

Ellen Ravndal

Hvilket språk skal vi snakke til barnet vårt?



En studie av flerspråklighet hos to barn med cochleaimplantat

Masteroppgave i audiopedagogikk

Pedagogisk Institutt

NTNU

Trondheim, juni 2012

Ellen Ravndal

Hvilket språk skal vi snakke til barnet vårt?



En studie av flerspråklighet hos to barn med cochleaimplantat

Masteroppgave i audiopedagogikk

Pedagogisk Institutt

NTNU

Trondheim, juni 2012

Hovedveileder: Per Egil Mjaavatn. Medveileder: Aase Lyngvær Hansen

Forsidebilde: Fotograf Karoline Ravndal Lorentzen

Forord

Hvilket språk skal vi snakke til barnet vårt? Dette spørsmålet fikk jeg fra foreldrene til et lite barn. Dette er et spørsmål som de fleste foreldre aldri behøver å tenke over, men i denne lille familien var ikke svaret like selvfølgelig. Foreldrene hadde et morsmål som lå fjernt fra majoritetsspråket i det landet de nå bodde og som deres barn skulle vokse opp i. Enda synes mange at svaret ikke er så vanskelig å gi, de må jo snakke sitt hjertespråk til sitt eget barn. Når vi i tillegg får vite at det lille barnet er født døvt og har fått muligheten til å høre gjennom et cochleaimplantat med de utfordringer det i seg selv kan føre med seg, er ikke svaret så selvfølgelig lenger.

Med dette som utgangspunkt, bestemte jeg meg for å gå i gang med denne masteroppgaven. Hvordan skulle jeg finne svar? Mye kunne jeg finne i litteraturen, men mest ville jeg finne hos de som selv er i denne situasjonen.

«Eit ord».

Eit ord

ein stein

i ei kald elv.

Ein stein til.

Eg må ha fleire steinar

skal eg koma over

Olav Hauge

Jeg har fått lov til å følge Kamiran og Abshir i deres daglige samhandling og kommunikasjon med sine familier og sine små og store venner hjemme og i barnehagen. Jeg vil rette en stor takk til disse menneskene for all den kunnskapen de på denne måten har latt meg få lov til å ta del i. De har lært meg mye.

Jeg vil også rette stor takk til hovedveileder Per Egil Mjaavatn og medveileder Aase Lyngvær Hansen. Dere har begge vært store inspirasjonskilder og gjennom konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntring, stadig gitt meg fornyet mot.

Jeg takker min arbeidsgiver for muligheten til å ta masterstudiet ved siden av jobb.

Takk også til mine kolleger for gode råd og oppmuntring underveis. Spesiell takk til Anne Holkesvik for hjelp i søk etter aktuell litteratur, til Geir Eilertsen for hjelp i forhold til film, til Thomas Johannessen og Bekes Berwari for oversettelser av henholdsvis tegnspråk og sorani og til far til Abshir for oversettelse av somali og til Lise Beate Estil for hjelp til engelsk oversettelse av sammendrag.

Takk også til mine tre døtre Helena, Karoline og Emilie som har utvist tålmodighet og gitt støtte og oppmuntring ved å vise interesse for arbeidet.

24. mai 2012

Ellen Ravndal

Sammendrag

Bakgrunn: Jeg har mitt arbeid i en barnehage der det går barn som har nedsatt hørsel av ulik type og grad samt hørende barn som skal lære tegnspråk fordi de har døve i sin nære familie. Barnehagen er tilsluttet et statlig kompetansesenter. I barnehagen kommuniseres det til daglig på to språk, norsk tegnspråk og norsk talespråk. Noen av barna som går i denne barnehagen, og også i enkelte andre barnehager og skoler rundt i landet, har enda et språk å forholde seg til. De har foreldre som er etnisk minoritetsspråklige og noen stiller seg spørsmål om hvilket språk de i denne situasjonen skal snakke til barnet sitt.

Problemstilling: Implisitt i foreldrenes spørsmål ligger det flere tanker: Kan CI-brukere utvikle flerspråklighet, eventuelt hvordan? Hvilken kommunikasjonskompetanse utvikler barna? Hvilke språk utsettes barna for? For å finne svar på disse spørsmålene, måtte jeg se på hvilke språk barna i denne livssituasjonen bruker i sin daglige omgang med familien, med sine jevnaldrende og med de voksne i barnehagen. Jeg ville ta utgangspunkt i deres funksjonelle språk, det språket de bruker i naturlig kommunikasjon med andre mennesker.

Den endelige problemstillingen ble som følger: *To barn med cochleaimplantat fra etnisk minoritetsspråklige familier. Hvilke språklige ressurser benytter barna i sin kommunikasjon med andre barn og voksne?*

Metode: Dette er en kvalitativ oppgave, der jeg i stor grad har brukt video til innsamling av materiale. Det er en case-studie der jeg har observert to barn som har cochleaimplantat og som har etnisk minoritetsspråklige familier.

Funn og oppsummering: Det er fullt mulig for barn som har cochleaimplantat å lære flere språk, det er ikke bare mulig, men en stor fordel å lære foreldrenes morsmål. Det er like viktig for disse barna som for alle barn, å lære foreldrenes hjertespråk. Når de lærer dette språket godt, har det positiv effekt på alle barnets språk. Dette har ikke bare med språk å gjøre, men også med tilhørighet og identitet. Det å være flerspråklig, gir mange fordeler, også når barnet er CI-bruker. Flerspråklighet vil, når et visst nivå er oppnådd, øke hjernens plastisitet hvilket er en fordel når man er CI-bruker etter som det i seg selv er kognitivt krevende. Barna viser at de har utviklet sensitivitet i forhold til mellommenneskelig kommunikasjon og metakognitive og metalingvistiske ferdigheter. Barn med CI fra etnisk minoritetsspråklige familier, har like mye våken tid å lære språk på, som hørende barn som bare skal lære ett språk. Det er derfor nødvendig med planmessig og bevisst oppfølging for å gi barnet mest mulig språklige stimuli i naturlige situasjoner gjennom hele dagen.

Abstract

Background: I work in a kindergarten where there are children who have different types and degrees of hearing loss. In addition, there are hearing children who are related to deaf people and, therefore, wish to learn sign language. The kindergarten is part of a state owned resource center. Daily life in this kindergarten includes two languages, Norwegian sign language and Norwegian spoken language. Some of the children attending this kindergarten, and also in some other kindergartens and schools in our country, have an additional language to relate to. They have parents from ethnic minorities, and some people in this situation ask themselves, in which language are we to speak to our child?

The issue of the thesis: Implicit in the parents question there are many thoughts: Can children with cochlear implants develop bilingualism, if so, how? What communication skills are the children able to develop? What languages are the children exposed to? To find some answers to these questions, I had to observe what languages children in this situation use in their everyday life, when dealing with their families, their peers and the adults in the kindergarten. I wanted to base this observation on their functional language, the language that they use in natural communication with other people.

The final issue of the thesis is: *Two children with cochlear implants from ethnic minority families. What lingual resources do they use in communication with other children and adults?*

Method: The present thesis has a qualitative approach. I have mainly been using video as a method for observing. It is a case study in which I have observed two children who have cochlear implants and come from ethnic minority families.

