighet, gjennom stimulus – respons. Et annet ytterpunkt er at man ser språkutviklingen som resultat av menneskers medfødte grammatiske språkevne (Hjulstad, Kristoffersen og Simonsen, 2002). Pragmatisme er en benevnelse som går under en del av lingvistikken. Pragmatismen ser på kommunikativt samspill som en forutsetning for språktilegnelse og utvikling. Den avviser ikke biologiske og medfødte anlegg for språk, men det poengteres at den medfødte språkevnen først aktiviseres i samspill med mennesker (Hjulstad, Kristoffersen og Simonsen, 2002). Man fokuserer på sammenhengen der språket forekommer, språkets fysiske og sosiale

kontekst. Et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv på språk og læring sammenfaller med pragmatismen. Perspektivet er blant annet inspirert av Vygotskij (2001). I følge Vygotskij (2001) etableres den språklig kodete tenkningen i det sosiale samspillet med andre mennesker (ytre tale), deretter internaliseres denne og etableres som en egenskap innen det enkelte menneske.

Bruner (1983) ser på det å kunne be om noe *request* og det å kunne etablere felles oppmerksomhet om noe *reference* som de to overordnede, grunnleggende språkfunksjonene. Barn begynner etter hvert å bruke språk fordi de har behov for noe eller ønsker å utføre en handling, ved hjelp av språket (Bruner, 1983). Det sammen gjelder ved å etablere felles oppmerksomhet om noe for å dele opplevelser med andre. Omtrent ved 3-årsalderen forventer man normalt at barnet kan uttrykke seg i hele setninger. Ved 4-5 års alderen har barna normalt tilegnet seg de grunnleggende strukturene i språket (Hjulstad, Kristoffersen og Simonsen, 2002).

Fra barnet er nyfødt kommuniserer det med sine omsorgspersoner ved blikk-kontakt, gråt, smil, bevegelser med hendene og ved å lage lyder (Tetzchner et al., 1993). Dialogen mellom barnet og nærpå personer begynner allerede her (Vedeler, 2007). Dialog betyr "tale mellom to", og kommer av det greske ordet "di" som betyr to/tosidig og "log"/"logos" som betyr tale. I all dialog er turveksling et nøkkelbegrep, hvor deltakerne lytter og snakker vekselvis.

Turvekslingene er noe av det viktigste for å få til en dialog. Barnet må lære å vente på sin tur og bruke gester og/eller tale tilbake til samtalepartneren når det er barnets tur. Deltakerne må kunne etablere en felles forståelse og følge temaet (Tetzchner et al., 1993). For å kunne delta i samtaler er det nødvendig å mestre de sentrale dialogferdighetene, som å begynne, opprettholde og avslutte samtaler, samt å oppdage misforståelser og bruke strategier for å oppklare dem. Evnen til å si fra at det er noe man ikke forstår og påpeke og oppklare misforståelser er grunnleggende (Tetzchner et al., 1993). De som samtaler må oppdage at noe er feil og deretter hva som er feil. Bruk av oppklarings spørsmål kan være en indikator på misforståelse eller uklarhet. Oppklarings spørsmål kan være *Hm?*, *Sa du...?*, reformuleringer, gjentakelser og andre forsøk på å klargjøre meningen i det som er sagt (Tetzchner et al., 1993). Misforståelser kan også komme til uttrykk ved at barn skifter emne eller avbryter dialogen, og det kan forekomme "tomme returer", det vil si svar uten noe virkelig innhold, for eksempel *hm*. Ved brudd i kommunikasjonen kan en gjenopprette den gjensidige forståelsen ved å benytte reparasjonsstrategi (McTear, 1985). Kommunikasjonen gjenoprettes ved en

oppklaring, enten ved å spørre om igjen eller gjenta hva som har skjedd som en bekreftelse, eller ved å komme med tilleggsinformasjon (McTear, 1985). Det betyr at en reparasjonsstrategi kan være å stille spørsmål for å få bekreftet at man hørte riktig, for eksempel ”sa du *ja*?”

Det er en særegen form for kommunikativt fellesskap mellom barn. Dette ser man tydelig hos små barn, spesielt når barn er lik i alder. En fireåring får ikke samme respons fra en sjuåring som fra en jevnaldrende. Fellesskapet mellom barn er preget av en umiddelbar kontakt. Utviklingsmessig og sosial likhet er en sentral side ved kommunikasjonen. Likhet gir grunnlag for en forventet kommunikativ respons (Frønes, 2006). Relasjoner til andre barn har grunnleggende betydning for sosiale og kommunikative strategier og for læring av kommunikative koder blant likeverdige (Frønes, 2006). Barn kan bruke kommunikative og sosiale mestringsstrategier i lek og samspill, i vedlikehold av lek og samspill eller i håndtering av konflikter eller problemer.

Vennskap og sosial kontakt med jevnaldrende er noe som må oppnås og vedlikeholdes. Barn har ulike strategier og kompetanse for å utvikle sosial kontakt. Barn-barn-relasjonen er preget av kompleksitet og foranderlighet. Det kan komme nye aktører og nye situasjoner. Dette er en annen type relasjon enn barn-foreldre-relasjonen, som preges av stabilitet, uforanderlighet og repetisjon (Frønes, 2006). De ulike relasjonene utvikler ulike kommunikative strategier og ulik fortolkning av situasjoner. Overfor foreldrene kan det være strategisk å oppføre seg ”barnslig” for å oppnå noe, mens overfor andre barn kan man få tilbakemelding om at man oppfører seg dumt. Slik atferd kan virke inn på sosial posisjon i gruppa (Frønes, 2006).

Det spesielle ved barnegruppa er at samspillet preges av forhandlinger. Det diskuteres roller, posisjoner og innhold fortløpende mens leken pågår (Frønes, 2006). For å få innpass i allerede etablert lek, må man nærme seg gradvis og med fleksibilitet. Man må kunne kodene for hvordan man oppfører seg. Leken utfordrer barns evne til å mestre kommunikativ kompleksitet, spesielt rollelek og friere lekeformer (Vedeler, 2007). Siden barna er på samme nivå er diskusjonene og forhandlingene reelle. Barns lek og samvær med jevnbyrdige representerer de normale og betydningsfulle forhold mellom voksne. Sosiale relasjoner, vennskap og nærhet til jevnbyrdige må oppnås. Frønes (2006) skriver: ”Mens familiesituasjonens trygghet er en forutsetning for viktige sider ved en god sosial utvikling, legger jevnaldtermiljøenes sosiale forhold en fundamental ramme for utvikling av den sosiale og kommunikative kompetansen” (s. 182).

## **Konsekvenser av hørselstap for kommunikasjon og sosialt samspill**

Hvilket hørselsutbytte barn får etter implantering, viser seg å variere i stor grad. De kan oppnå et hørselsutbytte som kan tilsvare lett til moderat hørselshemming (Wie, 2005). Ved bruk av CI vil barnet dermed få tilgang til auditiv stimuli, det vil si stimulering via hørselen, og mulighet til utvikling av ferdigheter i talespråklig kommunikasjon (Wie, 2005). Barnet som mottar sitt CI må lære seg å tolke de lydene implantatet gir, og en implantasjon er starten på en lang prosess som krever tverrfaglig samarbeid og pedagogisk oppfølging for maksimalt utbytte av implantatet. Utvikling av pragmatiske ferdigheter er vesentlig, i tillegg til å kunne forstå og uttrykke språk, slik at språket blir brukt riktig til ulike formål og sosiale sammenhenger (Cochlear, 2005).

Den primære vansken knyttet til et hørselstap er utfordringen det skaper for utviklingen av talespråket (Spencer og Marschark, 2006). Hørselstap kan i større eller mindre grad få konsekvenser for kommunikasjon og sosialt samspill med andre. Nedsatt hørsel kan gjøre det vanskelig å oppfatte det de andre sier, spesielt når det er flere aktører og det i tillegg er bakgrunnsstøy (Grønlie, 2005). Barn med hørselstap mister tilgang til språklig stimuli som andre barn med normal hørsel ukomplisert får tilgang til. Barn med store hørselstap må, i motsetning til de fleste barn med normal hørsel, lære språket didaktisk (Wie, 2005). Barn kan møte utfordringer i å forholde seg til barnegruppen og prosesser som foregår der. Hørselshemming kan dermed medføre redusert interaksjon med jevnaldrende. Forskning viser at barn med hørselshemming er mindre sammen med jevnaldrende enn barn med normal hørsel, noe som også vil ha konsekvenser for trivsel og sosial læring (Antia, 1982).

Grønlie (2005) mener at i en-til-en-forhold er det muligheter for å utvikle god kommunikasjon i en hensiktsmessig språkkode for barnet med CI. Men barn med hørselshemming er ikke ”til stede” i den språklige utvekslingen som foregår i rommet, mellom alle de hørende. De går glipp av informasjon og overlæring av begreper og normer som barn med normal hørsel får gratis. Kommunikasjon er mer enn å uttrykke seg og bli forstått og å oppfatte andres budskap. Man bygger ny forståelse sammen når man kommuniserer. Det dannes et fellesskap hvor man forstår mer, nye nyanser og andre vinkler. Informasjon og kunnskap etableres i fellesskapet, for eksempel i barnehagen. Hvis det er vanskelig for et barn å komme inn i samtalen og oppfatte det språklige, betyr det dårlige forutsetninger for deltakelse (Grønlie, 2005). Hun mener at lydforsterkning og gode betingelser for munnavlesning ikke er tilstrekkelig for sosial



og språklig deltakelse for barn som hører noe, for eksempel barn med CI. Barn med nedsatt hørsel eller CI er ”sosialt døv” (Grønlie, 2005).

Barn med hørselshemming utvikler strategier for å mestre kommunikasjonen i sin hverdag (Hellmann, 1988, i Bakken og Tolgensbakk, 2001). En strategi er å ta styring over situasjonen for å beholde kontrollen. Barnet har da selv oversikt over introduksjon av nye tema eller skifte av fokus. I følge Grønlie (1995) unngår unge med hørselshemming å lytte ved å selv snakke. Det er lettere å snakke selv enn å lytte til andre. En annen måte å mestre sosiale situasjoner for barnet med hørselshemming, er å innta rollen som passiv deltager og overlate samtaleinitiativet til andre (Grønlie, 1995). Barnet later som det lytter, følger med og oppfatter hva som blir sagt. Barnet bruker blikk, nikk og latter som en strategi på tilstedeværelse, uten at det skaper for mange forventninger hos de andre barna (Grønlie, 1995). Forskning tyder på at barn med hørselshemming kan vise en form for unngåelsesatferd. Ifølge Ellström (1990) har barn med hørselshemming en tendens til å trekke seg ut av leken når kommunikasjonen tar overhånd. Kvam (1989) fant at barn med hørselshemming ofte foretrekker å forholde seg til få om gangen. Det kan være av stor betydning for barn med hørselshemming å bruke reparasjonsstrategier for å vedlikeholde samhandling (Dahl, 1995).

### **Forskning på barn med cochleaimplantat**

Wie (2005) har kartlagt de hundre første barna som fikk CI i Norge. Undersøkelsen forteller om deres hørselsstatus. Wie (2005) ønsket å se på hva som karakteriserte barna med tanke på faktorer som taleoppfattelse, taleproduksjon, familie, opplæring, språk, kommunikasjon og trivsel. Hun ønsket også å undersøke om variasjon og utvikling i barnas taleoppfattelse, taleproduksjon og trivsel, har kausale sammenhenger med faktorer i barnet selv, familie, opplæring, språk og kommunikasjonsform. Barna hadde en gjennomsnittlig diagnosealder på 15,6 måneder, var førspråklig døde og gjennomsnittlig alder ved implantering var 4,2 år. De fleste barna med CI i utvalget hadde i løpet av sin tid med CI brukt både tegnspråk og talespråk. Ved gjennomføringen av spørreskjemaet ble det oppgitt at 71 % av barna med CI var i en opplæringssituasjon hvor tegnspråk var valgt som førstespråk og norsk som andrespråk.

Resultatene på taleoppfattelse viste stor variasjon i utvalget. De fleste barna (45 av 79) oppfattet 50-96 % av ordene via hørselen. 28 av disse barna oppfattet mer enn 70 %. De kan sammenlignes med personer som har et hørselstap på 40-60 dB<sup>2</sup> (moderat hørselstap) og et

godt tilpasset høreapparat. Resultatene på barnas taleproduksjon viste at talen ofte var forståelig for de nærmeste og for familiemedlemmer. For 48 % av de 50 barna var talen i hovedsak uforståelig lydproduksjon. For 30 % av de 50 barna var talen forståelig for de fleste som er vant til å kommunisere med barnet. I forhold til trivsel og samhandling relatert til kommunikasjon, syntes de fleste barna med CI å oppleve lite besvær, lite frustrasjon og god tilfredshet i de daglige kommunikasjonssituasjonene (Wie, 2005).

Geers, Moog, Biedenstein, Brenner og Hayes (2009) kartla i sin undersøkelse ferdigheter innen ekspressivt språk hos 153 barn med CI. De mottok sitt CI før 5 års alder og hadde brukt CI i mer enn 12 måneder. Hovedtyngden av deres utvalg benyttet unilateralt CI, det vil si CI i et øre. Fire barn i utvalget hadde mottatt bilateralt implantat. Resultatene viste at 58 % av barna med CI i deres utvalg viste en aldersadekvat ekspressiv språkutvikling. Konklusjonen i undersøkelsen var at barn som mottok sitt implantat i ung alder og benyttet talespråklig kommunikasjonsform i sin hverdag, kunne forventes å utvikle ekspressive språkferdigheter på linje med barn med normal hørsel ved førskolealder.

Kermit, Mjøen og Holm (2010) undersøkte seks barn med CI sin samhandling med jevnaldrende og voksne med normal hørsel. I deres analyse av samtaler mellom barna med CI og barn med normal hørsel, fant de at barna med CI hadde lite samtaleaktivitet som kan karakteriseres som lengre samtaler med jevnaldrende. De hadde mye av spontan språklig interaksjon med jevnaldrende, men det var korte samtaler hvor tema som var introdusert ikke ble utviklet.

Wie (2011) hevder at hvis barn skal kunne utvikle et funksjonelt talespråk er tidlig og god tilgang på auditiv språkstimulering avgjørende. Innføring av hørselsscreening og bruk av bilateralt CI har gitt døve barn tilgang til bilateral lydstimulering helt fra sju måneders alder. I en norsk longitudinell<sup>2</sup> studie har Wie (2011) sammenliknet talespråkutviklingen hos barn med normal hørsel og hos førspråklig døve barn med normal fungering, som fikk bilateralt CI fra 5 - 18 måneders alder. Hovedfunnet var at de fleste av barna som var døv fikk utviklet talespråkferdigheter som ligger innenfor den samme normalvariasjonen som hos barn med normal hørsel. Henholdsvis 81 % og 57 % av barna oppnådde aldersadekvat reseptivt (forståelse) og ekspressivt (produksjon) talespråk innen 12 - 48 måneder etter implantasjonen. Andelen barn med aldersadekvate ferdigheter i talespråk økte med alder og brukstid for CI.

---

<sup>2</sup> En longitudinell studie er et forskningsprosjekt som involverer observasjon av en eller flere eksempler på grupper over lang tid.

Resultatene i undersøkelsen antyder at jo tidligere barn får CI, desto tidligere vil de kunne oppnå normal språkutvikling (Wie, 2011).