Conclusions: Obviously, it is possible for children who have cochlear implants to learn more languages. It is not only possible, but also a big advantage to learn their parents' native language. It is just as important for these children as for other children to learn their parents' heart language. Developing this language in a proper way, will positively affect the child's other languages. This fact is not only due to language skills, but also to affiliation and identity. Bilingualism gives advantages also when the child is using cochlear implants. A certain level of bilingualism will increase the brain's plasticity. This can give benefits for someone who uses cochlear implant, which in itself is cognitively demanding. . The children show that they have developed sensitivity to interpersonal communication and meta-cognitive and meta-linguistic skills. Children with cochlear implants from ethnic minority families have the same amount of awake time for learning languages as hearing children who are going to learn only one language. Due to this fact, systematic and conscious monitoring is necessary in order to give the child as much lingual stimuli as possible in natural situations throughout the day

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING		
1.1. Bakgrunn for valg av tema	.....	s. 1
1.2. Tidligere forskning	.....	s. 2
1.3. Problemstilling	.....	s. 2
1.4. Oppbygging av oppgaven	.....	s. 3
1.5. Begrepsavklaringer	.....	s. 3
2. TEORI	.....	s. 5
2.1. Språkutvikling	.....	s. 5
2.1.1. Kommunikasjonskompetanse	.....	s. 6
2.1.2. Talespråk	.....	s. 8
2.1.2.1. Somali	.....	s. 12
2.1.2.2. Kurdisk Sorani	.....	s. 13
2.1.3. Tegnspråk	.....	s. 14
2.1.4. Kulturell og språklig identitet	.....	s. 16
2.2. Cochleaimplantat muligheter og utfordring	.....	s. 17
2.3. To- og flerspråklighet	.....	s. 21
2.3.1. Kodeveksling	.....	s. 25
3. METODE	.....	s. 27
3.1.1. Bakgrunn for valg av oppgave	.....	s. 27
3.1.2. Overordnet forskningsstrategi	.....	s. 27
3.1.3. Valg av informanter	.....	s. 28
3.1.4. Beskrivelse av innsamlede data	.....	s. 29

3.1.5. Hvordan data analyseres	s. 31
3.1.6. Vurdering av pålitelighet og mulige feilkilder	s. 31
3.1.7. Refleksjon over hvilke typer slutninger undersøkelsen vil gi grunnlag for	s. 32
4. RESULTATER OG ANALYSE	s. 32
5. DRØFTING	s. 46
5.1. Forskningsspørsmål og problemstilling	s. 46
5.2. Kommunikasjonskompetanse	s. 46
5.3. Talespråk	s. 48
5.3.1. Kurdisk Sorani, Somali, (andre talespråk)	s. 48
5.3.2. Norsk talespråk	s. 49
5.4. Tegnspråk	s. 50
5.5. Flerspråklig utvikling	s. 51
5.5.1. Kodeveksling	s. 53
5.5.2. Påvirkning av kommunikasjonspartnere	s. 55
5.5.3. Metalingvistisk oppmerksomhet	s. 56
5.6. Lytting gjennom CI	s. 56
6. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	s. 57

1. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Far til Kamiran kommer gledesstrålende inn i barnehagen med gutten sin tidlig en morgen. Han forteller at familien kvelden i forveien satt og så på tv. Kamiran fulgte med på skjermen. Da dukket det opp en liten rute nederst i høyre hjørne med en tegnspråktolk som tolket det talespråklige programmet. Kamiran reiste seg opp og med stolthet i blikket gikk han bort til skjermen og pekte på tegnspråktolken, snudde seg mot familien, klappet seg på brystet og sa: «MIN!» Faren tolket handlingen som at dette var Kamirans måte å fortelle at dette er hans språk.

Da dette skjedde var Kamiran to og et halvt år og hadde hatt cochleaimplantat i et halvt år. Ved dette prosjektets slutt er han fire og et halvt år og er i ferd med å utvikle tre språk. Han går i en to-språklig barnehage der det benyttes norsk tegnspråk og norsk talespråk. Foreldrene til Kamiran er kurdiske og kommer fra Irak. De har gått på tegnspråkkurs i Norge og de kan også snakke greit norsk talespråk. Kamiran har cochleaimplantat og har tre språk å forholde seg til. Han har også tre kulturer å forholde seg til: Kurdisk-irakisk kultur, norsk døvekultur og norsk majoritetskultur.

Hjemme hos Abshir serveres det nydelig somalisk mat i form av kylling og ris. Jeg er så heldig å få lov til å ta del i måltidet. Jeg setter meg ved bordet og ser litt hjelpeløst på den gode maten. Mor tolker straks mitt usikre blikk, hun smiler og henter bestikk til meg. Abshir sier da at han også vil ha bestikk, men da sier far bestemt at «nei, vi skal spise med fingrene som vi pleier». Jeg tenker i mitt stille sinn at dette er viktig informasjon! Jeg ser for meg hva som lett kunne ha hendt under varmmåltidet i barnehagen hvis Abshir hadde spist etter god folkeskikk fra Somalia. Jeg synes jeg ser de voksnes ansikter i det de sier, «æsj, du må bruke bestikk!» Dette er ingen lett situasjon for en som skal lære seg tre språk og som har tre kulturer å forholde seg til. Begreper i den ene kulturen kan ha en helt annen betydning enn i en annen.

Abshir er sju år ved denne studiens slutt og har gått i den samme to-språklige barnehagen som Kamiran. Han har også cochleaimplantat, han fikk det da han var tre år. Han har tre språk å forholde seg til: Norsk tegnspråk, norsk talespråk og foreldrenes morsmål som er somalisk. Foreldrene til Abshir har også gått på tegnspråkkurs i Norge og far snakker bra norsk og mor kan litt norsk talespråk. Abshir har også tre kulturer å forholde seg til: Somalisk kultur, norsk døve-kultur og norsk majoritetskultur. Disse små historiene forteller noe om utfordringene og også om mulighetene som disse små guttene står overfor.

Jeg er så heldig å ha mitt arbeid i den barnehagen der disse guttene går. På den måten har jeg blitt kjent med barna og deres foreldre og de har lært meg mye. Det er ofte slik at jo mer man lærer, dess klarere ser man hva man skulle visst mer om. Jeg ser at jeg har behov for å lære mer om de utfordringene disse barna og deres familier har i sin hverdag. Gjennom å arbeide med denne masteroppgaven, håper jeg å få økt kunnskap. Ved å belyse dette på en mest mulig nyansert måte, vil jeg

forhåpentlig få et klarere bilde av hvor det bør settes inn ekstra tiltak som kan ha positiv betydning for barnas framtid. Kanskje kan oppgaven også gi noen tanker hos andre som leser den og som arbeider nær mennesker i lignende situasjoner. Guttene står overfor et bredt spekter av utfordringer og de fleste griper inn i hverandre og har betydning for barnas språkutvikling. Det er deres språklige utvikling jeg vil ha fokus på i denne oppgaven. Jeg vil observere barna for å se hvilke språklige ressurser de benytter i sin samhandling med både barn og voksne gjennom dagen. Jeg vil observere barna både i barnehagen og i hjemmet. Gjennom observasjonene vil jeg forhåpentlig få et bilde av deres kommunikative kompetanse. Det kan også vise om de har noen språklige preferanser i de ulike situasjonene der de kommuniserer med andre ut fra situasjonen og ut fra hvem de kommuniserer med. For å belyse mangfoldet i guttenes situasjon, vil jeg finne teori som er relevant i forhold til deres språklige utvikling og i forhold til de utfordringene de er stilt overfor. Jeg vil se på hvilke kommunikative ferdigheter disse barna har i dag.

1.2 Tidligere forskning

Jeg har forsøkt å finne forskning i Norge som er gjort på området tidligere. Det finnes mye forskning på barn med cochleaimplantater, på to- og flerspråklighet, men jeg finner ikke noe som går på kombinasjonen av disse. Elisabeth Mikkelsen har vært prosjektleder for prosjektet «I dobbelt grenseland» som handler om skole-hjem-samarbeid rundt hørselshemmede elever med etnisk minoritetsbakgrunn (2005). Dette tar opp kompleksiteten i elevenes situasjon, men er rettet mer mot samarbeid enn mot den språklige utviklinga. Jeg finner at Emel Türker van der Heiden ved Skådalen kompetansesenter er i gang med et prosjekt som heter «Barn med hørselstap i minoritetsspråklige familier, kommunikative praksiser hjemme». Dette er et spennende prosjekt der problemstillingen er nært relatert til det jeg skriver om. Når jeg ser til USA, finner jeg at det er gjort mer forskning på området. Et eksempel er Gerner de Garcia (1995) som har gjennomført en studie som heter "*What are the patterns of language choice and language use in Spanish speaking families with deaf children?*" Her ser forskeren på hvilke språk som brukes i barnas hjemmemiljø.

1.3 Problemstilling

Det er mange spørsmål som dukker opp når jeg skal belyse Kamirans og Abshirs situasjon. Disse spørsmålene skal munne ut i *en* problemstilling.

1. Hvilken kommunikasjonskompetanse utvikler barna?
2. Kan CI-brukere utvikle flerspråklighet, eventuelt hvordan?
3. Hvilke språk utsettes barna for?

For å forsøke å finne ut noe om dette, må jeg se på hvilke språk barna benytter i dag og i hvilke situasjoner. Jeg må finne ut noe om hva som kan ha betydning for deres kommunikasjonskompetanse.

Den endelige problemstillingen blir som følger: *To barn med cochleaimplantat fra etnisk minoritetsspråklige familier. Hvilke språklige ressurser benytter barna i sin kommunikasjon med andre barn og voksne?*

1.4 Oppbygging av oppgaven

I dette første kapitlet tar jeg opp bakgrunn for valg av tema og målet med oppgaven. Det henvises også til tidligere forskning. Det inneholder problemstilling og begrepsavklaringer og litt om oppbygging av oppgaven. Andre kapittel inneholder relevant teori for oppgaven. Etter som denne oppgaven dreier seg om barn som står overfor et bredt spekter av språklige utfordringer, må det også være teori som handler om de ulike delene i dette spekteret. Det inneholder teori om barns muligheter for oppfattelse av tale gjennom cochleaimplantat, teori om språkutvikling både talespråklig og tegnspråklig og om to- og flerspråklighet. Kommunikasjonskompetanse er i den sammenheng et viktig begrep som vil bli gjennomgått. Identitet og kultur er også tema som berøres i teorien, da dette er så nært forbundet med barnets språkutvikling. Identitet er et stort tema, som kan være grunnlag for en egen oppgave, det nevnes derfor bare her og kan være noe å forske videre på ved en annen anledning. Kapittel tre beskriver hvilken metode jeg har benyttet. Det gir en oversikt over forskningsstrategi og valg av informanter og hvordan data er innsamlet og analysert. Videre følger en vurdering av pålitelighet og mulige feilkilder. I kapittel fire viser jeg utdrag av observasjoner med analyse. I kapittel fem, drøfter jeg de funnene jeg har gjort i lys av teorien. Kapittel seks inneholder oppsummering med konklusjon. Her vil jeg trekke frem funn som kan være av betydning for mulig videre forskning.

1.5 Begrepsavklaringer

Jeg vil her kort gjøre rede for noen sentrale begreper for denne oppgaven.

Hørselstap: Det finnes ulike grader og typer av hørselstap. Laukli (2007) graderer hørselstap på følgende måte: Lett: 26 – 40 dB, moderat: 41 – 60 dB, stort: 61 – 80 dB og alvorlig inklusive døvhet >80 dB. Høreapparat anbefales ved lett, moderat og stort hørselstap. Ved noen store hørselstap og ved døvhet anbefales cochleaimplantat (CI).

Cochleaimplantat: ”Et cochleaimplantat (CI) omformer det akustiske signalet til et komplekst elektrisk impulsmønster som stimulerer gjenværende nerveceller i hørselsnerven når sneglehuset er rammet av så omfattende skader at vellykket akustisk stimulering ikke lenger er mulig” (Laukli2007:367).

Et cochleaimplantat består av to deler: den ytre synlige delen består av taleomformer, mikrofon og sender og den indre delen som er operert inn, består av mottaker og en elektrode-rad som er lagt inn i sneglehuset/cochlea. Lydsignalene fra taleomformereren i den ytre delen overføres til mottakeren i den indre delen som sender signalene videre til elektrode-raden i cochlea. Derfra går signalene via hørselsnerven til høresenteret i hjernen hvor signalene blir oppfattet som lyd (Landsvik, 2001).

Identitet: Identitet er noe som hele tiden skapes der mennesker møter hverandre, som selvstendige personer eller som grupper. Det er akkurat i grenselandet mellom de møtende, at identitet skapes. En

gruppe har for eksempel ingen etnisk identitet hvis de ikke står i kontakt med andre grupper som den kan kontrastere seg mot. Identitetsskapelse forklares gjennom fire begreper: likhet, forskjell, refleksivitet og prosess (Jenkins, 2008). Identitet er ikke bestandig, den påvirkes stadig av omgivelsene. Kultur gjøres til barnets egen gjennom sosialisering og internalisering. Barnet tar opp i seg holdninger, verdier, normer – inkludert normene for vurdering av egen verdi hvilket er et sentralt moment for å forstå identitet. Sammen med dette utvikler barnet ferdigheter og kunnskaper og det lærer seg et språk for alt dette. Språket er en kulturfaktor som er av grunnleggende betydning for identitetsopplevelsen- for selvoppfatning og tilhørighet. Språket er avgjørende for hvordan man oppfatter og fortolker omverdenen. Når barna tilegner seg språket, overtar de også foreldrenes selvforståelse og fortolkning av livsbetingelsene (Aasen, 2002). *Etnisk minoritet*: Når en gruppe mennesker har en følelse av felles opprinnelse, et felles landområde, en felles kultur, felles skikker og kulturelle kjennetegn som for eksempel språk, defineres den som en etnisk gruppe. Definisjonen minoritet sees i forhold til antall og makt. Minoritet står i motsetning til majoritet. Majoriteten står for den kulturen som gjelder i området og er derfor den sterke part (Engen og Kulbrandstad, 2009).