I en studie gjennomført av Kirkehei et al. (2011) var formålet å lage en systematisk oversikt over nyere studier av barn med CI, som vurderer effekten av å få opplæring i og på både talespråk og tegnspråk, talespråk med tegnstøtte eller talespråk alene. De har sett på barn som har fått CI innen fylte tre år, hvor formålet var å besvare følgende spørsmål: Hvilken effekt har valgt kommunikasjonsform på barnas lyd- og talegjenkjennelse, taleproduksjon, språkforståelse, språkproduksjon, sosiale deltagelse, livskvalitet og eventuelle andre utfall? De seks inkluderte kohortstudiene sammenlignet barn som brukte talespråk alene med barn som brukte totalkommunikasjon<sup>3</sup>. Studiene undersøkte barnas lyd- og talegjenkjennelse, språkforståelse, språkproduksjon og taleproduksjon. De fant ingen studier som undersøkte barnas livskvalitet og sosiale deltagelse. Studiene ga ikke grunnlag for å konkludere hvordan bruken av talespråk alene sammenlignet med totalkommunikasjon påvirker barns tale- og språkutvikling når de får CI før treårsalderen. De fant ingen studier som undersøkte effekten av å bruke både talespråk og tegnspråk. Dette innebærer at de ikke har noen forskningsmessig god dokumentasjon om effekten av noen av de ulike kommunikasjonsformene (Kirkehei et al., 2011).

---

<sup>3</sup> Totalkommunikasjon er en kommunikasjonsform som brukes i USA og som inneholder ulike elementer av tale, tegnstøtte eller tegnspråk (Kirkehei et al., 2011).

## **Kapittel 3 Metode**

Hensikten med studien var å få innblikk i et barn med CI sitt samspill med andre barn i lek. Det ble naturlig å velge kvalitativ forskning. Dette kapittelet starter med å fortelle om kvalitativ forskning generelt. Videre skriver jeg om valg av forskningsdeltager(e) og tilgang til feltet. Deretter kommer en redegjørelse for datainnsamling og anvendte metoder i studien, analyse av datamaterialet og utvikling av kategoriene. Til slutt i kapittelet presenteres etiske betraktninger og kvalitet i studien.

### **Kvalitativ forskning**

Kvalitativ forskning kjennetegnes for det første av at den søker å få frem og belyse informantens perspektiver på (deler av) sitt liv. Forskeren skal være åpen for hva deltakeren gjør og sier, og videre løfte dens perspektiv frem (Postholm, 2010). For det andre kjennetegnes kvalitativ forskning av at den forsøker å forstå situasjonen eller den kulturelle konteksten informanten lever i. For å forstå informantenes handlinger og refleksjoner, må vi ha innsikt i konteksten de lever i. For det tredje er kvalitativ forskning verdiladet. Forskingen er påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier. Forskerens erfaringer og opplevelser kan også påvirke fokuset i forskningen (Postholm, 2010).

Metoden kjennetegnes ved at den går i dybden for å gi forskeren en forståelse som formidles i forskningsteksten. Det vektlegges å undersøke menneskelige prosesser i deres naturlige miljø, nærhet til feltet og observasjon av få studieobjekter (Postholm, 2010). Det betyr at en kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdag og deres hverdagslige handlinger i en naturlig kontekst. En kvalitativ studie kan være beskrivende, eller beskrivende og tolkende, og beskrivende tolkende og vurderende på samme tid. Et vesentlig trekk er også at datainnsamlingen er tilstrekkelig slik at forskeren er i stand til og utforske viktige trekk og tolke det som blir studert. Tilnærmingen er eklektisk og det blir brukt datainnsamlingsstrategier som er passende og praktiske i forhold til problemstillingen (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning er det sentralt å innhente tilstrekkelig informasjon for å oppnå forståelse. Det er behov for en informant fra forskningsfeltet, et førskolebarn med CI.

## Valg av forskningsdeltakere og tilgang til feltet

Informanten, som er forskningsdeltaker, kan på ulike måter gi informasjon om en virkelighet som hun eller han kjenner til. Ifølge Postholm (2010) finnes det en lokal "sannhet" som forskeren får informasjon om og videre tolker og presenterer i en forskningstekst.

Med utgangspunkt i problemstillingen og rammene for et masterstudium, var det hensiktsmessig å begrense prosjektet til å observere kun et barn med CI. På den måten ble det mulighet til å gå i dybden og analysere dette barnets samspill med andre barn. Som forskningsdeltaker håpet jeg å finne et barn i 5-6 års alderen, med bilateralt CI. I tillegg ønsket jeg at barnet hadde hatt implantatene i noen år, slik at muligheten for utvikling av språk og kommunikasjon hadde vært til stede. Samtidig skal det nevnes at forskningsresultater så langt ikke gir noe entydig svar på at det er avgjørende å operere så tidlig som mulig (Becker, 2010). Videre var det ønskelig å observere et barn med CI i samspill med jevnaldrende med normal hørsel. Det var interessant å vite noe om hvordan barnet mestret sosialt samspill med andre barn, med tanke på barnets kommunikative ferdigheter og deltakelse i lek. Det var en forutsetning at barnet måtte være i en vanlig barnehage (ikke i barnehage for barn med hørselshemming), da fokus for undersøkelsen var samspill med barn med normal hørsel.

For å finne frem til informant tok jeg kontakt med Møller-Trøndelag kompetansesenter i Trondheim. Kompetansesenteret er en enhet i Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) som gir tjenester knyttet til alle kategorier innen hørselsvansker. Jeg er ansatt ved barnehagen ved senteret og det lettet prosessen med å få tilgang til forskningsfeltet. Før forskningsdeltakere kan delta i et prosjekt må de svare ja på en forespørsel kalt *informert samtykke*. Det betyr at deltakerne på forhånd skal ha fullstendig informasjon om hensikten med forskningen og hva de sier ja til. De skal også orienteres om at de når som helst kan trekke seg ut fra prosjektet og at alle opplysninger behandles konfidensielt, det vil si alle opplysninger anonymiseres (Postholm, 2010).

Jeg etterspurte et barn som hadde de forutsetningene min studie krevde, som informant til prosjektet. Ved senteret var de behjelpelige med å finne en informant. Jeg skrev et informasjonsbrev om studien med samtykkeerklæring som Møller-Trøndelag kompetansesenter videresendte til barnets foreldre (se vedlegg 3). Et tillitsforhold mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne (barnet og barnets foreldre) krever full informasjon

og åpenhet om prosjektet. Foreldrene ble informert om min taushetsplikt, barnets krav på beskyttelse og anonymitet og deres rett til å kunne trekke seg som deltakere av prosjektet (NESH, 2006). På grunn av kompetansesenterets taushetsplikt kjente jeg ikke til foreldrenes og barnets identitet før jeg mottok skriftlig samtykke fra foreldrene.

I forkant av datainnsamlingen ble et meldeskjema om forskningsprosjektet sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). De vurderte og godkjente forskningsprosjektet i forhold til bestemmelsene i personopplysningsloven og helseregisterloven (NESH, 2006)(vedlegg 2). Deretter sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeerklæring til den aktuelle barnehagens enhetsleder (vedlegg 4). Jeg fikk positivt svar og vi avtalte tidspunkt for oppstart av datainnsamling. Jeg valgte å ikke spørre etter samtykke fra hver enkelt ansatt ved barnehagen, da studien ikke omfattet å observere personalet. Det ble delt ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til alle de øvrige barnas foreldre/foresatte ved den aktuelle sonen (55 barn) ved barnehagen (vedlegg 5). Barna som gikk i barnehagen kunne komme med på videoopptak, og det var derfor nødvendig med samtykke fra foreldrene/de foresatte. Etter anbefaling fra personvernombudet (NSD) valgte jeg å benytte kun positivt svaralternativ i samtykkeerklæringen. NSD begrunnet det med at foreldre som ikke ønsket at barna skulle komme med på videoopptak, kunne forholde seg passive.

Av foreldrene til de øvrige barna var det 27 av 55 som ga samtykke til å komme med på videoopptak. Da hadde ansatte ved barnehagen og jeg spurt enkelte foreldre personlig, i tillegg til å dele ut skriftlig informasjon, for å få samtykke. Det var spesielt viktig å få samtykke fra foreldrene til barna som var ofte sammen med Even. Det lave antallet foreldre som ga samtykke til å la barna komme med på video, førte til at jeg måtte sette en ramme for videoopptakene. Det ble nødvendig å tilrettelegge opptakene slik at barn uten samtykke ikke ble filmet. Videoopptakene ble gjennomført på et rom, kalt "rommet", hvor barna ikke hadde fri tilgang. Slik fikk jeg kontroll over hvem som ble filmet. "Rommet" beskrives nærmere i kapittel 4 Studiens kontekst.

Da jeg kom til barnehagen forsto jeg at personalet hadde behov for mer informasjon om prosjektet mitt. Den informasjon de så langt hadde fått var via informasjonsskriv til enhetsleder. Jeg fikk spørsmål og jeg fortalte om studien min. Det var en stor barnehage med mange ansatte og i samråd med førskolelæreren ved sonen, hengte jeg opp et informasjonsskriv om prosjektet, godt synlig på avdelingen (se vedlegg 6). I tillegg ble samme informasjonsskriv lagt godt synlig på personalets pauserom. Jeg la vekt på å være

imøtekommende og åpen for alle spørsmål fra både personalet og barna omkring min tilstedeværelse. Etter 2-3 dager virket det som personalet hadde fått den informasjonen de hadde behov for.

Et gjensidig tillitsforhold mellom forsker og forskningsdeltagere kan ha vesentlig betydning for forskerens tilgang til informasjon på forskningsstedet. Tillitsforhold kan ifølge Postholm (2010), bygges opp ved å gi så mye informasjon om prosjektet som mulig. Det gjelder informasjon om konfidensialitet, anonymitet, forskerrollen, hensikten med forskningen og hva som kreves av forskningsdeltakerne. Forskeren kan gi deltakerne noe igjen etter prosjektet. Forskningsfunn kan presenteres for deltakerne i form av muntlig informasjon eller ved å gi forskningsteksten (Postholm, 2010). I informasjonsskrivet til foreldrene til barnet med CI opplyste jeg om at de kunne få elektronisk rapport i etterkant av prosjektet. Det var på forhånd uvisst hvilke funn som ville bli gjort i prosjektet, og man visste ikke noe om hvordan forskningsdeltakerne ville reagere på mulige funn.

I barnehagen ble jeg godt mottatt av personale, foreldre og barn, noe jeg satte stor pris på. Dette hadde positiv innvirkning på mitt opphold under datainnsamlingen. Det ble en interessant og lærerik periode i barnehagen.

### **Datainnsamling**

Den sosiale konteksten danner et vesentlig grunnlag for å forstå barn (Løkken og Søbstad, 2006). Forståelsen av barnet må bygge på tanken om at barn utvikles i samspill med andre mennesker. Det betyr, ifølge Løkken og Søbstad (2006), at en må studere barns relasjoner med andre for å forstå barnet. Datainnsamling i form av observasjon er derfor en viktig forutsetning for å forstå barnet.

Datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning kan være observasjon, intervju, videoopptak og studier av dokumenter, rapporter og spørreskjema (Postholm, 2010). Metoden er eklektisk og man tar i bruk den type datainnsamling som er nyttig i forhold til problemstillingen. I denne studien velges observasjon og intervju med spesialpedagog som datainnsamlingsmetoder. Bruk av flere metoder i datainnsamlingen kalles metodetriangulering. Det sikrer kvaliteten på data, og hvis ulike kilder bekrefter og støtter hverandre, vil dette være med på å styrke studien (Postholm, 2010). Datainnsamlingen ble begrenset til en periode på 6 uker, ca 2 dager pr uke.

## *Deltakende observasjon*

I pedagogisk sammenheng defineres observasjon som oppmerksom iakttagelse (Løkken og Søbstad, 2006). Det dreier seg om å være våken og oppfatte hva som skjer rundt en. En kvalitativ forsker er også opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010). Virkeligheten er mangesidig og inntrykkene er så mange at en må avgrense det en skal konsentrere seg om. Det handler om å rette fokus mot bestemte fenomener som en ønsker å lære mer om (Løkken og Søbstad, 2006). I denne studien settes det søkelys mot hvordan barnet mestrer sosialt samspill og kommunikasjon med barn med normal hørsel. En kvalitativ forsker er opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige kontekst. Gold (1958, i Postholm, 2010) har utviklet fire begreper som uttrykker fire forskjellige måter en observasjon kan foregå på. Begrepene er: ”fullstendig deltaker”, ”deltaker som observatør”, ”observatør som deltaker” og ”fullstendig observatør”. Utgangspunktet for inndelingen er at observasjonen er deltagende, selv om begrepet ”fullstendig observatør” kan minne om ikke-deltakende observasjon. Jeg valgte deltagende observasjon i min studie. Forskeren observerer fra sidelinjen, men er til stede i rommet hvor handlingene foregår. Det betyr at jeg var i samme rom som Even og kameraten(e) lekte. Jeg forsøkte å ikke påvirke deres handlinger ved å ha en relativt passiv rolle. Jeg måtte likevel ta i betraktning at min tilstedeværelse kunne ha betydning for barnas væremåte og handlinger. Før forskningsarbeidet startet var det viktig å avklare min rolle, slik at barnet, kameratene, personalet og jeg som forsker visste hvordan vi skulle forholde oss til hverandre.

Jeg gjorde meg kjent med forskningsfeltet ved å være i barnehagen noen dager før jeg startet med videoopptak. Slik kunne barna venne seg til at jeg var der. Jeg ønsket at barna ikke skulle oppfatte meg som en vanlig voksen i barnehagen. Dette innebar at jeg var hverken grensesetter eller initiativtaker overfor barna. Samtidig måtte jeg reflektere over min rolle og gripe inn hvis det oppsto situasjoner som krevde dette. Ved oppstarten i barnehagen spurte barna meg hva jeg gjorde der. Jeg forklarte at jeg gikk på skole og ønsket å lære mer om hvordan barn leker sammen, og at jeg derfor satt og skrev om hva barna lekte. Jeg var på forhånd innstilt på mange spørsmål fra barna og jeg ønsket å bruke tid på å forklare hva jeg gjorde. Det syntes som om deres behov for å vite ble tilfredsstillt. Da datainnsamlingsperioden nærmet seg slutten, henvendte barna seg oftere til meg, på samme måte som til andre voksne i barnehagen. Erfaring som pedagogisk leder og spesialpedagog i barnehage gjorde at jeg hadde et bevisst forhold til min rolle som forsker og observatør i barnehagen. De første 1-2 dagene



lagde jeg en beskrivelse av barnehagens fysiske og sosiale miljø. Jeg ville velge riktig kontekst for observasjonene ved å kartlegge hvor og når på dagen det ville egne seg å gjøre videoopptak.

Observasjon kan være strukturert eller ustrukturert. Ustrukturert observasjon bærer preg av at den er uformell, tilfeldig og at den ikke er planlagt. En strukturert observasjon er en formalisert observasjon hvor man allerede har en del forkunnskaper om det som skal studeres og man vet hva man skal se etter (Løkken og Søbstad, 2006). I min studie var det hensiktsmessig å bruke strukturert observasjon. Jeg hadde forkunnskaper om barn med CI og jeg ønsket å fokusere på samspill. Jeg ville se etter faktorer som kjennetegner barnets sosiale samspill med jevnaldrende barn med normal hørsel. Hvordan mestrer barnet det sosiale samspillet med andre barn? Hvilken type lek foretrekker barnet? Hvor liker barnet å leke? Hvilke sosiale og kommunikative utfordringer møter barnet? Hvordan tok barnet initiativ overfor andre barn? Bruk av strategier i kommunikasjon og sosialt samspill.

I samråd med spesialpedagogen ved barnehagen valgte jeg å gjøre de fleste observasjonene og alle videoopptakene i perioden med frilek på morgenen innendørs frem til kl. 09.30. De hadde også frilek senere på dagen, men ofte utendørs. Under datainnsamlingen i barnehagen var det vår og barna oppholdt seg ofte utendørs. Jeg observerte noe frilek ute også, men det var vanskeligere å oppfatte hva barna sa på grunn av støy fra en trafikkert vei. I tillegg var det store områder å forflytte seg på. For å få et helhetlig inntrykk av barnet, var jeg enkelte ganger tilstede andre tidspunkt på dagen også. Oppholdet i barnehagen ble til sammen 11 dager fordelt på 6 uker. Jeg var i barnehagen 2-4 timer pr dag.