Verbalspråk: Et verbalspråk er et språk som er fullverdig og som er bygget opp med fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Dette gjelder for alle de språkene som blir omtalt i denne oppgaven, dvs. både for norsk tegnspråk (Vonen, 2006) og kurdisk sorani-, somali- og norsk talespråk. *Morsmål, første- og andrespråk*: Skutnab-Kangas (1981) presenterer, kort sammenfattet, disse fire holdepunktene for hva et morsmål er: 1. *Tidspunkt*: morsmålet er det språket man lærer først. 2. *Kompetanse*: morsmålet er det språket man behersker best. 3. *Funksjon*: morsmålet er det språket man bruker mest. 4. *Identitet*: morsmålet er det språket man identifiserer seg med, altså det språket man gjennom sosialiseringprosessen har tilegnet seg sin gruppes normer og verdisystem med. Aasen (2002) føyer til et femte punkt: *Lokalisasjon*: det språket man snakker hjemme. Det er ikke sikkert at det er det språket som er det samme som foreldrene har, som er hovedspråket til de to guttene i denne oppgaven. Det er derfor også viktig å definere førstespråk. Med *førstespråk* menes en persons muntlige og eventuelt skriftlige hovedspråk, vanligvis det språket personen har lært først og som den er nærmest knyttet til identitets- og følelsemessig. Med *andrespråk* menes et språk som en person ikke har som førstespråk, men som er i daglig bruk. Betegnelsen kan også brukes på ethvert språk som ikke er førstespråk (Engen og Kulbrandstad, 2009). *To- og flerspråklighet*: Det finnes ulike definisjoner av tospråklighet. Skutnabb-Kangas(1981) sier at det finnes omtrent like mange definisjoner som det finnes språkforskere. Jeg nevner her to definisjoner gjengitt hos Hansegård(1974) som viser at spennet i definisjonene er ganske stort. Den norske tospråklighetsforskeren Einar Haugen (1953) definerer tospråklighet som en ferdighet på ulike nivåer, som begynner når en person er i stand til å uttrykke fullstendige og meningsfulle ytringer på et annet språk enn sitt morsmål. Estlandstyskeren Andreas von Weiss stiller adskillig større krav før han kaller en person tospråklig. Han definerer tospråklighet som den umiddelbare aktive og passive anvendelse av to språk av en og samme person. Med begrepet “umiddelbar” mener han at språket kommer naturlig uten å måtte gå

gjennom et annet morsmål først. Dette kalles naturlig tospråklighet. Tospråklighet defineres ofte i forhold til ferdigheter. Det er også relevant å se på i hvilke situasjoner og til hvilke formål språkene brukes og på hvilke holdninger man har til dem (Engen og Kulbrandstad, 2009).

Kommunikasjonskompetanse: ”Kommunikasjonskompetanse innebærer at senderen klarer å formidle ytringer på en slik måte at andre kan tolke og forstå hvilken mening hun eller han ville kommunisere.» (Rygvoid, 2008, s. 214). Videre sier forfatteren at kommunikasjonen som fungerer på denne måten, vil forenkle samhandling og samspill mennesker imellom. For å delta i dialoger kreves det to hovedtyper av ferdigheter. ”For det første innsikt i ”reglene” for dialogen, det vil si for å ta initiativ, skaffe seg oppmerksomhet, etablere felles fokus og ta tur. For det andre en felles forståelse, kunnskap om verden, som resulterer i relevante tilskudd til samtalen.” (Tetzchner et al 2008 s.194).

De kommunikative ferdighetene på et språk, kan med et felles begrep kalles kommunikativ kompetanse. I vid forstand er det denne som er interessant fordi den forteller hvordan personen samlet sett greier å kommunisere på de aktuelle språkene. Den kommunikative kompetansen kan være vanskelig å måle på en eksakt måte. Dette har med personens evne til å tilpasse språkbruken til situasjonen og å benytte kommunikasjonsstrategier å gjøre (Engen og Kulbrandstad, 2009).

Med begrepet språkbrukskonvensjon mener Engen og Kulbrandstad, (2009) måten man innleder en samtale, takker for en tjeneste kommer med en forespørsel osv. Når det er et ord vi ikke kommer på, kan vi bruke andre måter for å forklare hva vi mener, dette kaller forfatterne kommunikasjonsstrategi. Språkforskningen analyserer språkkompetanse i lys av individets totale språkkompetanse, altså på første- og andre- og eventuelt tredjespråket. Språkkompetanse inkluderer språkkompetanse på de ulike arenaer som i hjemmet, i lokalsamfunnet og i opplærings-situasjonen (Pihl, 2010).

2. TEORI

2.1. Språkutvikling

Hvorfor er språk så viktig? Språket har avgjørende betydning i forhold til vår bevissthet og kognisjon og måten vi forstår våre omgivelser. Det er et redskap for tanken. Hvordan vi evner å uttrykke oss og forstå andres budskap, spiller en sentral rolle i forhold til kommunikasjon med andre og det har derfor en sterk innflytelse på vår sosiale og emosjonelle utvikling og for utvikling av identitet og selvfølelse (Rygvoid, 2008).

«Når språkutviklingen er et produkt av interpsykologiske prosesser, kan vi anse språket som et sosialt redskap. Språkutvikling som et produkt av intrapsykologiske prosesser gir oss grunnlag for å snakke om språket som et kognitivt redskap. Altså er språk både et sosialt og et kognitivt redskap. Utviklingen av språket er derfor både et sosialt fenomen og et kognitivt fenomen» (Øzerk, 2005, s.13).

Utvikling av kommunikasjonskompetanse står i nær sammenheng med barnets språkutvikling. Jeg starter derfor dette kapitlet med å se på hva som har betydning for denne delen av barnets utvikling.

2.1.1 Kommunikasjonskompetanse

Grunnlaget for hvordan et menneske kommuniserer med andre, legges allerede i den tidligste barndom og utvikles som følge av de samspillserfaringer og språkutvikling barnet får. Det er derfor i dette kapitlet nødvendig å gå helt tilbake til start for å se hvilket grunnlag de to barna i min studie kan ha fått for sin kommunikative utvikling og kompetanse. Jeg har forsøkt å finne teori som kan være allmenngyldig for mennesker fra ulike kulturer og med ulik hørselsfunksjon.

Følelsesdomenet er en mellompersonlig prosess. Barnet er allerede fra før fødsel, i stand til å lytte til og bevege seg i samstemthet med signaler fra sin mors kropp. For tidlig fødte viser at de er i stand til å gå inn i et fint samspill med foreldrene allerede før den tid der de egentlig skulle ha vært født. Nyfødte fullbårne barn kan i sin aller første time allerede vise at de er i stand til å gå inn i en slags dialog med sine foreldre ved at de tar etter deres ansiktsuttrykk og gester (Bråten, 2004). Det er gjennom relasjoner at mennesker utvikler seg. Et lite spedbarn har medfødte evner og anlegg og et hvert barn er unikt helt fra før fødselen av. De sensitive foreldrene vil fort merke dette og barnet blir derfor ikke en passiv mottaker i samspill med sine omgivelser. Barnet vil være med og prege samspillet med sine nærmeste samtidig som det også vil bli preget av dette samspillet. Det som skjer her er helt grunnleggende for den videre utvikling. Dersom barnet lever i et næringsrikt samspill med sine omgivelser, vil dette fremme barnets kommunikative utvikling, mens dersom det lever under et næringsfattig samspill, vil det motsatte skje (Kvello, 2010). Barnet viser veldig tidlig i livet at det er de menneskelige bevegelser som innbyr til etterligning. Barnet er sosialt innstilt helt fra før fødselen. Det nyfødte barnet er ikke interessert i å prøve å etterligne gjenstander, men når et menneskelig ansikt viser seg, fanges interessen. Når et lite barn og en voksen går inn i en dialog mens barnet enda er på det førverbale trinn i sin utvikling, kalles dette en protodialog, altså en dialog som utspiller seg som en forløper til den verbale dialogen. Kjennetegn på en slik protodialog er at begge venter på tur, de finstemmer sine bevegelser, sin stemmebruk og mimikk i et samspill med hverandre (Bråten, 2004). Det førverbale samspill mellom mennesker foregår gjennom sensitivitet for den andres bevegelser og mimikk altså gjennom bruk av kroppsspråk. En sensitiv mor, vil også kunne være i stand til å tolke barnets ulike måter å gråte på. Hun vil ha en sensitivitet i forhold til barnets ansiktsuttrykk og bevegelser og på denne måten være oppmerksom på barnets sinnstilstand og så gi adekvate svar på signalene barnet gir. Dette kalles *empatisk identifikasjon* (Hundeide, 2001). Mennesket går gjennom en utvikling som kommunikative vesener. Denne utviklingen starter, som sagt, allerede i mors liv. Utviklingen skjer trinnvis og etablerte ferdigheter blir med som en del av kommunikasjonsferdighetene opp til neste trinn. På det første utviklingstrinnet lærer barnet å samstemme sitt kroppsspråk med sine foreldre. Her viser partene samspill gjennom følelsesmessige uttrykk. Turtaking i kommunikasjon er allerede synlig. Barnet reagerer adekvat på de signalene det får fra den andre part ved selv å sende ut signaler der det viser sine følelser. Dette setter spor i hukommelsen og kan gjenkalles for bruk ved senere anledninger.

Det andre utviklingstrinnet som oppstår i andre halvdel av første leveår, innebærer en oppmerksomhetskontakt der samspillet tar utgangspunkt i et objekt og kommunikasjonspartnerne har felles fokus rettet mot dette. De formidler sine intensjoner og emosjoner gjennom kommunikasjonen. Som et eksempel her kan være en mor som gir barnet sitt mat med skje fra et fat. Når barnet er ca elleve måneder, kan det være i stand til å imitere mors handling og være den som gir mor mat. Når dette trinnet er mestret fra slutten av andre leveår, begynner barnet å komme dithen at det er i stand til å være i et samspill med et annet menneske gjennom å bruke symboler i form av et verbalspråk det har felles med sin kommunikasjonspartner. Dette er det tredje utviklingstrinnet. Her begynner barnet å bli i stand til å ta den andres perspektiv.

Enda mer avansert blir kommunikasjonen på det fjerde utviklingstrinn mellom tre og seks år, der barnet utvikler evnen til å sette seg inn i den andres tanker og følelser på et metakognitivt nivå og på denne måten prøver å forestille seg andres mentale prosesser (Bråten, 2004).

Etter hvert som barnet får et verbalspråk, det være seg tegn- eller talespråk, skjer det et sprang i utviklingen, da dette gir barnet nye muligheter for forståelse. Barnet blir i takt med utvikling av verbalspråket bedre i stand til å forstå andre mennesker og utvikler med dette evnen til å sette seg inn i andres situasjon. Barnet får en forståelse av hva andre tenker og forestiller seg og for hvilken sinnstilstand de er i. Dette kalles *theory of mind* som kan oversettes til forståelsen av andres sinn. Barnet får med dette, evnen til å overskride tid og rom. Fra det fjerde leveåret gjør barnet en ny oppdagelse: ikke alt det andre sier, medfører til en hver tid riktighet, andre kan ta feil. Barnet oppdager at det faktisk også kan bli lurt (Bråten, 2004). Begrepet *theory of mind* innebærer som sagt forståelsen av andres sinn. Det innebærer også forståelse av eget sinn. Dette kan på norsk kalles mentalisering. Mentalisering er abstrakt tenkning og for å tenke abstrakt, kreves en viss intelligens. Evnen til å mentalisere utvikles i takt med verbal modenhet. Barn fødes med potensiale til mentalisering og for at det skal utvikles, kreves stimulering. Slik stimulering starter i det tidlige foreldre-barn-samspillet og utvikles best i samspill med sensitive omsorgspersoner som er emosjonelt tilgjengelige. For å oppnå evnen til å mentalisere, må barnet gå gjennom en utvikling fra blikkontakt til felles fokusering og så videre til mentalisering. Blikkontaktens første trinn innebærer ansikt-til-ansikt-samspill mellom foreldre og barn. Etter hvert vil barnet referere til foreldrenes ansiktsuttrykk for på den måten å dra nytte av deres erfaringer. Det vil søke å se foreldrenes reaksjon på hendelser for å forstå om noe for eksempel er trygt eller utrygt. Dette er forløperen til felles fokus, der foreldre og barn har felles fokus mot en gjenstand eller hendelse og foreldrene kan kommentere det de ser (Kvelling, 2010). For at døve barn skal kunne ha felles visuelt fokus med sine foreldre er de avhengig av små avbrudd for å se på foreldrene når de snakker til dem. Når barnet har oppnådd felles fokus med andre, kan det være i stand til å leke med andre. Ferdigheter i felles fokus er en forutsetning for å kunne delta i rollelek for å bli enig om tema, roller osv. (Kvelling, 2010). Gjennom lek med andre barn og med foreldrene, utvikler barnet kommunikativ og sosial kompetanse. Sosial kompetanse integrerer en rekke sosiale ferdigheter

som kognitive, kommunikative, følelsesmessige og sansemotoriske. Evnen til kommunikasjon er spesielt viktig. Barnet skal kunne gå inn i dialog med andre, kunne gi uttrykk for egne følelser og behov eller intensjoner og kunne gi relevante svar på andres henvendelser. Barn med mangelfull kommunikativ kompetanse vil som regel også ha dårlig sosial kompetanse (Vedeler, 1999).

Jevnaldrende barn har stor betydning for utvikling av kommunikasjonskompetanse og for identitet. Mjøen (2009) legger vekt på jevnaldrende barns betydning for den sosiale og språklige utviklinga. Voksne kan aldri erstatte den rollen jevnaldrende barn har. Venner er uhyre viktig.