I løpet av oppholdet hadde jeg strukturerte observasjoner, hvor jeg var tilskuer med blokk og penn og tok observasjonsnotater. Observasjonene ble gjort der hvor barna oppholdt seg, på byggerommet, kunst- og håndtverksrommet, i hovedrommet og puterommet. Barnehagens fysiske miljø blir presentert i kapittel 4 Studiens kontekst. Ifølge Postholm (2010) har forskeren teorier som gir en retning for fokus i observasjonene og de er systematiske og hensiktsmessige. Det var enkelte situasjoner i frilek jeg ønsket å ta videoopptak av, hvor jeg valgte å ta observasjonsnotater i stedet, fordi det var barn uten samtykke tilstede. Jeg ønsket å få et helhetlig inntrykk av Evens samspill med jevnaldrende og observasjonsnotater kunne bidra til dette.

Det ble til sammen 18 håndskrevne sider med observasjonsnotater. I tillegg ble det 9 håndskrevne sider med loggbok fra oppholdet. I loggboken noterte jeg episoder, informasjon fra spesialpedagog og andre i personalet, tanker, spørsmål, teori, beskrivelser som blant annet kunne bidra til å gi en tykk beskrivelse av forskningsfeltet. Tykke beskrivelser består av kontekstuell beskrivelse som uttrykker opplevelser og fakta knyttet til bestemte observasjoner (Geertz, 1973, i Postholm, 2010). I tillegg til observasjon og notater, ble det foretatt videoopptak.

### *Videoopptak*

Videoopptak i observasjon krever grundige forberedelser. Jeg måtte ha tilgang til forskningsfeltet med godkjennelse og samtykke. Det måtte avklares når og hvor jeg skulle ta videoopptak.

Barna som skulle filmes måtte få vite hvorfor det skulle filmes. Jeg gjorde meg kjent med utstyret på forhånd og oppholdt meg noen dager i barnehagen før jeg startet prøveopptak den 5. dagen. I samråd med biveileder valgte jeg å bruke stativ til kameraet. Opptakene kunne vare lengre enn i forhold til om jeg brukte håndholdt kamera. Jeg kunne dessuten notere oppfatninger og vurderinger parallelt med opptakene. Barna var nysgjerrige på kameraet i starten, men etter å ha undersøkt det rettet de sin oppmerksomhet mot leken. Løkken og Søbstad (2006) poengterer at barna trenger tid til å venne seg til kameraet. Videre sier de at tilretteleggingen krever at barna får mulighet til å se gjennom kameralinsen og stille sine spørsmål.

For det første er fordelen med video at kameraet får med seg mange detaljer i lyd og bilde som ellers ikke ville bli fanget opp. Man kan se kroppsspråket og eventuelle sammenheng mellom verbal og nonverbal kommunikasjon. For det andre er det en fordel at forskeren kan spille opptaket flere ganger. Et videoopptak gir godt grunnlag for refleksjon over det som skjedde i den observerte situasjonen (Løkken og Søbstad, 2006). Gjentatte avspillinger av opptak og skriving av forskningstekst skaper en pendelbevegelse mellom observasjon og refleksjon. Dette kan gjøre overgangen til analyse lettere (Løkken og Søbstad, 2006). Videoopptak ga meg et inntrykk av hva som skjedde, og jeg kunne gjennom gjentatte avspillinger repetere hendelser og foreta grundige analyser, slik som Løkken og Søbstad (2006) hevder. Samtidig må en ta i betraktning at videoopptak ikke kan gjengi alle relevante

data fra en situasjon. Opptak er alltid en reduksjon av virkeligheten (Løkken og Søbstad, 2006).

Det skal nevnes at enkelte hevder at metoden kan øke avstanden mellom observatør og den/de som blir observert. Videoopptak kan føre til at de som observeres, opptrer unaturlig (Løkken og Søbstad, 2006). Jeg opplevde at barna lekte uforstyrret selv om kameraet gikk. Jeg satt ved siden av kameraet og supplerte opptaket med notering av kontekstuelle opplysninger. Jeg var bevisst på at opptaket skulle skje så ubemerket som mulig og ikke involvere meg i det barna holdt på med, slik Løkken og Søbstad (2006) mener er fordelaktig.

Spesialpedagogen i barnehagen var behjelpelig med å se mulighetene for videoopptak innenfor de rammene jeg hadde. Hun foreslo å bruke ”rommet” som arena for videoopptak, som viste seg å være et egnet sted. Det var lite bakgrunnsstøy fra andre rom og kameraet kunne plasseres på stativ og fange opp hele situasjonen. Lysforholdene var gode, ingen skygget for lyset, det ble ikke filmet direkte mot vindu og lyset kom inn fra siden. Det var mulighet til å koble kamera til strøm og jeg trengte derfor ikke å tenke på om det var nok batteri under opptakene. Siden rommet ikke kan brukes av alle barna, fikk jeg ikke mulighet til å filme situasjoner hvor andre barn tar initiativ til å delta i deres lek. I de situasjonene det ble filmet, spurte Even selv om lov til å leke på rommet og han fikk ta med seg en eller to kamerater. Han fikk selv velge hvem han kunne spørre. Kameratene svarte alltid ja til å være med. Det ble filmet relativt lange lekesekvenser på rommet. Alle fem videoopptakene ble avsluttet på grunn av planlagte tilrettelagte aktiviteter. Tre opptak har en varighet på ca en time og to opptak har en varighet på ca 30 minutter, totalt fire timer videoopptak. Fra opptakene har jeg 19 håndskrevne sider.

### *Intervju*

Et intervju er en utveksling av synspunkter og erfaringer som utvikler ny kunnskap. Et forskningsintervju dreier seg ofte om å innhente beskrivelser fra den intervjuedes livsverden for så å beskrive og tolke det som blir fortalt (Løkken og Søbstad, 2006). Forskeren har til hensikt å forstå fremfor å forklare det som blir forsket på, som er formålet til all kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Som datainnsamlingsstrategi deles intervju ofte inn i åpne og strukturerte intervjuer (Dalen, 2008). Målet med et åpent intervju er at informanten skal fortelle mest mulig fritt om (deler av) sitt liv. Et åpent intervju kan være krevende for

intervjueren, da man ikke har formulert spørsmål på forhånd. Et strukturert intervju er det planlagte, formelle intervjuet. Det er liten fleksibilitet og intervjueren skal ikke avvike fra de planlagte spørsmålene (Postholm, 2010). Semistrukturert intervju er den mest brukte formen på intervju i kvalitativ forskning (Dalen, 2008). Det er samtaler hvor forskeren retter fokuset mot bestemte temaer som er valgt ut på forhånd.

Under datainnsamlingen fikk jeg god kontakt med barnets spesialpedagog. Hun var meddelsom og viste interesse for mitt prosjekt. Underveis dukket det opp mange spørsmål som jeg stilte henne og hun ga meg gode, fyldige svar. Vi hadde mange slike uforutsette samtaler underveis i datainnsamlingen, som ifølge Postholm (2010) betegnes som ustrukturert intervju. Det bidro til at jeg fikk en bedre forståelse av barnet jeg studerte. Ved slutten av oppholdet vurderte jeg om det var behov for et semistrukturert intervju med spesialpedagogen. Jeg opplevde at samtaler underveis hadde gitt meg den informasjonen det var behov for. Samtidig ønsket jeg å finne ut om det var ytterligere informasjon jeg kunne få om barnet før jeg avsluttet datainnsamlingen. Jeg formulerte en intervjuguide (vedlegg 7) hvor spørsmålene ble formulert med utgangspunkt i problemstillingen og mitt behov for bekreftelse/avkreftelse av antagelser og inntrykk, og for å få nærmere innsikt i hennes tanker, refleksjoner og erfaringer omkring barnet jeg observerte. Intervjuguiden fungerte som en ramme for samtalen, som ble gjennomført på et rom i barnehagen hvor vi satt uforstyrret. Jeg stilte spørsmålene i intervjuguiden og spesialpedagogen ga utdypende svar. På noen spørsmål ga hun informasjon som også var svar på andre spørsmål som kom senere i intervjuguiden. Jeg så ingen grunn til å avbryte henne og hun fikk dermed være med på å styre retningen på intervjuet. Notatene etter intervjuet, som varte i 75 minutter, ble 4 sider.

### **Analyse av datamaterialet og utvikling av kategorier**

Da jeg hadde fått den informasjonen jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen, avsluttet jeg datainnsamlingen. Samtidig avtalte jeg med spesialpedagogen i barnehagen at jeg kunne komme tilbake hvis det skulle være behov for mer data. Innsamlingen varte i 11 dager fordelt på 6 uker.

Forskningsspørsmålet var hele tiden sentralt i analysen av intervju, observasjoner og videoopptak. Før datainnsamlingen mente jeg at problemstillingen ga et relativt avgrenset og konkret fokusområde, men etter innsamlingen opplevde jeg derimot at dataene var omfattende og uoversiktlige. Under datainnsamlingen så jeg gjentakelser av kjennetegn på

kommunikasjon og samspill mellom barnet og kameratene. Analysen etter innsamlingen var utfordrende å arbeide med. Det var mange interessante faktorer knyttet til kommunikasjon og samspill i dataene. Det var ingen kategorier som vokste frem av seg selv på dette tidspunktet. I denne utfordrende prosessen leste jeg mer teori om lek og kommunikasjon. Det førte til at datamaterialet ble mer oversiktlig og dermed lettere å håndtere.

I gjennomgangen av datamaterialet søkte jeg etter fellestrekk, regelmessigheter og gjentakelser. I følge Moen (2011) er dette et godt utgangspunkt for å finne hvilke deler av data som passer sammen. Deretter plasseres delene i kategorier. Allerede tidlig i innsamlingen så jeg at Even var aktiv i lek og samspill med jevnaldrende. Det så ut til at de trivdes og fikk utfolde seg i leken. Jeg ble nysgjerrig på hva Even gjorde eller bidro med til at lek og kommunikasjon med kameratene fungerte. Gjennom analyse og inndeling av materialet fant jeg gradvis hvilke data som passet sammen. Jeg noterte hans bruk av ulike strategier og deretter kunne jeg gruppere strategiene i tre kategorier.

Den første kategorien som vokste frem var *bekreftelses- og oppklaringsstrategier brukt i kommunikasjon med jevnaldrende*. Evens bruk av strategiene synes å være grunnleggende og essensielle, da de ser ut til å bidra til at kommunikasjon skaper mening i fellesskap med kameratene. Formålet med kommunikasjon er å skape et opplevelsesfellesskap, i følge Rommetveit (1972). Da jeg fokuserte på strategiene i gjennomgangen av videoopptakene kunne jeg se omfanget av dette mønsteret og samtidig vokste flere kategorier frem. Jeg la merke til at han brukte strategier som syntes å bidra til vedlikehold av lek og kommunikasjon. Den andre kategorien ble *vedlikeholdsstrategier brukt i lek og kommunikasjon med jevnaldrende*. Videre i analysen så jeg at Even var en godt likt lekekamerat og jeg ville se nærmere på hva han gjorde som bidro til det. I opptakene så jeg at han brukte strategier for å tilpasse seg i lek med kameratene. Det så ut til at han evnet å være fleksibel og ta andres perspektiv. Han syntes å kunne komme andre i møte, samtidig som han kunne hevde seg selv. Den tredje kategorien ble *tilpassingsstrategier brukt i lek med jevnaldrende*. Eksempler fra opptakene knyttet til kategoriene ble notert. Empiri og analyse blir presentert i kapittel 5 Resultat. I kapittel 6 Diskusjon, foretas drøfting av resultater.

## **Etiske betraktninger**

Etiske prinsipper måtte ivaretas gjennom hele forskningsprosessen. Dette gjaldt både før, under og etter endt datainnsamling i barnehagen. Kvalitativ forskning innebærer nære

relasjoner og gjensidighet mellom forsker og forskningsdeltakere på feltet (Postholm, 2010). Som forsker kan man bli stilt overfor ulike valg og etiske dilemmaer (Postholm, 2010) og etiske prinsipper kan være en støtte under prosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å hjelpe forskere og forskersamfunn med å reflektere over etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evne til å treffe velbegrunnede valg (NESH, 2006). Det er spesielt del B i retningslinjene, hensyn til personer, en må ta i betraktning i denne studien. Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Deltakernes integritet, frihet og bestemmelse skal respekteres (NESH, 2006). Dette gjelder både under datainnsamlingen og ved formidling av forskningsresultatene.

Under hele prosessen har jeg hatt som målsetting å ivareta barnets behov. Barn har særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH, 2006). Even fikk alderstilpasset informasjon om prosjektet i oppstarten av datainnsamlingen (NESH, 2006). Det er et etisk dilemma at Even som er hovedinformant, ikke selv kunne gi samtykke. Kanskje ønsker han, når han er eldre, å lese forskningsteksten fra dette prosjektet. Som forsker må en ta i betraktning at barn ofte er mer villig til å adlyde autoriteter, de opplever at de ikke kan protestere og de har ikke alltid oversikt over konsekvensene av å gi forskeren informasjon (NESH, 2006). Jeg har vært ydmyk i forhold til hva jeg valgte å presentere i resultatkapittelet. Den det forskes på har krav på at all informasjon om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Forskningsmaterialet må anonymiseres og opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig. Slike opplysninger skal ikke lagres lengre enn nødvendig. Det betyr at alle direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes ved prosjektets slutt, det vil si når masteroppgaven er ferdig skrevet.

Intervju og observasjon kan medføre at man får informasjon om flere personer enn dem som står i fokus for studien. Kvalitative undersøkelser kan foregå i små og gjennomsiktede miljøer, og vernet av tredjepart blir spesielt viktig (NESH, 2006). I min studie ble det viktig å anonymisere Evens kamerater ved å gi dem fiktive navn.

### **Kvalitet i studien**

I vitenskapelig sammenheng er produksjon av kunnskap og nytteverdien sentrale forutsetninger for kvalitet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). I en forskningstekst blir det konstruert kunnskap knyttet til en bestemt virkelighet som er under stadig utvikling og

forandring. En forskningstekst representerer sannheten om en situasjon skapt i møtet mellom de aktuelle personene på et bestemt tidspunkt, ifølge Postholm (2010). Forskerens oppgave blir å beskrive en situasjon så oppriktig som mulig og gi en fremstilling nesten slik leseren ville ha skrevet den dersom han eller hun hadde vært der (Postholm, 2010). For å sikre kvaliteten på et datamateriale, kan forskeren oppholde seg på feltet så lenge at man har oppnådd en forståelse av det man studerer. Jeg opplevde at jeg fikk innsikt i og forståelse om barnets samspill med de andre, i løpet av oppholdet. I tillegg hadde jeg et tett samarbeid med spesialpedagogen under prosessen.

Man møter forskningsfeltet med fokus på en hovedproblemstilling. Det er viktig at man er forberedt på at undersøkelsesspørsmålene kan endres i møtet mellom forsker og praksisfelt. I løpet av feltarbeidet utvikler forskeren en dypere forståelse av det som undersøkes.

Gudmundsdottir (1992) sier at en fornuftig problemstilling utvikles underveis i forskningsprosessen. Utviklingsprosessen vil være påvirket av et samspill mellom forskeren, dens teoretiske ståsted, erfaringsbakgrunn, forskningsdeltakere og forskningsfeltet (Postholm, 2010). Det er av stor betydning at forståelsen og presentasjonen av forskningsarbeidet oppfattes som troverdig av leseren (Postholm, 2010). For å presentere en troverdig forskningstekst dokumenteres forskningsprosessen ved å synliggjøre forskerhåndverket i metodekapittelet og i vedlegg. For å styrke studien ble triangulering og member checking benyttet, noe som skaper pålitelighet og troverdighet i studien, ifølge Postholm (2010). Member checking innebærer at forskningsdeltakerne uttaler seg om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort. Man får forskningsdeltakere til å lese gjennom beskrivelser av forskningsstedet, observerte handlinger, analyser og tolkninger. Member checking kan være den viktigste prosedyren for å kunne skape en troverdig studie (Postholm, 2010). Spesialpedagogen leste i etterkant av intervjuet gjennom mine notater. Dette for å sikre at det ikke var faktafeil og at beskrivelsene var riktige i forhold til hennes utsagn. Dette var en kvalitetssikring av forskningsprosessen (Postholm, 2010). Jeg foretok member checking ved at foreldrene leste gjennom mine beskrivelser av Even, analyser og tolkninger av observasjoner. Det er vanligvis forskningsdeltakeren selv som leser gjennom dette, men siden Even er 5 år gammel, var det naturlig at foreldrene gjorde dette. Foreldrene mente at jeg hadde gitt en riktig beskrivelse av Even og at analysene var i tråd med deres oppfatninger.

Kunnskapen som skapes i et forskningsarbeid kan være til nytte og overføres til andre, lignende situasjoner (Postholm, 2010). En måte å legge til rette for naturalistisk generalisering er å gi tykke beskrivelser av forskningsfeltet. Hvis leseren kan kjenne seg igjen i situasjonen som beskrives kan forskningsteksten oppleves som nyttig, og naturalistisk generalisering handler nettopp om nytteverdien av forskningens funn, sier Postholm (2010). Når det gjelder muligheten til å generalisere funnene i denne studien i forhold til andre barn med CI, ligger det likevel begrensninger knyttet til at det er kun et barn i undersøkelsen.

Det er av betydning at forskeren møter feltet med et åpent sinn i forhold til å få bekreftet eller avkreftet antagelser og eventuelt bringe uventede forhold inn i studien. I forkant av oppholdet i barnehagen var jeg spent på hvilke funn jeg ville avdekke. Tidligere erfaringer og kunnskap har gjort meg oppmerksom på at det kan være individuelle forskjeller i effekten av CI.



## **Kapittel 4 Studiens kontekst**

I kvalitativ forskning er presentasjon av studiens kontekst vesentlig for å kunne gi leseren en forståelse av det som studeres (Postholm, 2010). For å forstå et fenomen, må man forstå konteksten det oppstår i. I dette kapittelet skriver jeg først om barnehager generelt, før jeg beskriver studiens forskningsfelt, Lyngen barnehage. Videre presenteres barnet i studien, Even.

### **Barnehagen**

Denne studien har en barnehage som sitt forskningsfelt. Det vil derfor være naturlig å presentere hva barnehageloven sier om barnehagens formål og innhold. Barnehagens formål (Kunnskapsdepartementet, 2005, §1) er blant annet:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.

I Barnehagelovens innholdsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2005, §2) står det at barnehagen skal gi muligheter for lek, livsutfoldelse, meningsfylte opplevelser og aktiviteter. Det skal tas hensyn til blant annet barnas alder og funksjonsnivå. Barnehagen skal formidle verdier og kultur og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et fellesskap. Barnehagen skal gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Departementet har utarbeidet en rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Rammeplanen gir retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Hensikten med rammeplanen er å gi enhetsleder, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnehagens innhold skal baseres på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring er sentralt. Viktige deler av barnehagens læringsmiljø er blant annet sosial og språklig kompetanse. Rammeplanen fremhever barnehagens særegenhet som pedagogisk virksomhet.

Barnehagen er en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap. Barnehagen skal gi tidlige erfaringer med jevnaldrende, som har betydning for barns samspillsferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006).

### *Lyngen barnehage*

Lyngen barnehage, som er studiens kontekst, ligger landlig til med turområder i umiddelbar nærhet. I 2009 ble barnehagen bygd ut til to soner bestående av fem baser. 82 barn i alderen 0-6 år er fordelt på to soner, den ene sonen med to baser og den andre sonen med tre baser. Barnehagens to soner er fysisk adskilt. Den ene sonen, som er den opprinnelige bygningen, består av to baser med til sammen 26 barn i alderen 0-3 år. Den andre sonen, den påbygde delen, består av tre baser, hvorav to baser med til sammen 42 barn i alderen 3-6 år og en base med 14 barn i alderen 2-3 år. Even var på sonen med tre baser og totalt 56 barn i den nybygde delen av barnehagen. Jeg vil beskrive denne sonen nærmere.

Sonen består av nye, lyse og store rom. To av basene har garderobe i samme rom, men på hver sin side. Hovedrommet i sonen rommer et kjøkken, romslig dukkekrok, tre store bord i lav høyde med barnestoler rundt, en liten scene og en egen klossekrok hvor man kan trekke seg bort fra hovedrommet. Nybygget har skrått tak innvendig og det er høyt under taket, noe som gir en følelse av at rommet virker stort. I hovedrommet er det mulighet for ulike aktiviteter som blant annet tegning, lek i dukkekrok, bygging av togbane, lek med klosser og måltid for to av de tre basene. Hovedrommet er omgitt av ulike rom som gir barna mulighet til å velge aktiviteter. Felles for rommene er at det er lyst, romslig, høyt under taket og vinduer i lav høyde, uten gardiner. Dørene inn til de ulike rommene rundt hovedrommet er skyvedører med glass eller vanlig dør med et lite vindu i høyde for voksne.

I ”byggerommet” kan barna velge mellom lek med dyr, lego, biler og bilmatte. På veggene henger fargerike figurer i papp. På hver figur står barnas navn og fødselsdag. Sofaen som står i det ene hjørnet, brukes i forbindelse med lek. ”Kunst- og håndtverksrommet” gir mulighet til finmotoriske formingsaktiviteter. Her er det bord og stoler tilpasset barna. ”Leserommet” er et lite rom med sofa, bord og hylle med bøker. I sonen ligger også et lite rom adskilt fra hovedrommet, kalt ”rommet”. Dette brukes til tilrettelagte aktiviteter for et eller noen få barn, for eksempel spesialpedagogisk tilrettelegging. ”Rommet” beskrives senere i kapittelet.

I sonen er det 56 barn som deler samme areal deler av dagen. Basen med 2-3 åringene på samme sone, er lokalisert i enden av hovedrommet. Denne basen kan velge om de vil være fysisk adskilt fra resten av sonen ved å trekke ut en skillevegg. Deres areal består av blant annet et rom med kjøkken og bord med stoler rundt. Inntil kjøkkenet ligger et rom med mange puter og en liten rutsjebane, ”puterommet”. Rommene på denne basen kan brukes av alle barna i sonen når skilleveggen er åpen.

Barnehagens uteområde er stort, innholdsrikt, utfordrende og forsvarlig inngjerdet. Her er det mulighet til blant annet motorisk utfoldelse, lek i klatrestativ, lek i sandkasse, sykle, disse, lek i lekestue, klatring i trær. I uteboden kan barna hente seg sykler, bøtter, spader, biler og annet utstyr. Utenfor barnehagen kan vi høre støy fra en trafikkert vei. Ellers er barnehagen omgitt av jorder, skog og noen eneboliger.

### *Organisering av barnehagens hverdag*

Barnehagens åpningstid er kl. 06.45-17.00. Barna kommer til barnehagen på morgenen til ulike tider, ca. kl. 09.00 er som oftest alle barna kommet. Dagen starter med frokost i hovedrommet for de som ikke har spist hjemme før de kom. De øvrige barna starter dagen med frilek etter mottagelse av en voksen i garderoben. Frilek inne varer frem til kl. 9.30. Deretter er det tilrettelagt aktivitet frem til kl. 11.00. To dager i uken er det samling kl. 11.00-11.30. Da sitter barna samlet på stoler hvor en voksen for eksempel har høytlesning, sang eller de har samtale om ulike tema. Etter måltidet kl. 11.30-12.00 er det frilek ute. Kl. 14.00 er det fruktmåltid og deretter frilek ute eller inne. Barna hentes til ulike tider stort sett mellom kl. 15.00-17.00.

Barnehagens frilek inne består av at barna kan velge aktiviteter i rommene på sonen. Som beskrevet er det 3 baser som bruker et stort areal med mange rom. Dette gir mulighet til å velge mellom ulike aktiviteter og leker som er tilrettelagt på rommene. Det gir også mulighet til å velge hvem man ønsker å være sammen med. Personalet er organisert slik at de er fordelt på alle rommene som er i bruk. Under datainnsamlingsperioden var det vår og barna var ute deler av formiddagen i tillegg til tiden etter måltid. Dagen i barnehagen byr på ulike muligheter og aktiviteter som gir barna utfordringer og erfaringer. Ved måltidet har de faste plasser rundt et bord og de forsyner seg av maten.

## Even, en gutt med cochleaimplantat

Even ble introdusert i innledningen og her beskrives han nærmere. Even brukte høreapparater før han fikk CI. Han gikk i en annen barnehage på dette tidspunktet. Even har store søsken og det er ingen andre i familien med hørselshemming. Familien og personalet i barnehagen har tidligere lagt mer vekt på bruk av ”tegn som støtte til tale (TSS)”<sup>4</sup> i kommunikasjon med Even. Senere har foreldrene valgt å bruke tegn i mindre grad og har hatt mer fokus på lytting og talespråk. Personalet har i likhet med foreldrene, gradvis hatt større fokus på lytting og talespråk.

De ansatte i barnehagen er oppmerksomme på å gi Even tydelige beskjeder og informasjon ved endringer og overganger i barnehagehverdagen. Selv brukte Even svært lite tegn, kun peking og naturlige gester og tegn av og til. I kommunikasjon med andre barn brukte Even talespråk. I samlingsstund fikk han tilbud om å bruke teknisk utstyr som forsterket lyden han fikk inn i sitt CI, men ofte ønsket han ikke det. Han begrunnet det med at han hørte bra.

Even har hel barnehageplass og er tildelt 10 timer spesialpedagogisk tilrettelegging pr uke. I tillegg har han oppfølging av egnet pedagog. Spesialpedagogen er utdannet førskolelærer med førsteavdeling spesialpedagogikk. Hun har hatt stillingen som spesialpedagog ved barnehagen i 10 år.

Spesialpedagogen forteller at Even viser aldersadekvat utvikling i sosial kompetanse og beskriver ham som en sosial, aktiv, åpen og trygg gutt. Han har god selvtillit, har humor, er kreativ og kan komme med gode ideer i leken. Han tar kontakt med andre barn og de tar kontakt med ham. Even kan enkelte ganger avvise barn som vil være med på leken. Even syntes å være aktiv og sosial, han var opptatt med noe å gjøre stort sett hele tiden, han var under hele observasjonsperioden sammen med andre barn i barnehagen. Han syntes å foretrekke å være sammen med sin bestekamerat Nils, men Even tok også kontakt med Ole. De tre lekte ofte sammen, eller bare Even og Nils lekte sammen. Even og Nils var begge opptatt av å oppsøke hverandre på morgenen og etter tilrettelagte aktiviteter hvor de ikke var sammen. Det syntes å være gjensidighet i deres vennskap. Even leker også med andre gutter på sin alder. Tidligere lekte Even ofte sammen med Anna, som er like gammel. Da kunne han velge å leke med henne fremfor nåværende bestekamerat Nils, forteller spesialpedagogen.

---

<sup>4</sup> Tegn som støtte til talen (TSS) brukes som en betegnelse for når norsk tale støttes med tegn, mimikk og eventuelt med elementer fra lokalisasjon som er ”lånt” fra tegnspråket (Wie, 2005).

Det er 56 barn i sonen hvor Even er. Blant dem er det 15 barn, 7 jenter og 8 gutter, født samme år som ham. 14 av barna er 2-3 år gamle og tilhører den ene basen i sonen. Basen ”stenges av” fra resten av sonen deler av dagen, ved hjelp av en skillevegg. Det betyr at det er 42 barn i Evens sone denne tiden.

### **”Rommet”, en arena for lek med kamerater**

Under datainnsamlingen observerte jeg at det var et rom Even gjerne ville leke på. Dette rommet, som ble valgt ut til å gjennomføre videoopptakene i, ønsker jeg å beskrive nærmere. ”Rommet” var, ifølge spesialpedagogen, et attraktivt lekerom for Even og hans kamerater, noe jeg også fikk erfare. Rommet brukes til spesialpedagogisk tilrettelegging. Personalet og barna kaller det for ”rommet”. Det er lokalisert like ved hovedarealet i denne sonen i barnehagen, adskilt med en dør. Rommet har hvite vegger og to lave vinduer som vender ut mot barnehagens uteområde. Her er det et lite bord med fire stoler rundt, et skap med pedagogisk materiale og leker, playmo-borg på et lavt bord, en hylle med lego-brannstasjon og diverse spill, oppslagstavle med blant annet enhånds tegnspråkalfabet og bokstaver. Det synes som om barna respekterer regelen om at man må spørre om lov til å bruke rommet og at det alltid brukes sammen med en voksen.

Andre barn i barnehagen som har behov for individuell tilrettelegging og eventuelle lekekamerater bruker også rommet. Under datainnsamlingen var det ”borgen” de ville leke med. De gikk rett bort til den uten noen diskusjon om hva de skulle leke med. Borgen var plassert på et lavt bord, slik at de satt på gulvet rundt den. Borgen besto av bygninger med tårn omgitt av høye gjerder. Til borgen var det flere esker med figurer. Eskene inneholdt ulike figurer som barna kalte for ”ondinger”, ”snillinger”, konger og prinsesser. Det var også hester, båt, kanoner, skattekiste og skatter i eskene. Til figurene var det kapper (rød, blå, sort), skjold, sverd, hår, hatter og skjerf (som dekket munn og nese). Lek med borgen besto ofte av planlegging av leken, forhandlinger om hvem av dem som skulle være ”snilling”, ”onding” og konge og selve utøvelsen av rollene. De ga figurene liv ved å tillegge dem egenskaper og de kunne manipulere dem til å være på hver sin side i kampen på borgen. Underveis i leken kunne de noen ganger dreie fokus over til lek med lego, spill og ”snakkepakken” (språkstimulerende lekemateriale).

## Kapittel 5 Resultat

I kapittel 5 presenteres funn i datamaterialet. Ved analyse ble dataene etter hvert mer oversiktlige og forståelige. Deler av dataene kunne plasseres i tre kategorier. Under datainnsamlingen og analyse la jeg merke til at Even syntes å kunne bruke språket kommunikativt i fellesskap med kameratene. Det virket også som lek med kameratene engasjerte Even og at opplevelsen ga mening for ham. Med dette som bakgrunn kom jeg frem til de tre kategoriene som presenteres her.

### Bekreftelses- og oppklaringsstrategier brukt i kommunikasjon med jevnaldrende

Tema i leken er borgen, ”snillinger” og ”ondinger”. Barna kommuniserer om hvordan leken skal være og de har roller i leken. Det synes som Even aktivt søker oppklaring og bekreftelse i kommunikasjon med kameratene. Dette finner jeg belegg for i observasjoner, videoopptak og i intervju med spesialpedagogen. Jeg velger å kalle dette bekreftelses- og oppklaringsstrategier. For å belyse Evens bruk av strategiene vil jeg presentere utdrag fra datamaterialet. Hans bekreftelses- og oppklaringsstrategier kan beskrives ved at han spør for å få bekreftet at han hører riktig eller han spør fordi han ikke oppfatter og ønsker å oppklare.

#### *Empiri*

Even har enkelte ganger vanskeligheter med å oppfatte hva som blir sagt. Om det er nyansene i språklydene som er vanskelig å høre eller om det er begrepet som er vanskelig å forstå er usikkert.

#### Eksempel 1.

- 1 ) Ole: ”Hæn e de sånn skjæff (skjerf) som vi bruke å ha rundt her sånn?” (peker på ansikt-/ halsregion på figuren sin).
- 2 ) Even: ”Kjæresten?”
- 3 ) Ole: ”Sånn som vi bruke å ha rundt...” (peker på ansikt - og halsregion på seg selv).
- 4 ) Even: ”Rundingskjold?”
- 5 ) Ole: ”Sånn skjæff”(Ole ser på Even og er mer tydelig).
- 6 ) Even: ”Rundingskjold?”
- 7 ) Ole: (Leter i esken med leker.) ”Nei, skjæff.”
- 8 ) Even: ”Skjægg? Skjægg?” (Ivrig.)
- 9 ) Ole: ”Skjæff!” (Høyt og tydelig).
- 10 ) Even: ”Nei, det veit ikke æ...” (Han ser i esken og tar opp en figur.) ”Dær va`n!” (Det kan virke som han gjetter).