Etter hvert som barnet får samspillserfaringer over tid, vil det bli i stand til å vite noe om hva reaksjonene på egne utspill kan bli. Barnet generaliserer og forventer derfor å finne et gjenkjennelig mønster i kommunikasjonen. Dette er med på å gjøre kommunikasjonen meningsfull. Barnet utvikler etter hvert kompetanse til å forstå hvilke utspill som gir hvilken reaksjon hos kommunikasjonspartner, dette er selvfølgelig lettere når kommunikasjonspartner er kjent (Mead, 1936 gjengitt hos Bråten, 2004).

Barnets *selv* dannes som et resultat av natur, kultur og samspillserfaringer med andre. Hvert eneste barn har sin egen historie og vil derfor utvikle sitt eget helt spesielle selv. Barnet speiler seg i andre og greier å se seg selv gjennom andres øyne. Ut fra dette dannes barnets identitet og tilhørighet. Her henviser Bråten (2004) til Mead (1936). Speiling er noe vi mennesker benytter oss av i vår utvikling og læring gjennom hele livet. Vi speiler oss i andres reaksjoner på det vi gjør og vi speiler andre ved å reagere på deres uttrykk. Dette speiler adferd og emosjoner gjennom å tolke andres ansiktsuttrykk. Speiling kan være å bekrefte den andre i et emosjonelt, adferdsmessig og også språklig felleskap (Kvello, 2010). Ut fra dette kan vi forstå at det å tilhøre flere kulturer kan være ekstra krevende i og med at uttrykk for det samme kan vise ulike speil i ulike kulturer. De ulike kulturene kan også ha ulike verdier, slik at det som verdsettes i en kultur, kan ha motsatt fortegn i en annen.

Språket har nær sammenheng med kulturen barnet vokser opp i. De ulike språk har forskjellige uttrykk etter hvilken kultur de hører sammen med. Kroppsspråket er en viktig komponent i alle språk. Det finnes fem ansiktsuttrykk som anses som å bli fortolket på samme måte i alle kulturer. Disse er sinne, glede, frykt, forbauselse og avsky (Tetzchner et al.2008).

«Det er karakteristisk for spedbarnsalderen at signalene ikke er knyttet til bestemte former for ytre stimulering, men at mange typer stimulering er likeverdige når det gjelder å utløse spedbarns signaler. Det gjør at barn kan vokse opp og få en normal utvikling under forskjellige kulturelle og materielle betingelser. Det sikrer også at foreldre som har forskjellig kulturell bakgrunn og omsorgsstil, lykkes i å utløse atferd som de i sin tur kan se på som kommunikative uttrykk.» (Tetzchner et al.2008 s. 48).

2.1.2 Talespråk

Barnets språklige utvikling starter lenge før fødselsøyeblikket. Fosterets hørsel er utviklet allerede i femte svangerskapsmåned (Simmons, 2003, gjengitt hos Cole og Flexer 2010). At fosteret hører i mors liv og at det er i stand til å gjenkjenne noe det har hørt flere ganger, viser en undersøkelse gjennomført av De Casper & Spence fra 1986: «Can the fetus learn?». To ganger daglig under de siste seks uker av

svangerskapet, ble mødre bedt om å lese den samme strofen fra dr. Seuss's "The Cat in the Hat". To til tre dager etter fødselen var de nyfødte i stand til å vise at de foretrakk dette rimet framfor ukjente rim, ved å suge på en smokke utstyrt med sensor (Saxton, 2010). Lyden i fosterlivet treffer ikke bare barnets øre, men forplanter seg som vibrasjoner fra morens kropp og beinsubstans gjennom fostervannet og treffer hele barnekroppen. Lyden blir derfor en total kroppslig erfaring for fosteret (Bjørkvoll, 1989).

"Dette morsmålet som fosteret får i livmoren er i tillegg et musikalsk morsmål i sin spede begynnelse. Det er mors-stemmens musikk, i tonefall, rytmer, tempo og dynamikk, som betyr noe for fosteret, og selvsagt ikke selve ordenes spesifikke betydningsinnhold." (Bjørkvold 1989 s 21).

Menneskefosterets nervesystem mottar i utviklingsperioden før fødselen mange impulser gjennom sansestrukturer. Disse gir hjernen informasjon om kroppens indre og ytre miljø. Disse impulsene vil påvirke modningen av nervecellene og hjernens strukturelle mønster blir dannet (Klosovskij, 1963).

Det kan være vanskelig å høre forskjell på døve og hørende barns vokalisering i alle fall fram til 6-månedersalderen. Døve barn vokaliserer også mer når mor er til stede enn når hun ikke er der. Barnets tidligste babling er altså ikke bestemt av at barn hører seg selv eller blir stimulert av lyd utenfra. Det viser seg også at vokalisering lar seg påvirke av visuell og taktil stimulering (Tetzchner et al. 2008). Chomsky (1975) har en teori om at barnet også er predisponert i forhold til utvikling av språk. I følge denne teorien har barnet en medfødt evne for å utvikle forståelse for, og selv ta i bruk alle deler av språket. Han hevder at det finnes en universell grammatikk som utvikles i takt med at barnet modnes og i forhold til det språkmiljøet barnet lever i (Gjengitt hos Saxton, 2010).

Spedbarn opp til 6 - 8 mnd har evne til å skille mellom språklyder fra alle kulturer, mens de når de er fire år har mistet denne evnen og bare kan skille mellom lyder i eget språk. Det er rimelig å anta at spedbarn har et hørselssystem som er spesielt godt egnet til å høre fine lydforskjeller av talemessig art, og at de etter hvert lærer å være oppmerksomme på noen av forskjellene og se bort fra andre. Det er altså av stor betydning at barnet får høre mye språk så tidlig som mulig (Tetzchner et al. 2008). Hørende barn får i løpet av sine første ni måneder høre et enormt antall ord, av Selander (2002) anslått til 2,4 millioner. Saxton (2010) stiller seg spørsmålet om hvordan barnet i talestrømmen det omgis med greier å skille ut hva som er fonemer og hva som er ord? Til sammen inneholder all verdens talespråk seks hundre konsonanter og to hundre vokaler. Hvert språk inneholder bare fraksjoner av dette. Engelsk består av førtifem ulike fonemer, mens for eksempel det vest-afrikanske språket igbo inneholder trettifem. Det japanske talespråket utgjør tjuefem fonemer. Det lille barnet som i utgangspunktet er i stand til å oppfatte alle verdens språklyder, tuner seg inn og spesialiserer seg på lydene som er aktuelle i det språket eller språkene det omgis av. Dette skjer i løpet av første leveår. Evnen til å persipere ukjente lyder avtar allerede ved tolv måneder, men dette kompenseres av en økende bevissthet omkring egne språklyder (Saxton, 2010).

Mødre bruker gjentakelse i talen og raske kontinuerlige svingninger (en slags glissando) i stemmeleiet for å fange barnets oppmerksomhet. Det at mødrenes tale er perseptuelt framtreddende kan ha sammenheng med at lyder i et høyfrekvent stemmeleie høres godt. Det menneskelige hørselsapparat er ikke bare avhengig av volum men også av frekvens. Den typiske stemmekonturen er lang og glidende. Dette kalles babysnakk. Variasjonene i stemmeleie danner et slags regelmessig mønster. Dette kan gjøre det lettere for barna å huske og å bearbeide lydinntrykket (Tetzchner et al. 2008).