- 11 ) Ole: (Ser på figuren sin og gjentar:) ”Skjæff! ..sånn som vi bruke å ha..”  
 12 ) Even: (Even er ivrig og avbryter Ole) ”Sjæfen?”  
 13 ) Ole: ”Sånn som vi bruke å ha rundt næsa.”  
 14 ) Even: ”Næsa?”  
 15 ) Ole: ”Ja”  
 16 ) Even: ”Dæm fins ikke næsa dæm...”  
 17 ) Even: ”Nei, skje!..”(viser entusiastisk fram figuren sin). ”Æ e på snilling. Men æ ælske itj snilling.”  
 18 ) Ole: ”Æ ælske heller itj snilling.”

(Videoopptak 290411, kl. 08.55)

Videre diskuterte de om de likte ”ondinger” eller ”snillinger” (17, 18), uten at Even fikk oppklart hva Ole mente. Fokuset ble dreid over på diskusjon om ”onding” og ”snilling” (17), etter Evens initiativ. Ole følger opp Evens kommunikative initiativ (18).

Eksempelet illustrerer hvor aktivt Even forsøker å forstå hva Ole sier. Even oppfatter ikke (2) at Ole leter etter et skjerf til figuren sin. Even bruker oppklaringsstrategi for å få klarhet i hva Ole sier (2, 4, 6, 8, 12, 14). Han forsøker å gjenopprette den gjensidige forståelsen i kommunikasjonen ved å stille spørsmål og komme med forslag til hva Ole sier. Det ser ut til at Ole ikke tar hensyn til Evens hørselstap, da han ikke søker blikkontakt med Even i dialog. Ole ser i stedet ned på figuren han leker med (11). Når Even spør opp igjen, løfter Ole blikket og er mer tydelig (5).

Spesialpedagogen forteller at i forhold til jevnaldrende viser det seg at Even har noe forsinket utvikling på ord-, begrepsforråd og grammatikk. Hun sier også at det kan være vanskelig for ham å høre forskjell på enkelte språklyder, og at dette noen ganger kan medføre misforståelser eller at han ikke oppfatter hva som blir sagt, slik som i eksempel 1. Even kan av og til misforstå andre og mene at han har hørt riktig. I slike situasjoner spør han ikke opp igjen fordi han mener han hørte riktig, ifølge spesialpedagogen.

Eksempel 2 belyser hvordan Even søker bekreftelse på at han hører riktig. Even og Ole leker i ”rommet”. Even kikker i skapet med leker og utstyr, mens Ole sitter ved borgen, utenfor Evens synsfelt.

Eksempel 2.

- 19 ) Ole: ”Æ fann kappa. Røkappa!” (Entusiastisk.)  
 20 ) Even: (Snur seg mot Ole og sier): ”Hæ?”

- 21 ) Ole: "Æ har røkappa!" (Ole holder den opp for å vise frem).
- 22 ) Even: "Røkappa hakke kongen!" (Bestemt.)
- 23 ) Ole: "Skull du ha røkappa?"
- 24 ) Even: "Hm?" (ser ut som Even tenker samtidig som han spør).
- 25 ) Ole: (Gjentar):"Skull du ha røkappa?"
- 26 ) Even: "Ååå, ja!" (Smiler og er ivrig).
- 27 ) Even: "Kongen har blåkappa, kongen har blåkappa" ..(leter i esken).

(Videoopptak 180511, kl. 09.03)

Eksempelet viser at Even bruker bekreftelsesstrategi ved å spørre (20, 24) hva som ble sagt. Det synes som Evens bruk av strategien medfører at kommunikasjonen opprettholdes og de fortsetter leken. Spesialpedagogen kan bekrefte at Even stiller spørsmål og ønsker bekreftelse på at han hører riktig, noe hun har oppfordret ham til å gjøre.

Eksempel 3.

Ole og Even leker med borgen og figurene i "rommet". De prater om konger, kapper og at det finnes tre kapper i fargene rød, blå og svart. De forhandler om hvem som skal ha de ulike kappene.

- 28 ) Ole: "Hvis du ska få røkappa så må du sætt på herren hær (hatten)!" (Ole ser ned på figuren sin og Even ser på Ole).
- 29 ) Even: (Ser på Ole): "Hæ?"
- 30 ) Ole: "Hvis du ska få røkappa så må du sætt på herren!" (Even ser på Ole, mens Ole ser ned på figuren sin).
- 31 ) Even: "Hoden?...nei, hatten?"
- 32 ) Ole: "Mm" (bekreftende).
- 33 ) Even: "Ja, det e nå lætt!" (Smiler.)

(Videoopptak 180511, kl. 09.06)

Even bruker bekreftelsesstrategi ved å spørre (29) og han får et svar han oppfatter (30). Deretter spør Even om det er "hodet" han mener (som han selv retter opp til "hatten") (31) for å oppklare ytterligere. Kommunikasjonen opprettholdes og leken videreføres.



Eksempel 1,2 og 3 illustrerer at Even synes å ta ansvar i forhold å opprettholde og videreføre dialogen. Dette viser han ved aktiv bruk av bekreftelses- og oppklaringsstrategier i kommunikasjon med andre.

### **Vedlikeholdsstrategier brukt i lek og kommunikasjon med jevnaldrende**

Den andre av de tre kategoriene jeg har kommet frem til, er vedlikeholdsstrategier brukt i lek med jevnaldrende. Vedlikeholdsstrategier omfatter strategier Even bruker for å bidra til vedlikehold av lek og kommunikasjon med kamerater. Her presenteres empiri knyttet til kategorien.

#### *Empiri*

Even har en rekke vedlikeholdsstrategier han tar i bruk. I lek og kommunikasjon med kameratene ser han på den han henvender seg til, stiller spørsmål relatert til leken, har hensiktsmessige kommentarer, bruker klar og tydelig tale, tar opp nye tema eller skifter fokus, responderer på andres initiativ, viderefører temaet ved å bringe inn relevante aspekter, hjelper andre, spiller sin rolle og han observerer for å orientere seg. Dette er det belegg for i datamaterialet, både fra observasjoner, videoopptak og intervju med spesialpedagog. Følgende eksempler illustrerer Evens bruk av vedlikeholdsstrategier som synes å bidra til at lek og kommunikasjon vedlikeholdes.

I datamaterialet ser jeg flere eksempler på at Even bruker blikket og observerer kameraten når han prater. Det synes som om dette er en strategi han bruker for å oppfatte hva kameraten sier og at det er en støtte til den auditive sansen. I eksempel 3 ser man at Even søker blikkontakt med Ole (30).

Eksempel 4, lek i sandkassen, belyser bruk av blick for å søke informasjon, som en strategi for å vedlikeholde leken.

Eksempel 4.

Nils, Ole og Even leker sammen i sandkassen. Noen gutter sitter litt bortenfor dem i sandkassen, men er ikke direkte med i deres lek. Even, Nils og Ole leker med traktor, bøtter og spader, og de bygger borg. Nils og Ole pratet sammen om borgen og hva som skal skje der. Even som sitter tett ved dem, ser på kameratene når de pratet sammen om borgen. Deretter

kommenterer Even deres planlegging av innholdet i lek med borgen. (Observasjonsnotat 130411, s. 2).

Det synes som om Even observerer kameratenes dialog for å skaffe seg informasjon om hva leken dreier seg om. Deretter tar han del i samhandlingen.

En morgen sitter Even og Ole på gulvet og leker med borgen i ”rommet”. De diskuterer om de skal være ”snilling” eller ”onding”. I denne situasjonen ser man at Even løfter blikket og ser på Ole når han prater. Når Even selv prater ser han på figuren og tingene han leker med.

Eksempel 5.

- 34 ) Ole: Æ har lyst te å vær snillingen.(Even ser på Ole).  
35 ) Even: Men æ hate snilling (Even ser på figuren sin).  
36 ) Ole: Du e da på snillingen (borgen for ”snillinger”). Du e snill te å me (Even ser på Ole).  
37 ) Even: Snillingborg ja, men...æ e på ondingborg!

(Videoopptak 290411, kl. 08.54)

Even tok tur i dialogen (35, 37) og det virket som at han oppfattet Oles utsagn ved å støtte seg til observasjon av Oles ansikt. Kommunikasjonen ble vedlikeholdt ved at Even brukte blikket som en strategi for å oppfatte hva Ole sa.

Neste eksempel illustrerer bruk av blick som en strategi for å vedlikeholde leken (39, 41) og kommunikasjonen. I tillegg responderer han, stiller relevant spørsmål (39) og er hjelpsom (43)

Eksempel 6.

Ole og Even leker med borgen på ”rommet”. De diskuterer om de liker ”onding”-figurer eller ”snilling”-figurer.

- 38 ) Ole: Æ ælske onding.  
39 ) Even: Ok, vil du værra onding? ( Even bøyer seg ned og ser på Ole som sitter)  
40 ) Ole: Nei, men æ.....(leter i esken med figurer)...villa værra snilling  
41 ) Even: Snilling? (Even bøyer seg ned og ser på Ole).  
42 ) Ole: ...ja  
43 ) Even: Der e snilling! (Even tar opp en figur fra esken og gir til Ole)

(Videoopptak 290411, kl. 08.56)

Even responderer på Oles utsagn ved å finne en figur til Ole (43). Å være hjelpsom er en strategi Even bruker, som synes å bidra til vedlikehold av leken. Eksempel 3 viser også Evens hjelpsomhet, hvor han setter hatten på Oles figur (33). Eksempel 6 viser at Even bruker blikket for lettere å oppfatte hva Ole sier (39, 41).

Det virker som om Even er observant og bruker blikket for å skaffe seg oversikt og informasjon om situasjonen, og at han dermed bidrar til å vedlikeholde kommunikasjonen og leken. Even ser på sin kamerat når de kommuniserer, spesielt når den andre prater (34, 36) og Even skal oppfatte hva han sier. Spesialpedagogen kan bekrefte at Even har en styrke i at han bruker blikket og er observant i kommunikasjon med andre.

Et bidrag Even har til vedlikehold av leken, er å dreie temaet over på noe annet. Eksempel 1, som tidligere beskrevet, viser at Even etter mange forsøk på å forstå hva Ole sier, gir opp og dreier temaet over på noe annet (17). Å skifte fokus, slik Even gjør, er en vedlikeholdsstrategi. Han forsøker å vedlikeholde leken, etter at han gir opp forsøket på å forstå hva Ole sier.

Et annet bidrag til å vedlikeholde kommunikasjon og lek er å respondere på Nils' initiativ.

Eksempel 7.

Nils vil snu litt på borgen for å tilpasse den til leken.

- 44 ) Nils: ”Pass på sånn at ingenting bli ølagt no!”(Nils snur/skyver på borgen).
- 45 ) Even: Å , å, å! No for den ætte!”(Tar tak i borgen for å hindre at noe faller i gulvet).
- 46 ) Even: Jess!! Den va drit-tøff! (Smiler).

(Videoopptak 270511, kl. 08.30)

Even oppfatter og responderer med en gang (45) og holder fast borgen på motsatt side av Nils. Even responderer med glede og entusiasme (46) på Nils sitt initiativ. På denne måten kan man anta at Even bidrar til å vedlikeholde og videreføre leken.

Dataene viser at Even bruker et klart og tydelig talespråk, noe som synes å bidra til ubesværet kommunikasjon i leken. Spesialpedagogen forteller at Nils kan berøre Even for å få oppmerksomhet når han sier noe til Even. Even responderer positivt på berøring ved å rette oppmerksomheten mot Nils. I tillegg prater Nils i et rolig og forståelig tempo og han søker blikkontakt med Even. Det kan virke som Nils og Even har utviklet kommunikative strategier som de bruker aktivt i sitt samspill, slik Frønes (2006) refererer til at jevnaldrende barn kan gjøre. Spesialpedagogen forteller at personalet i barnehagen har formidlet til barna at det kan

være lettere å oppfatte hva som blir sagt hvis man ser ansiktene til hverandre, og at man kan berøre hverandre for å markere at ”nå prater vi sammen”.

Det er observert at Even mestrer å gå inn i roller. I lek med borgen er han ”onding” som har sverd og kan hoppe høyt opp på borgens vegg. Han viser med bevegelser hvor høyt ”ondingen” hopper og lager lyder som får figuren til å virke skummel (Videoopptak 040511, kl. 08.32). I eksempel 8 går Even inn i rollen som ”onding” på borgen.

Eksempel 8.

- 47 ) Nils: ”Du visst ikke kor æ fløy hæn, nei!”  
48 ) Even: ”Æ visst ikke du fløy, men æ hakka mæ opp”. (Figuren hopper oppover mot toppen av tårnet ved hjelp av en hakke,, borgens flagg har blitt til en ”hakke”).  
49 ) Even: ”Æ kikka opp i hele toppen!” (Figuren skuer utover).  
50 ) Nils: ”Men du såg til å me ikke mæ, nei!”  
51 ) Even: ”Men æ kikka litt ne, så datt æ baklængs”.  
52 ) Even: ”Skje da, Nils!” (Figuren faller bakover og ned fra tårnet): ”Uæææ!”  
53 ) Even: ”Au, æ donka mæ!” (Forandrer stemmen sin.)  
54 ) Nils: ”Oj, dær donka du dæ, å snurra rundt!”

(Videoopptak 270511, kl. 08.56)

Eksempelet viser at Even går inn i rollen som ”onding” (48, 51, 52, 53). Han kommenterer og kommer med relevante innspill (48) som ser ut til å bidra til vedlikehold og videreføring av tema i leken.

Even synes å ha kreative innspill i leken (51), noe spesialpedagogen kan bekrefte. Jeg vil komme nærmere inn på analyse og drøfting i kapittel 6 Diskusjon.

### **Tilpassingsstrategier brukt i lek med jevnaldrende**

Den tredje og siste kategorien jeg har kommet frem til er *tilpassingsstrategier* brukt i lek med jevnaldrende. Her presenteres empiri knyttet til denne kategorien. Å tilpasse seg innebærer blant annet å ta andres perspektiv og trekke slutninger om den andres opplevelser, å være fleksibel, vennlig og balansere mellom å komme andre i møte og hevde seg selv.

#### *Empiri*

Det virker som Even har en styrke i å kunne tilpasse sin adferd og kommunikasjon i forhold til konteksten. Det synes som han kan komme andre i møte og ta andres perspektiv i

forhandlinger og utføring i leken. Even har viktige bidrag til lekens drivkraft ved å være fleksibel og tilpassingsdyktig. Her presenteres eksempler som viser Evens evne til desentrering, fleksibilitet og bruk av tilpassingsstrategier i lek med kameraten Nils.

I eksempel 8 sier Nils at Evens figur ikke kan se hans figur fra der han står, på toppen av tårnet (50). Even responderer med at figuren hans av den grunn, kikker ned for å se etter Nils sin figur (51). Deretter tilfører han leken ideen om at figuren hans faller baklengs ned og slår seg (52, 53), og Nils responderer hensiktsmessig (54) i forhold til lekens innhold. Even viser at han kan komme Nils sitt innspill i møte, tar hans perspektiv og tilpasser sin egen ide til lekens innhold.

#### Eksempel 9.

Even og Nils leker med borgen i ”rommet”. Nils er på toalettet i noen minutter og kommer tilbake til rommet hvor Even venter. Nils tar initiativet til samtale.

- 55 ) Nils: ”Vet du ka æ tænkt?”  
56 ) Even: ”Nei?”  
57 ) Nils: ”Æ tænkt at du skull kom hjem te mæ en gang!”  
58 ) Even: ”I dag ska æ kom hjem t dæ!”  
59 ) Nils: ”Har du bursdag i morra?”  
60 ) Even: Nikker (nølende).  
61 ) Nils: ”Du ska kom hjem te mæ i morra!”  
62 ) Even: ”Da kjæm han Per hjem te mæ. Det bli artig, men da kan vi ikke gå ne te ælva. Vi kan dætt!”  
63 ) Nils: ”Du, e det all ongan som går på barnehagen eller?...Ingen ska i hytta!”  
64 ) Even: ”Ingen ska i hytta!”  
65 ) Even: (Det går noen sekunder før Even fortsetter:) Du vesst det!! (Høy og klar stemme). Ungan kan dætt ne! Æ dætt ne der tre ganga!!”  
66 ) Nils: ”Dætt ne fra hytta ja”.  
67 ) Even: ”Æ dætt ne baklængs, æ dætt ne på salto, å dætt ne på gress”.  
68 ) Nils: ”E du baklængs salto...på græss?” Dødd du?  
69 ) Even: ”Nei”.

(Videoopptak 270511, kl. 08.57)

Even er enig (64) med Nils som mener at ingen av de andre barna kan være i hytta hos Even (63). Nils kommer ikke med noen begrunnelse for at han mener dette. Det går noen sekunder og det ser ut som Even tenker, før han har funnet svaret på hvorfor Nils sier at ingen andre kan være i hytta. Det er fordi barna kan falle ned fra hytta (65), for det har han selv gjort tre ganger. Even viser at han kan gripe den andres situasjon og resonerer seg frem til hva Nils tenker. Ut i fra egen erfaringsbakgrunn (65) tenker han at de også kan være uheldig og falle ned fra hytta, slik som han selv gjorde.

Eksempel 10 viser hvordan Even balanserer å hevde seg og tilpasse seg i leken med Nils. Even ønsker å bestemme hvordan leken skal være, samtidig som han lar Nils bestemme også.

Eksempel 10.

- 70 ) Nils: "Du vesst ikk de va kongestol."  
 71 ) Even: "Æ vesst ikk de va kongestol."  
 72 ) Nils: "Å så sa du: de va tøff vegg her."  
 73 ) Even: "De va tøff vegg her. Murvægg!"  
 74 ) Nils: "Da datt du ne."  
 75 ) Even: Figuren faller ned. (Even lager lyd).  
 76 ) Even: "No klatra æ mæ opp."  
 77 ) Nils: "Men de va alt for langt!"  
 78 ) Even: "Ja (figuren faller og stopper halvveis ned på veggen).  
 79 ) Even: "Ørnen, kan du gå te kongen? Veit du kor kongen e, ørnen?"  
 80 ) Nils: "Da sa du - neeei! Så peka du der". (Nils peker på et annet sted i borgen enn der kongen er).  
 81 ) Even: Ørnen beveger seg dit Nils peker. Even lager skytelyd.  
 82 ) Even: (Hans figur har beveget seg tilbake til tårnet hvor kongen er). "Å no datt æ baklængs og så datt kongestolen (stolen blir med i fallet).  
 83 ) Nils: "Ja, å så fløy kongestolen hit. Så tok æ magi så du vart hær." (Peker på et rom i borgen).  
 84 ) Even: "Men æ vart ikke dær. Hvis æ vart der, veit æ kongen e hæn. Æ skull leik med kattepusen te kongen." (Finner katten i borgen):  
 85 ) Nils: "Har du en kattepus?"

(Videoopptak 270511, kl. 09.01)

Even tilpasser sin respons til Nils sine initiativ, slik at det blir en balanse i hvem som bestemmer lekens innhold. Even lar Nils få bestemme hva som skal skje (71, 73, 75), men han vil bestemme selv også (76, 82, 84). Dette kan bidra til at begge får en følelse av utfoldelse, som igjen medfører flyt i leken.

Spesialpedagogen forteller at Nils og Ole har et godt ordforråd og er kunnskapsrike. Hun har observert at Even har lært nye ord og begrep i lek og kommunikasjon med kameratene. Even tar i bruk disse ordene han har lært og tilpasser seg til kameratenes kunnskapsnivå i leken.

## **Kapittel 6 Analyse og diskusjon**

I kapittel 5 ble resultater fra datainnsamlingen presentert og analysert. I dette kapittelet blir resultatene og analysen drøftet opp mot teori. I slutten av kapittelet vil jeg foreta en diskusjon knyttet til eget forskningsprosjekt.

### **Bekreftelses- og oppklaringsstrategier brukt i kommunikasjon med jevnaldrende**

Tilrettelegging for lek og sosialt samspill mellom jevnaldrende, som lek i "rommet" for Even og kameratene, er av grunnleggende betydning for utvikling av sosiale og kommunikative strategier og for læring av kommunikative koder blant likeverdige (Frønes, 2006). Even og kameratenes kommunikasjon preges av diskusjoner om roller og posisjoner (34, 35, 36, 37) og om hvordan leken skal være. Dette samsvarer med Frønes (2006) sine beskrivelser av jevnaldrendes lek og kommunikasjon. Vedeler (2007) hevder at lek utfordrer barns evne til å mestre kommunikativ kompleksitet. Jevnaldrendes samhandling er en grunnleggende ramme for utvikling av den sosiale og kommunikative kompetansen (Frønes, 2006).

Even viser evne til å si i fra når det er noe han ikke forstår og han tar ansvar i forhold til kommunikasjonen ved å stille oppklarings spørsmål (2, 4, 6, 8, 12, 14). Tetzchner et al. (1993) hevder at det er en grunnleggende dialogferdighet å kunne si i fra når man ikke forstår og deretter kunne oppklare misforståelser ved bruk av oppklarings spørsmål. Det kan virke som Evens dialogferdigheter er en grunnleggende styrke som han aktivt bruker i kommunikasjon med kameratene. Hans bruk av oppklarings spørsmål og søken etter bekreftelse er strategier som ser ut til å hindre at det oppstår brudd i kommunikasjonen. Strategiene medfører at han oppfatter hva de andre sier, slik McTear (1985) poengterer er viktig for å opprettholde kommunikasjonen. Det synes som Even er en aktiv og ansvarsfull deltaker i kommunikasjonen (Rommetveit, 1972). Tetzchner et al. (1993) hevder at barn opp til 5-årsalderen ikke gir uttrykk for at de selv ikke har forstått hva andre sier. Even som er 5 år og 11 måneder, ser ut til å ha utviklet evnen til å uttrykke at han ikke forstår hva andre sier.

Ved Evens bruk av kommunikasjonsstrategier, kan det synes som han føler trygghet i samhandling med kameratene. I følge Mead (1974, i Vedeler, 1989) utvikler barn sin identitet og personlighet gjennom å prøve ut seg selv i kommunikasjon med andre barn i lek. Faste lekekamerater kan gjøre kommunikasjon og samspill trygt og forutsigbart. Even viser åpenhet om sitt hørselstap ved at han bruker kommunikasjonsstrategiene. Han spør opp igjen og har

ikke til hensikt å skjule hørselstapet, noe spesialpedagogen bekrefter. Dersom han ikke hadde brukt kommunikasjonsstrategiene kunne det ha oppstått brudd i kommunikasjonen, som videre kunne ha medført at leken bryter sammen. Kommunikasjon er en viktig faktor i lek og samhandling med andre (Vedeler, 1989, 2007, Åm, 1989, Olofsson, 1993).

Observasjoner og samtale med spesialpedagogen forteller at Even liker å leke med kameratene i ”rommet”. Grønlie (2005) hevder at nedsatt hørsel kan gjøre det vanskelig å oppfatte det de andre sier, spesielt når det er flere aktører og det i tillegg er bakgrunnsstøy. Lek i ”rommet” kan gjøre det lettere for Even å oppfatte hva andre sier, i forhold til lek ellers i barnehagen hvor det er mange barn (opptil 56 barn i sonen) og dermed bakgrunnsstøy. Dette kan være en mulig medvirkende årsak til at han søker mot ”rommet”. Det ser ut til at barnehager går mer og mer bort fra den tidligere måten å organisere barnegruppen på, hvor de ble delt inn i mindre avdelinger med 18-20 barn. Nå organiseres ofte barnegruppen ved å dele inn i baser, som kan bestå av 2-3 avdelinger. Det betyr at det kan være opptil 40-60 barn samlet på en base eller sone. Barnehager står overfor pedagogiske utfordringer i møte med barn med CI og Simonsen et al. (2010) poengterer betydningen av praksisnær kunnskapsutvikling knyttet til pedagogisk tilrettelegging for barn med hørselshemming.

### **Vedlikeholdsstrategier brukt i lek og kommunikasjon med jevnaldrende**

Spesialpedagogen forteller at en av Evens styrker er hans evne til å være observant i kommunikasjon med andre. Dette sammenfaller med min observasjon i eksempel 4 hvor han observerer kameratens dialog for å skaffe seg informasjon om hva leken dreier seg om. I eksempel 6 søker han blikkontakt i kommunikasjon med Ole. Det virker som Evens evne til å være observant kan bidra til å oppfatte konteksten og andres innspill i leken. Strategien synes å medføre at kommunikasjon og lek med kameratene vedlikeholdes.

Alt menneskelig fellesskap har de sosiale utfordringene gjensidighet og felles forståelse (Vedeler, 2007). Interaksjonen mellom kamerater avhenger av i hvilken grad barnet og kameratene deler mening og felles forståelse av kontekst, samhandling og tema eller aktivitet. Felles forståelse er vesentlig for sammenhengen i leken. Det gir en struktur og mulighet for kreativ utveksling, refleksjon og samspill. Eksempel 8 illustrerer at Even handler ut i fra en felles forståelse av lekerammen og responderer på Nils` initiativ gjennom både ord og handling (48, 49, 51). Even forholder seg adekvat til Nils sin rollefigur. På denne måten synes det som Even bidrar til å vedlikeholde og utvikle leken. Even og Nils har en felles



oppmerksomhet mot leken (Bruner, 1983) og felles forståelse av leken. Leken blir vedlikeholdt ved at de engasjerer seg i aktivitetens hovedhandlinger. Even holder seg innenfor lekens rammer, bidrar med adekvat informasjon (48, 49, 51) i samsvar med lekens utvikling, slik Vedeler (2007) poengterer er viktige bidrag for å vedlikeholde leken. Å kunne "late som" er sentralt i rollelek (Bateson, 1972). Dette krever en felles forståelse av hva fantasiverdenen handler om (Vedeler, 2007). Even viser at han mestrer å kunne "late som" når han går inn i rollen (52, 53) i lek på borgen. Vedeler (2007) hevder at dette er viktige sosiale ferdigheter i rollelek, som forutsetter gjensidighet, kommunikasjonsklarhet og god språkbruk. Ytterhus (2002) mener at å kunne spille sin rolle er en viktig sosial samhandlingsressurs, som bidrar til å opprettholde kreativitet og kraft i leken.

Eksempel 1 illustrerer at Even kan dreie temaet over på noe annet (17), da han ikke forstår hva Ole sier. Det ser ut som at dette bidrar til å opprettholde kommunikasjonen mellom Ole og Even.

Even og kameratene diskuterer tema og forhandler hvilke roller de skal ha i leken (34, 35, 36, 37), slik Frønes (2006) hevder er kjennetegn på barns samspill. På den måten kan det virke som de strukturerer, vedlikeholder og videreutvikler leken. Ifølge Vedeler (1989) er dette en form for metakommunikasjon hvor de snakker om rollene og konteksten. Åm (1989) hevder at det er en forutsetning at man kan kommunisere på flere plan for å kunne være en fullverdig deltaker i sosial fantasilek. Med bakgrunn i dataene synes det som Even mestrer metakommunikasjon og at han dermed er en fullverdig deltaker i sosial fantasilek (Åm, 1989).

Even viser evne til å anerkjenne andres bidrag til leken (44, 45, 46), og han bidrar selv med kreative ideer og innspill (48). Evens respons til Nils sitt innspill er positivt (45), men han kan også bli sint og avvisende enkelte ganger, ifølge spesialpedagogen. Følelsesmessige reaksjoner er viktig i sosiale sammenhenger og gir ofte energi til den sosiale samhandlingen, ifølge Vedeler (2007). Even viste at han var engasjert, positiv og begeistret (46). Ytterhus (2002) hevder at å gi hverandre positiv oppmerksomhet og være imøtekommende er en sentral samhandlingsressurs. Spesialpedagogen bekrefter at Even viser positivt engasjement i lek og hun mener at dette bidrar til at han oppfattes som en populær lekekamerat i barnehagen.

Even og kameratene har felles interesse i borgen, noe eksemplene viser. De kommer til enighet og det er en balanse i forhandlingene (28, 29, 30, 31, 32, 33). Even viser at han kan være hjelpsom (43). Dette er ifølge Ytterhus (2002), sentrale sosiale samhandlingsressurser.

Det kan synes som Even har samhandlingsressurser og at han med dette bidrar til å vedlikeholde og opprettholde kontakt og kommunikasjon i leken.

Vedeler (1989) fant i sin undersøkelse at noen av de barna som hadde gode kommunikasjonsferdigheter, evnet å komme de som hadde mindre kompetanse i kommunikasjon, i møte. Det viste seg at de som hadde gode kommunikasjonsferdigheter var spesielt gode til å desentrere, ta kameratens perspektiv og ta hensyn. Slik kunne de hjelpe kameraten som ikke hadde like gode forutsetninger for kommunikasjon. Hennes funn samsvarer med det spesialpedagogen forteller om Nils og Evens kommunikasjon i lek. Det virker som Nils mestrer å kommunisere med Even på en måte som gjør det lettere for Even å oppfatte hva som blir sagt. Nils søker blikkontakt med Even når han prater til ham. I tillegg prater han i et rolig og naturlig tempo. Noen ganger kan han berøre Even forsiktig for å få hans oppmerksomhet, slik at Evens forutsetning for å oppfatte blir bedre. Kommunikasjonen virker uanstrengt og lett. Det synes som om Nils tar Evens perspektiv og kommer ham i møte i kommunikasjonssituasjonen, slik Vedeler fant i sin undersøkelse (1989), og at de har utviklet kommunikasjonsstrategier som de bruker aktivt i sitt samspill, slik Frønes (2006) refererer til.

Utfordringen for barn med hørselshemming vil blant annet være å oppfatte den sosiale informasjonen (Grønlie, 2005) som er nødvendig for felles forståelse i leken (Vedeler, 2007). For å bidra til vedlikehold og utvikling av leken er det nødvendig å oppfatte og svare på andres ytringer og anerkjenne andres bidrag (Vedeler, 2007). I den sammenheng vil lek på et lite rom med få barn kunne være et tiltak som reduserer bakgrunnsstøy og som gir mer oversikt over situasjonen. Dette kan bedre forutsetningene for barn med hørselstap i å delta i lek med andre. For å kompensere for hørselstap kan barn lære å bruke strategier som bidrar til vedlikehold av leken. Hva som skal til for å hjelpe det enkelte barnet, kan være forskjellig. Pedagogiske utfordringer blir å finne barnets ressurser og muligheter til å utvikle gode vedlikeholdsstrategier i lek.

### **Tilpassingsstrategier brukt i lek og kommunikasjon med jevnaldrende**

Gjennom lek kan Even se hvordan Nils handler i sine posisjoner eller roller, og han kan forestille seg hvordan han selv ville gjort i Nils' sted. Det synes som om Even utvikler kunnskap om andres roller, det vil si desentrering (Frønes, 2006). Ifølge Christoffersen og Selvik (1999) viser nyere forskning at barn er i stand til å ta andres perspektiv. For å lykkes i

samspill med andre, er tolkning og forståelse av andres følelser vesentlig, mener Ruud (2010). Eksempel 8 illustrerer at Even synes å ta kameratens perspektiv (51) og tilpasser sin egen ide til lekens innhold. Et karakteristisk trekk ved strategier som ofte lykkes, er at atferden er pragmatisk og tilpasset konteksten, hevder Vedeler (2007). Eksempel 9 viser også Evens evne til å desentrere. Det ser ut som han setter seg i Nils sitt sted og forstår hvorfor Nils mener at de andre barna ikke skal i hytta (65). I samspill med kameratene får Even mulighet til viktig erfaring knyttet til å forstå egne og andres følelser. Samhandling gir ham mulighet til å oppdage at kameratene kan betrakte verden på ulike måter, forskjellig fra hans egen forståelse og perspektiv.