Bates (1978) mener at førspråklige gester er å betrakte som et grunnlag for den senere språktilegnelse, og satt i sammenheng med forståelse og bruk av de første ordene. Bates og hennes medarbeidere fant at barn som er tidlig ute med bruk av gester, også begynner å snakke tidlig. Både ord og gester finnes samtidig. Bruken av gester synes i like stor grad å henge sammen med barnas forståelse som med deres egen bruk av ord for å referere til noe i omverdenen (Gjengitt hos Tetzchner et al, 2008). Peking sees på som den mest entydige form for førspråklig kommunikasjon om objekter (Tetzchner et al. 2008). Peking gir grunnlag for felles fokus og støtter barnet i forståelsen av sammenhengen mellom ord og objekter. Når barnet så ut fra sin kognitive utvikling og erfaring oppdager forbindelsen mellom et bestemt språklig uttrykk og hva det symboliserer, mellom lydklngen *pus* og en konkret katt, kan de bruke symboler for å betegne gjenstander, personer og hendelser (Rygvoid, 2008).

De fleste barn sier sine første ord engang mellom åtte og sytten måneder. Undersøkelser viser også at de bablelydene som er vanlige i andre halvdel av første leveår, ligner på de lydene som brukes mye i tidlig tale, her henvises blant andre til Cruttenden (1970) og Vanvik (1971) Det ser ut til at det skjer en generell forskyvning mot talespråkets lyder selv før tilsynekomsten av de første ord. Ikke-reduplisert babling og protoord går ofte over i hverandre (Tetzchner et al. 2008). Ferguson (1978) sier at protoord er eksempler på at barn lager språklige nyskapninger. Når disse ordene oppstår på et tidspunkt da barn viser at de kjenner igjen en del ord, forteller det oss noe viktig om vår tidlige taleutvikling. For det første forstår vi at barn selv er aktive og kreative i språktilegnelsen. For det andre understreker tilstedeværelsen av protoordene den gradvise overgangen mellom babling og mer voksenlik tale. For det tredje kan protoordene tyde på at barns fonologiske produksjon til en viss grad er uavhengig av lydoppfattelsen. Tilsynekomsten av protoordene demonstrerer framfor alt den glidende overgangen mellom førspråklig og språklig kommunikasjon. Språklige funksjoner blir i følge Chapman (1981) hos barn mellom 9 og 15 måneder uttrykt i lek, i krav om en bestemt handling eller om å få et objekt, i avvisning av et objekt eller handling og i kommentarer til andre om objekter. Disse fire kategoriene mener Chapman har forløpere i gestkommunikasjon hos barn mellom 8 og 10 måneder. Leker som «Klappe kake søte» inneholder ofte imitasjon av gester (gjengitt hos Tetzchner et al 2008). Lek mellom foreldre og barn blir en vanlig aktivitet ved tre til fire-månedersalderen, og utgjør en stadig større del av den tiden barn og voksne er sammen. Barneleker som "Borte – borte – bø" og "Nå kommer en liten mus", er blitt tillagt en stor betydning for barns kommunikasjonsutvikling. Ratner og Bruner (1978) analyserte strukturen i tidlige leker mellom foreldre og barn. De fant at barn lærer

dialogferdigheter og kommunikasjon ved at lekene har et sterkt strukturert mønster med regler i seg (Tetzchner et al 2008). Imitasjon er av for eksempel Skinner (1957) blitt tillagt stor betydning for barns utvikling generelt og for tilegnelse av språklige ferdigheter spesielt. Foreldrene benytter imitasjon til å lage sammenheng i dialogene, på denne måten legger de til rette forholdene for at barn skal gjenta handlingene (Gjengitt hos Tetzchner et al. 2008). For at barnet skal utvikle ordforrådet sitt, må det høre det samme ordet om og om igjen, knyttet til konkrete opplevelser (Rygvdold, 2008). I følge Saxton (2010) knekker barnet koden og sier sitt første ord når det er rundt 12 måneder. Når denne milepælen er nådd, vil mange nye ord følge. Til å begynne med går denne utviklingen forholdsvis sakte, med ca. ett ord i uka, men så settes farten opp når barnet har nådd neste milepæl og lært omkring femti ord. Dette kalles av mange språkforskere for ordspurt. I følge Ryggvdold (2008) skjer dette når barnet er omkring ett og et halvt år. Nå lærer barnet i følge Saxton (2010), vanligvis ett til to nye ord hver dag. Ved to- til seksårsalderen trækker barnet gasspedalen enda lenger inn og lærer ti nye ord hver dag. Når barnet er seks år, har det greid å lære et vokabular på mellom ti tusen og fjorten tusen ord. Her henviser Saxton til henholdsvis Bloom og Markson (1998) og Clark (1993).

Den viktigste endringen ved seksten til attenmåneders-alderen ser ut til å være tale som svar på tale. «Det omfatter spørsmål om informasjon, svar på spørsmål og bekreftelse av samtalepartnerens forutgående kommentar.» (Tetzchner et al 2008 s.192).

Det er vanlig at toordsytringer dukker opp i atten-månedersalder, men at det kan variere mellom femten måneder og to år innenfor normalen. Når barnet utvider fra ettordsytringer til toordsytringer blir dette av mange teoretikere sett på som et sentralt skille i barns språkutvikling. Kombinasjonen av flere ord til en lengre ytring, gir nye muligheter – i forhold til ettordsytringene – til å uttrykke mer komplekse forhold og spesifikke sider ved en situasjon (Tetzchner et al. 2008). Når barnet begynner å forstå innholdet i setninger, har Peters (1977) en teori om at dette gjøres på forskjellige måter av forskjellige barn. Noen barn benytter en analytisk strategi og trekker ut enkeltord eller stavelser som de kombinerer til setninger, mens andre benytter en helhetlig gestaltstrategi i det de oppfatter lengre sekvenser som en sammenhengende enhet uten å først analysere dem i mindre deler. Likevel er det viktig å understreke at barn kan bruke begge strategiene (Hentet hos Tetzchner et al. 2008). Rygvold (2008) påpeker at barn ved to og et halvt årsalderen får en gradvis større radius. De utforsker nærmiljøet ikke bare ved å se og ta på det som omgir dem, men også ved å stille spørsmål om *hva* ting er og *gjør*. Dette bidrar til en sterk vekst i ordforrådet, og ytringene blir lengre og mer komplekse. Først langt ut i det tredje leveåret er barn i stand til å imitere meningsløse handlinger, det vil si å følge en generell instruksjon ”gjør som jeg.” (Gaillaume 1968 hos Tetzchner et al 2008). Lek med jevnaldringer blir en stadig viktigere arena for språkutvikling etter som barnet blir eldre. Rollelek gir særlig gode muligheter for språklig samspill mellom barn. I rolleleken brukes språket til å planlegge, informere og drøfte så vel som å erstatte handling. At barn har forskjellige roller, gir dem dessuten erfaring med språklige funksjoner og bidrar til å utvikle dialogferdighetene deres. Gjennom vennskap skapes en belønningssituasjon der småbarn hjelper hverandre til å utvide sine ferdigheter, både sosiale