Ifølge spesialpedagogen lærer Even nye ord og begrep i lek og kommunikasjon med kameratene. Dette er i tråd med det Vygotsky (1978) hevder, at barn har to utviklingsnivåer. Et nivå som barnet allerede behersker og det andre nivået man kan oppnå ved hjelp av en voksen eller mer kompetent lekekamerat. Det kan virke som Even profitterer på lekekameratenes språklige kompetanse. Even tilpasser seg til kameratene ved å utvikle sin språklige kompetanse.

For at leken ikke skal bryte sammen, må Even og Nils mestre forhandling, slik at den ikke styres av bare en av dem. Da er det avgjørende at de klarer å sette seg inn i den andres perspektiv eller forståelseshorisont (Gadamer, 2007). Eksempel 10 viser at Even tilpasser seg når han mestrer å skape balanse i forhandlingene. Han lar Nils bestemme (71), men Even vil også selv bestemme (84). Populære lekekamerater er de som kommer de andre i møte, hevder Vedeler (1989). Hans evne til å tilpasse seg i forhandlingene, kan virke positivt inn på lekens flyt. Gadamer (2007) hevder at hvem som får legge premissene for innholdet i leken, er en faktor som kan påvirke flyten i leken. Fleksibilitet i å veksle mellom forhandling og utføring av roller gjenspeiler dyktighet i lek, ifølge Åm (1989). Sentral forskning på området hevder at perspektivulikheter er en viktig kvalitet i barns samhandling. Meninger og ideer møtes, barn opplever ulike posisjoner og roller, og på den måten utvikles barns sosiale, kulturelle og kommunikative kompetanse (Frønes, 2006).

Pedagogiske utfordringer knyttet til utvikling av tilpassingsstrategier kan være å gi barn erfaringer i samhandling med jevnaldrende. Tilrettelegging for lek mellom barn med CI og jevnaldrende med normal hørsel blir sentralt. I følge Mead (1974, i Vedeler, 2007) utvikler barn seg og avgrensner sitt eget jeg ved å prøve ut seg selv i kommunikasjon med andre barn i lek. Sosial fantasilek bidrar til utvikling av barns kunnskap om andres roller, som igjen gir

mulighet til desentrering (Frønes, 2006). Evne til desentrering vil bidra til at barnet kan tilpasse seg og komme andre i møte i leken.

## Kapittel 7 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Oppgavens problemstilling er: *Hva kjennetegner et barn med CI sitt samspill med barn med normal hørsel i barnehagens frilek?* For å få svar på problemstillingen observerte jeg Even i barnehagens frilek i 11 dager fordelt på 6 uker. Jeg intervjuet også hans spesialpedagog.

I analysen av datamaterialet ser jeg for det første at Even bruker bekreftelses- og oppklaringsstrategier i kommunikasjon med jevnaldrende. Dette funnet blir presentert i den første kategorien. Det synes som Evens styrke er å ta ansvar og være aktiv deltaker i kommunikasjon, hvor han bruker strategier for å søke bekreftelse og oppklaring. For det andre ser jeg at Even bruker vedlikeholdsstrategier i lek med jevnaldrende. Funnene blir presentert i den andre kategorien og viser at Even synes å bidra til vedlikehold av lek. For det tredje ser jeg at Even bruker tilpassingsstrategier i lek med jevnaldrende. Dette blir presentert i den siste kategorien og viser at Even synes å mestre tilpassing til kameratene og lekens kontekst. Han viser kommunikativ kompetanse i forhandlinger og er imøtekommende.

Jeg la merke til at Even syntes å foretrekke lek på mindre rom. Det er naturlig at han med sitt hørselstap ønsker mindre bakgrunnsstøy og mindre gruppestørrelse. Praksis i barnehager nå er imidlertid å organisere større barnegrupper, hvor avdelinger slås sammen til baser. Det kan medføre større utfordringer knyttet til lek og kommunikasjon for barn med hørselshemming.

Hensikten med studien var for det første å gjennomføre en studie som så på barn med CI sitt sosiale samspill med jevnaldrende med normal hørsel i naturlige situasjoner. Det er få studier som har undersøkt samspill med jevnaldrende med normal hørsel tidligere. Hensikten med studien var for det andre å skape et kunnskapsgrunnlag for hvordan man best mulig kan legge til rette for samspill mellom barn med CI og barn med normal hørsel. Det ble naturlig å rette fokus mot Evens ressurser. Det er viktig å fremme mestring for at barnet skal ha tro på egen kompetanse (Ruud, 2010). Det handler om å se ressursene og hvordan de kan stimuleres og brukes i samhandling med betydningsfulle andre. Barn kan ha ulike ressurser og kompetanse og de kan lære av hverandre (Vygotsky, 1978).

I forskningsprosessen har jeg tenkt på hvordan jeg kunne ha forsket videre på dette temaet. Kanskje kunne det ha vært å se nærmere på hvordan voksne kan gi barn med CI erfaringer i

lek og samhandling med jevnaldrende med normal hørsel. Barns erfaring kan være et grunnlag for utvikling av deres strategier og ressurser i lek og kommunikasjon.

## Litteraturliste

- Antia, S. (1982). Social Interaction of Partially Mainstreamed Hearing-Impaired Children. *American Annals of the Deaf*, 127, No.1, 18-25.
- Bakken, R. L. & Tolgensbakk, A. (2001). *Hørselshemmede barns samspill med andre barn i lek*. Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.
- Becker, F. (2010). *Døve barn med CI bør få god språkopplæring*. Lastet ned 14.10.2010, fra <http://www.dagensmedisin.no/debatt/2010/10/04/dove-barn-med-ci-bor-fa-go/index.xml>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. S. (1983). *Childs Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Christoffersen, S. A. & Selvik, T. (1999). *Engasjement og livsytring. Innføring i etikk for pedagoger*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Cochlear. (2005). *Lytte, lære, snakke*. Oslo: Medisan AS.
- Corsaro, W. A., Streeck, J. & Cook-Gumperz, J. (c1986). *Children`s worlds and children`s language*. Berlin: Mouton.
- Dahl, T. L. (1995). *Hørselshemmedes kommunikasjon i barnehagen - en analyse av samspill mellom barn og voksne*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. (c2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellström, E. (1990). Hörselskadade och döva barns lek i integrerad förskoleverksamhet: en studie av vuxnas betydelse för barnens lek. *Rapport (Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi)*, 149.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utgave). Oslo: universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk*. København: Academica.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C. & Hayes, H. (2009). *Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry*. Lastet ned 10.11.2011 fra <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/early/2009/01/20/deafed.enn046.full.pdf+html>
- Grønlie, S. M. (1995). *Når noen ikke hører*. Bergen: Døves forlag.

- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 266-276.
- Guralnick, M. J. (c2001). *Early childhood inclusion: focus on change*. Baltimore: P. H. Brookes Pub. Co.
- Hjulstad, O., Kristoffersen, A.-E. & Simonsen, E. (2002). *Barn med cochleaimplantat. Kommunikative praksiser i barnehagen*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Horn, E. (1995). Hørselshemming. I: O. R. Eck & B. Rognhaug (red.) (c1995). *Spesialpedagogikk i førskolealderen*. (S. 134-155). Otta: TANO A.S.
- Kermit, P., Mjøen, O. M. & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*:18, 249-272. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkehei, I., Myrhaug, H. T., Garm, N., Simonsen, E. & Wie, O. B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat*. Rapport fra Kunnskapssenteret nr. 15-2011. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Lastet ned 08.11.11 fra <http://www.kunnskapssenteret.no/Publikasjoner/Kommunikasjonsformer+for+barn+med+cochleaimplantat.13075.cms>
- Kristoffersen, A.-E., Arntsen, O. & Landsvik, B. (2004). *Cochleaimplantat*. Oslo: Skådalen kompetansesenter. Lastet ned 01.03.11 fra <http://www.skolenettet.no/nyUpload/CI.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Lov av 17. juni 2005, nr. 64. Lastet ned 10.03.11 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Lastet ned 10.03.11 fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo, Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kvam, M. H. (1989). *Hørselshemmede elever i vanlig skole*. Bærum, Statens spesiallærerhøgskole.
- Landsvik, B. (2001). *Barn med cochleaimplantat – kommunikasjon og samspill i barnehagen*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek på alvor* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehage* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.



- Mc Tear, M. F. (1985). Pragmatic disorders: A question of direction. *British Journal of Disorders of Communication*, 20, 119-127.
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I T. Moen & R. Karlsdóttir. *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (87-101). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- NESH (red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Lastet ned 20.10.11 fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-somPDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-somPDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet*. Norge: Forsythia.
- Overvik, O. (2008). Hørselstekniske hjelpemidler. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.). *Hørsel - språk og kommunikasjon*. (S. 278-286). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (c1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med!: lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Simonsen, E., Hjulstad, O., Høie, G. & Johannessen, J. (2010). *Hørselshemming og opplæring – kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Simonsen, E. & Kristoffersen, A. E. (2001). *Forskning om barn med cochlea-implantat; en kunnskapsstatus*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Spencer, P. E. & Marschark, M. (c2006). *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Lastet ned 20.11.11 fra [http://www.udir.no/Upload/5/Veileder\\_for\\_oppl%c3%a6ring\\_av\\_barn\\_og\\_unge\\_med\\_horselshemming\\_010211.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/5/Veileder_for_oppl%c3%a6ring_av_barn_og_unge_med_horselshemming_010211.pdf?epslanguage=no)

- Vedeler, L. (1989). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wie, O. B. (2005). *Kan døve bli hørende?* Oslo: Unipub.
- Wie, O. B. (2011). *Bedre språkutvikling etter cochlea-implantasjon*. Lastet ned 10.11.2011 fra <http://tidsskriftet.no/article/2085347>
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Beskrivelse av egen forskningsprosess

Helt fra jeg startet videreutdanningen i spesialpedagogikk ved å studere pedagogisk forskningsmetode på deltid, har jeg grublet på hva jeg skulle skrive om i masteroppgaven. Jeg kunne enten "se bakover" og ta utgangspunkt i mine erfaringer som logoped og spesialpedagog, eller jeg kunne se "fremover" og velge et tema innenfor logopedi som jeg ikke hadde arbeidet med og som jeg ønsket å lære mer om. Det var viktig for meg å velge et tema som jeg var motivert for å arbeide med. Jeg tok utgangspunkt i min erfaringsbakgrunn og stilte spørsmål: Hva er jeg mest nysgjerrig på? Jeg ville undersøke hvordan et barn med CI deltar i lek og samspill med barn med normal hørsel.

Det ble skrevet en prosjektbeskrivelse ut i fra temaet, som ble godkjent. Jeg startet forberedelsene til masterarbeidet. Jeg kom i kontakt med informantens foreldre og deretter barnehage, som var villige til deltakelse. Tillatelser måtte være på plass før jeg kunne starte datainnsamling. Da dette var i orden var det vår, som innebærer at barna i barnehagen er mer ute jo varmere været er. Erfaring sa meg at det ofte kan være bedre å observere inne enn ute. Det var bare å sette i gang. Nå startet en spennende tid som forsker ute på feltet. Det var en interessant opplevelse å være i barnehage som deltakende observatør. Barna kjente meg ikke fra før og jeg kunne forholde meg noe tilbaketrukket. Jeg syntes jeg fikk mye informasjon ved å ha en rolle hvor jeg var tilstede i samme rom, men ikke direkte involvert i aktivitetene.

Etter datainnsamlingen startet en forvirrende og krevende periode av masterprosjektet. Jeg hadde mye datamateriale som skulle analyseres. Jeg forsøkte å se etter mønstre, tendenser og gjentakelser i dataene. Hva skulle jeg fokusere på? Er det noen rød tråd her? Hva skulle kategoriene handle om? Heldigvis hadde jeg veiledere som stilte meg de riktige spørsmålene. Det fikk meg til å reflektere og finne svar. I tillegg fikk jeg hjelp av å lese aktuell litteratur, som medførte at datamaterialet føltes mer oversiktlig. Kategoriene kom gradvis frem. Arbeidet med empiri og analyse var interessant, men også krevende. Forskningssteksten måtte være strukturert, oversiktlig og uten gjentakelser. Det ble noen runder i arbeidet med å utarbeide teksten. Prosessen tok tid, men det var lærerikt. Nå når oppgaven er ferdig, føler jeg meg heldig som fikk observere Even og deretter skrive om og "løfte frem" hans styrker. Jeg har fått ny kunnskap som jeg tar med meg videre i mitt arbeid.

## Vedlegg 2. Tiltråding 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

Torill Moen  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.02.2011

Vår ref: 26091 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |  |
|----------------------|--|
| 26091                | <i>Barn med cochleaimplantat (CI) og samspill med hørende barn</i> |
| Behandlingsansvarlig | NTNU, ved institusjonens øverste leder                             |
| Daglig ansvarlig     | Torill Moen  |
| Student              | Anita Nordgård Døhl  |

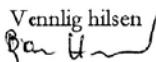
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen /  
  
Bjørn Henrichsen

  
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anita Nordgård Døhl, Litjåsen 6, 7224 MELHUS

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Prosjektet er en kasestudie hvor man vil observere et barn med cochleaimplantat (CI) i samspill med hørende barn i en barnehage.

Det vil registreres sensitive personopplysninger om helseforhold i forbindelse med prosjektet, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Studenten vil benytte videoopptak under observasjon, og det vil dermed bli registrert personopplysninger om alle barn og eventuelt ansatte som er tilstede under observasjonen. Personvernombudet forutsetter at man bare filmer og registrerer personopplysninger om barn hvor foreldrene har samtykket til deltakelse og ansatte som har samtykket til deltakelse. Dersom noen ikke samtykker, må det tilrettelegges slik at de ikke risikerer å bli filmet i forbindelse med prosjektet.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes et skriftlig samtykke fra foreldrene til alle barna som vil bli observert og filmet i forbindelse med prosjektet. Dersom det er aktuelt å filme ansatte i barnehagen, forutsettes det at den enkelte ansatte får tilsvarende informasjon og samtykker til deltakelse i prosjektet.

Personvernombudet anbefaler ikke at man benytter negativt svaralternativ i samtykkeerklæringen til foreldrene til de øvrige barna i barnehagen. Dersom man ikke ønsker å delta, skal det være nok å forholde seg passiv.

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke).

Personvernombudet anbefaler at man benytter kryptert minnepenn.

Prosjektsslutt er angitt til 31.12.2011. Senest ved prosjektsslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Videoopptakene og koblingsnøkkelen (navnelisten) slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

### Vedlegg 3. Informert samtykke til foreldrene til barnet

#### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Melhus, 27.01.2011

#### Til foreldre

#### Forespørsel om forskningsdeltakelse i mastergradsavhandling i spesialpedagogikk.

Mitt navn er Anita Nordgård Døhl, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim. Jeg er ansatt ved Møller-Trøndelag kompetansesenter, avdeling Møller barnehage. Jeg er utdannet førskolelærer og logoped med videreutdanning i audiopedagogikk. Min mastergradsavhandling har som tema *barn med cochleaimplantat* (CI). Jeg ønsker å undersøke et barn med CI sitt samspill med hørende barn i barnehagens frilek.

Møller-Trøndelag kompetansesenter formidler kontakt med dere. Jeg kjenner personlig ikke identiteten til dere som forespørres før dere eventuelt samtykker til deltakelse. Jeg håper dere kan tenke dere å la deres barn være deltaker i dette forskningsarbeidet. Det jeg håper på, er at jeg kan observere deres barn i barnehagen i 2-3 uker, ca. 3 dager pr. uke. Jeg ønsker å være i barnehagen store deler av dagen og observere barnet i samspill med andre barn. I barnehagens frilek vil jeg ta videoopptak 1-2 timer pr dag. Jeg kommer til å slette alle videoopptak når jeg er ferdig med masteroppgaven, senest 31. desember 2011. Jeg har taushetsplikt og underveis vil opptak kun behandles av meg og bli oppbevart på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og barnet vil som forskningsdeltaker bli gitt full anonymitet i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom dere trekker dere, vil alle innsamlede data om barnet bli slettet.

Under datainnsamlingen i barnehagen vil jeg være fullstendig observatør, det vil si mest mulig usynlig, en "flue på vegg". Jeg vil være tilstede i de situasjonene hvor frilek foregår, men uten å være en direkte deltager i barnas lek. Under oppholdet vil jeg i observasjon av barnet i frilek se etter ulike faktorer som kjennetegner barnets samspill med hørende barn; Hvilken type lek foretrekker barnet? Hvilke sosiale utfordringer møter barnet med CI? Kommunikasjon i lek, barnets ankomst til lek, barnets initiativ til lek og hvilken rolle i leken som foretrekkes. Hvilke forutsetninger har barnet med CI for deltagelse i frilek med hørende barn? Det er gjennomført få studier som har sett på barn med CI sitt samvær og samhandling med jevnaldrende hørende i naturlige situasjoner. Jeg ønsker å skape et kunnskapsgrunnlag for hvordan man best mulig kan legge til rette for samspill mellom barn med CI og hørende barn.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Hvis dere vil vite mer om masterprosjektet, ta gjerne kontakt med meg.

Hvis jeg får positivt svar fra dere, vil jeg sende en henvendelse til barnehagen, og deretter en henvendelse til de øvrige foreldrene i barnehagen for å få tillatelse til videoopptak i barnegruppen.

Som en takk for at jeg får observere deres barn, og dersom dere ønsker det, vil jeg gi dere en elektronisk kopi av den ferdige rapporten.

Nøyaktig tidspunkt for observasjon avtales ved at jeg tar kontakt med barnehagen og dere pr. e- post eller telefon.

Jeg ber om svar på denne henvendelsen (på **vedlagte samtykkeerklæring i vedlagt konvolutt innen 15.02.2011**). På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen  
Anita Nordgård Døhl  
Litjåsen 6, 7224 Melhus

Veiledere for oppgaven er:  
Hovedveileder Torill Moen  
Pedagogisk institutt, NTNU  
Biveileder Anne Tolgensbakk  
Møller-Trøndelag kompetansesenter

### **SAMTYKKE FRA FORELDRE TIL INFORMANT**

Vi har mottatt skriftlig informasjon og er villige til å la barnet vårt delta som informant i mastergradsstudien. Vi er inneforstått med at vi når som helst, uten å måtte oppgi grunn, kan trekke tilbake vårt samtykke.

Tlf.nr.:

E-post:

Dato:                    Signatur foreldre/foresatte:

(Sendes **innen 15.02.2011** i vedlagt konvolutt til)  
Anita Nordgård Døhl  
Litjåsen 6  
7224 Melhus

## Vedlegg 4. Informert samtykke til enhetsleder i barnehagen

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Melhus, 29.03.2011

#### Til NN barnehage ved enhetsleder NN

#### Forespørsel om forskningsdeltakelse i mastergradsavhandling i spesialpedagogikk

Mitt navn er Anita Nordgård Døhl, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim. Jeg er ansatt ved Møller-Trøndelag kompetansesenter, avdeling Møller barnehage. Jeg er utdannet førskolelærer og logoped med videreutdanning i audiopedagogikk. Min mastergradsavhandling har som tema *barn med cochleaimplantat* (CI). Jeg ønsker å undersøke et barn med CI sitt samspill med hørende barn i barnehagens frilek.

Jeg har vært i kontakt med foreldrene til et barn med cochleaimplantat i deres barnehage og har fått positivt svar tilbake om at deres barn kan være deltaker i mitt forskningsarbeid. Derfor henvender jeg meg nå til barnehagens enhetsleder angående forespørsel om barnehagens forskningsdeltagelse i mitt mastergradsprosjekt.

Jeg ønsker å observere barnet med CI i barnehagen i inntil 3 uker. Jeg vil være i barnehagen store deler av dagen og observere barnet i samspill med andre barn. I deler av barnehagens frilek vil jeg ta videoopptak. Jeg kommer til å slette alle videoopptak når jeg er ferdig med masteroppgaven, senest 31. desember 2011. Jeg har taushetsplikt og underveis vil opptak kun behandles av meg og bli oppbevart på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og barnet med CI og de øvrige barna vil som forskningsdeltakere bli gitt full anonymitet i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom dere trekker dere, vil alle innsamlede data om barnet med CI og de øvrige barna bli slettet.

Under datainnsamlingen i barnehagen velger jeg å være fullstendig observatør, det vil si mest mulig usynlig, en "flue på veggen". Jeg vil være i situasjonen hvor frilek foregår, men uten å være en direkte deltager i barnas lek. Under oppholdet vil jeg i observasjon av barnet i frilek se etter ulike faktorer som kjennetegner barnets samspill med hørende barn; Hvilken type lek foretrekker barnet? Hvilke sosiale utfordringer møter barnet med CI?, kommunikasjon i lek, barnets ankomst til lek, barnets initiativ til lek og hvilken rolle i leken som foretrekkes. Hvilke forutsetninger har barnet med CI for deltagelse i frilek med hørende barn? Det er gjennomført få studier som har sett på barn med CI sitt samvær med jevnaldrende hørende i naturlige situasjoner. Jeg ønsker å skape et kunnskapsgrunnlag for hvordan man best mulig kan legge til rette for samspill mellom barn med CI og hørende barn.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Jeg har fått positivt svar og de tilrår at prosjektet gjennomføres.

Jeg håper på positivt svar fra dere. Nærmere opplysninger om prosjektet kan fås ved å ta kontakt med meg på tlf.: 970 64 829.

Hvis jeg får positivt tilbakemelding fra dere, vil foreldrene til de øvrige barna i barnehagen motta informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Nøyaktig tidspunkt for observasjon avtales ved at jeg tar kontakt med barnets foreldre og dere pr. e- post eller telefon. På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen  
Anita Nordgård Døhl  
Litjåsen 6, 7224 Melhus.



Veiledere for oppgaven er:  
Hovedveileder Torill Moen  
Pedagogisk institutt, NTNU  
Biveileder Anne Tolgensbakk  
Møller-Trøndelag kompetansesenter

### **SAMTYKKE FRA NN BARNEHAGE**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å la barnehagen delta i forskningsarbeidet i forbindelse med mastergradsstudie i spesialpedagogikk. Jeg er inneforstått med at jeg når som helst, uten å måtte oppgi grunn, kan trekke tilbake mitt samtykke.

Dato:                    Signatur enhetsleder NN, NN barnehage

Sendes i vedlagt konvolutt til:  
Anita Nordgård Døhl  
Litjåsen 6  
7224 Melhus

## Vedlegg 5. Informert samtykke til foreldre til øvrige barn i barnehagen

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Melhus, 07.04.2011

Til foreldre/foresatte i NN barnehage

#### Forespørsel om forskningsdeltakelse i mastergradsavhandling i spesialpedagogikk

#### Vedrørende tillatelse til bruk av videoopptak for å observere et barn med cochleaimplantat i sosialt samspill med andre barn i barnehagen.

Mitt navn er Anita Nordgård Døhl, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim. Jeg er ansatt ved Møller-Trøndelag kompetansesenter, avdeling Møller barnehage. Jeg er utdannet førskolelærer og logoped med videreutdanning i audiopedagogikk. Min mastergradsavhandling har som tema *barn med cochleaimplantat (CI)*. Jeg ønsker å undersøke barn med CI sitt samspill med hørende barn i barnehagen. Som en del av mastergradsprosjektet ønsker jeg å observere og gjøre videoopptak i NN barnehage.

Jeg har tidligere henvendt meg til foreldrene til et barn med CI i NN barnehage og fått positivt svar tilbake. Jeg har også fått positivt svar fra NN barnehage ved enhetsleder NN om å bruke barnehagen som forskningsfelt. Under prosjektet vil jeg oppholde meg i barnehagen i 2-3 uker, ca 3 dager pr. uke.

Jeg kommer til å slette alle videoopptak når jeg er ferdig med masteroppgaven, senest 31. desember 2011. Jeg har taushetsplikt og underveis vil opptak kun behandles av meg og bli oppbevart på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og barna vil som forskningsdeltakere bli gitt full anonymitet i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere.

Dersom dere trekker dere, vil alle innsamlede data om barnet bli slettet.

Når det gjelder tillatelse til at ditt/deres barn kommer med på videoopptak og observasjon, ønsker jeg tilbakemelding gjennom vedlagte svarskjema. Dette leveres til barnehagen snarest eller senest 14.04.2011. På forhånd mange takk!

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Jeg har fått positivt svar tilbake og de tiltrår at prosjektet gjennomføres.

Med vennlig hilsen

Anita Nordgård Døhl

Litjåsen 6, 7224 Melhus

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

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon og er **villig(e)** til å la barnet mitt/vårt delta i mastergradsstudien.

Barnets navn:

Dato:                      Signatur foreldre/foresatte:

Leveres til barnehagen **innen 14.04.2011**

## Vedlegg 6. Informasjonsskriv til personalet ved barnehagen

### Til personalet ved NN barnehage

#### NN barnehage - forskningsfelt i mastergradsavhandling i spesialpedagogikk.

Informasjon om mitt mastergradsprosjekt:

Mitt navn er Anita Nordgård Døhl, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim. Jeg er ansatt ved Møller-Trøndelag kompetansesenter, avdeling Møller barnehage. Jeg er utdannet førskolelærer og logoped med videreutdanning i audiopedagogikk. Min mastergradsavhandling har som tema *barn med cochleaimplantat (CI)*. Oppgavens problemstilling er:

#### **Hva kjennetegner et barn med CI sitt samspill med hørende barn i barnehagens frilek?**

Jeg vil observere et barn med CI i barnehagen i 3- 4 uker, ca. 3 dager pr. uke. Jeg vil være i barnehagen deler av dagen og observere barnet i samspill med andre barn. I deler av barnehagens frilek vil jeg etter hvert ta videoopptak av barnet i frilek. Jeg kommer til å slette alle videoopptak når jeg er ferdig med masteroppgaven, senest 31. desember 2011. Jeg har taushetsplikt og underveis vil opptak kun behandles av meg og bli oppbevart på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og barnet vil som forskningsdeltaker bli gitt full anonymitet i den ferdige oppgaven.

Under datainnsamlingen i barnehagen vil jeg være fullstendig observatør, det vil si mest mulig usynlig, en "flue på veggen". Jeg vil være tilstede i de situasjonene hvor frilek foregår, men uten å være en direkte deltager i barnas lek. Under oppholdet vil jeg i observasjon av barnet i frilek se etter ulike faktorer som kjennetegner barnets samspill med hørende barn; Hvilken type lek foretrekker barnet? Hvilke sosiale utfordringer møter barnet med CI? Kommunikasjon i lek, barnets ankomst til lek, barnets initiativ til lek og hvilken rolle i leken som foretrekkes. Hvilke forutsetninger har barnet med CI for deltagelse i frilek med hørende barn? Det er gjennomført få studier som har sett på barn med CI sitt samvær og samhandling med jevnaldrende hørende i naturlige situasjoner. Med dette masterprosjektet ønsker jeg å skape et kunnskapsgrunnlag for hvordan man best mulig kan legge til rette for samspill mellom barn med CI og hørende barn.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. De har godkjent prosjektet.

Jeg setter stor pris på at dere har gitt meg lov til å være i NN barnehage for å foreta observasjoner.

Hvis dere vil vite mer om masterprosjektet, ta gjerne kontakt med meg.

Med vennlig hilsen Anita Nordgård Døhl

## Vedlegg 7. Intervjuguide

### Intervjuguide til samtale med spesialpedagog i NN barnehage

Problemstilling:

*Hva kjennetegner et barn med CI sitt samspill med barn med normal hørsel i barnehagens frilek?*

1. Kan jeg kontakte deg senere hvis jeg har spørsmål angående datainnsamlingen i barnehagen?

E-post:

Telefonnummer:

#### Barnet

2. Hvor gammelt var barnet da det fikk lyd på bilateralt CI?
3. Hvor gammelt var barnet da det begynte i NN barnehage?
4. Hvi du kort skulle beskrive barnet for noen som ikke kjenner det, hva ville du si da?
5. Hva ser du som barnets fremste styrker?
6. Hva ser du som barnets største utfordringer?

#### Lek

7. Kan du beskrive barnets initiativ til lek med andre? (Eventuelt vellykket/mislykket initiativ)
8. Hvordan vil du beskrive andres ankomst til barnets lek?
9. Hvordan vil du beskrive andres initiativ til lek? Blir barnet invitert med i lek av jevnaldrende?
10. Har du et eksempel på barnets ankomst til andres lek?
11. Kan du huske en gang barnet ble ekskludert i leken? Eksempel.
12. Kan du gi et eksempel på barnets ledelse i lek? (Gjensidighet, alle må få slippe til hvis leken skal vare ved, leve seg inn i roller, komme med forslag).
13. Kan du gi et eksempel på hvordan barnet kan følge felles aktivitet med andre barn?(innspill, responser, tilpasse seg, samarbeide).
14. Det oppstår av og til konflikter. Kan du gi et eksempel på en konflikt? (Hvordan oppstod den? Hva gjorde barna?)
15. Hvem leker barnet mest med?
16. Hvilken type lek mener du barnet foretrekker? Rollelek, fysisk lek/ boltrelek, regellek (spill, sisten, og lignende), konstruksjonslek.
17. Hva mener du er barnets styrke i sosial lek?
18. Hvilken type lek synes du barnet behersker best, sosialt sett?
19. Hvilke utfordringer mener du barnet møter i sosial lek?
20. I hvilke situasjoner stopper leken eventuelt opp og hva kan være årsaken?
21. Kan du gi et eksempel på en misforståelse i leken (og eventuelt hvorfor den oppsto)?
22. Kan du beskrive et eksempel hvor du opplevde barnet i god sosial lek?
23. Hvor i barnehagen liker barnet å leke, ute / inne?
24. Hvor mange barn leker sammen i frileken oftest, inkludert barnet?
25. Har barnet behov for å leke alene noen ganger, eventuelt hvor og når?

## **Språk og kommunikasjon**

26. Kan du beskrive ditt inntrykk av barnets evne til å føre samtale med jevnaldrende hørende?
27. Kan du beskrive barnets evne til å uttrykke seg?
28. Kan du beskrive barnets evne til å oppfatte andre barns ytringer?
29. Hvilken språktilnærming bruker barnet, foreldrene og personalet? Talespråk, tale med tegn som støtte.

Vedlegg 8. Eksempel på observasjonsnotat

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | 2. dag i b.hg. 130411 kl. 9.00   |   |
|   | N og E leker på puterommet   | Hankom til b.hg. kl. 8.00.                      |
| Even  | B forteller at de er på  | → Puterommet er et                              |
| Nils  | fiskekur.  | lite rom.                                       |
| respekt.  | De bygger med puter. De har hver sin snor, som de henger opp på tvers av rommet. |   |
|   | N: "Vi settl opp bomba!"   |   |
|   | E: "Ja, æ vann rekord"   |   |
| Kategori 2. Vedlikeholdsstrategi. Positiv respons | N: "Alle bomban e inni borgen"   | Både E og N er ivrige, de bygger og planlegger. |
|   | E: "Puten e bombe! Ja!! (smiler)"  | N har mange forslag                             |
|   | E: "No datt æ!"  | De forhandler, kommer ofte til enighet?         |
|   | N: "Nei!"  | N forteller hva E skal gjøre                    |
|   |  | E gjør ofte som N sier?                         |
|   | M kommer inn på puterommet, står og ser på.                                      | M   |
| E: "Du må leke med vølesnan!"                     | M går ut igjen.  | Han tar ingen initiativ på å komme inn i leke.  |
|   |  | E ønsker ikke å ha med M i leken sin?           |
|   | N: "Vi lage spindelver!"   |   |
|   | N går inn i "hemmeligrommet" på borgen   | De bygde en borg av puter før jeg observerte.   |
|   | E krabber inn også,  |   |
|   | E: "No ska vi slåss!"  |   |
|   | N: "Ska vi slåss som uvæenna eller som brøning?"                                 | leken avsluttes pga. planlagt felles aktivitet. |