ferdigheter og lekeferdigheter. Språket blir en viktigere del av leken og vennskapet ettersom barnet blir eldre. Varige vennskap etableres hvor sosialt og språklig samspill preges av gjensidighet, kompleksitet, komplementaritet og deling av mening. Det å ikke ha en venn vil være katastrofalt, mens på den andre siden vil det å ha en venn kunne ha langsiktig positiv virkning (Vedeler, 1999). Selve grunnlaget for den språklige utviklingen finner vi i det sosiale, i den språklige interaksjon. Språktilegnelse, språklæring og språklig utvikling er altså avhengig av sampepedagogiske aktiviteter, det vil si samtale (dialog), samarbeid, samhandling, samvirke, samlek, samhold. Forståelse er en forutsetning. På denne måten styrker mennesket selve grunnlaget for sin kognitive utvikling. Begrepsutvikling er en aktiv prosess fordi når barna aktivt arbeider med problemløsning utvikler de begreper. De spontane begrepene barna utvikler i samhandling med andre, er på sikt også viktig for den akademiske forståelse i skolealder. En av forutsetningene for at barnet etter hvert utvikler kognitiv-akademiske begreper, er at spontane begreper utvikles. Den andre forutsetningen for utvikling av kognitiv-akademiske begreper, er systematisk, forståelig og strukturert opplæring. For å få en språklig input og dermed en utvikling av de underliggende begrepene, som også brukes til å utvikle nye begreper med, er det av stor betydning at barna har venner, lekemuligheter, sosiale kontakter og varierte erfaringer i hverdagslivet. De prosessene som foregår her, bidrar til at barnet utvikler spontane begreper, et velfungerende hverdagspråk og kunnskaper om omverdenen (Øzker, 2005).

Mye av det som er sagt i det foregående i forhold til språklig utvikling, gjelder også i forhold til tegnspråk. Jeg vil likevel ta med noe om tegnspråkutvikling spesielt, etter som det er et av de aktuelle språkene i denne masteroppgaven. Guttene i min studie omgis til daglig av to talespråk i tillegg til norsk tegnspråk: Deres foreldres morsmål som er kurdisk/ somali og norsk talespråk. Vi skal derfor se litt på hvordan de ulike språkene er bygd opp og hvilke språklyder som finnes i de ulike talespråkene.

2.1.2.1. Somali

Somali hører til den østlige grenen av de kusjittiske språk og er en undergruppe av afro-asiatiske språk. Somalia ligger på Afrikas horn, altså i det nordøstlige hjørnet av Afrika. Somalia har tre store dialekter, det er nordlig somali, benadir (kystsomali) og maay (sentral somali). Familien til Abshir snakker en mellomting mellom nordlig somali og benadir, og de forstår begge dialekter. Det somaliske alfabetet består av fem vokaler og tjueen konsonanter, det skrives med latinske tegn: a b c d dh e f g h i j k kh l m n o q r s sh t u w x y. Sett opp mot det norske alfabetet mangler p v z æ ø å. Bokstavene x j w y c representerer andre lyder enn de gjør på norsk. Dh kh sh representerer tre ulike lyder. Somali har en del bakre konsonanter som mangler i norsk.

Vokalene uttales som følger: I,i som norsk i: bil og «*wiil*» (gutt). E,e som norsk e: pen og «*keen*» (hent). U,u som norsk o: Josef og «*Yuusuf*» (Josef). O,o som norsk å: mål og «*no lol*» (liv). A,a ligger mellom østnorsk a og æ: «*maalin*» (dag.)

Somali har som norsk, både lange og korte vokaler (lang vokal skrives med to vokaler). Somali mangler lydene y, ø, u. Konsonanter: B,b som norsk i **bil**. T,t som norsk i **torsk**. D,d som norsk i **dag**. DH, dh som rd i **ferdig**. K,k som norsk i **kane**. G,g som norsk i **gull**. Q,q ligner norsk g, men artikuleres som en lukkelyd mot den bakerste del av den bløte gane. KH, kh ligner på ch i tysk **achtung**. X,x ustemt faryngal frikativ, baktunga føres mot bakre svelgvegg. C,c den stemte varianten av x. H,h som norsk i **hare** eller på somali i **hoyo (mamma)**. M,m som norsk i **mamma**. N,n som norsk i **ny**. L,l som norsk i **lim**. R,r som r på nordvestlandet, tydelig rulling. W,w som i engelsk **waiter**. I somali finnes lyder som vi ikke har på norsk og omvendt. Lyder som vi har på norsk og ikke på somali er p som i **på**, rt som i **bort**, v som i **vi**, kj som i **kjøre**, rn som i **barn**, ng som i **lang**, rl som i **ærlig**. Voksne somaliere som skal lære norsk, vil få problemer med å uttale disse lydene.

Somali har hankjønn- og hunkjønn, men ikke intetkjønn. Det er to bestemte artikler i somali, artiklene beskriver nærhet og fjernhet til objektet. For å beskrive noe som er nært i hankjønn, brukes **-ka** og fjernt brukes **-kii**. I hunkjønn brukes **-ta** når det er noe nært og **-tii** når det er fjernt. For å markere at en setning er fortellende, brukes deklarativt modus (DM) for eksempel **wax+aan. Anigu waxaan dhigayaa yeeris: Jeg DM jeg skriver diktat**. En annen modusform beskrives ved hjelp av optativmarkøren (OM) som uttrykker ønsker, håp og velsignelser som for eksempel i **Ilaahay ha ku barakeeyo (Allah OM deg velsigne)**. I Norge sier vi gjerne «kan du være så snill å ta hit krittet? Mens på somali kan vi si **«keen tabashiirta» (ta hit krittet)** uten at det er uhøflig (Husby, 2001). Dette er verdt å merke seg fordi her gjenspeiles kulturelle forskjeller som man må være klar over.

Somali beskrives som et SOV-språk (Subjekt – Objekt – Verbal). Dette er ikke en fast ordstilling, da mange setninger i somali ikke kan beskrives på denne måten. Setningene har ofte en tema-kommentar- struktur. Mens man i Norge sier «sola skinner» så sier man i Somalia «Når det gjelder sola, så skinner den» (Husby, 2001). Det er interessant å merke seg at norsk tegnspråk også kan ha denne oppbygginga. Tema angis ofte først i en tegnspråksetning, for eksempel: «GRØNNSAKER, MARIT LIKE BROKKOLI» (Vonen, 2009).

Dette var en meget enkel beskrivelse av somali med bare noen korte eksempler på hvor forskjellig norsk og somali er bygd opp. En får også et bilde av at de to språkene inneholder en del like lyder, men også mange ulike. Mange lyder som finnes i det ene språket, finnes ikke i det andre og omvendt. Barn som lærer språkene simultant, lærer seg å lytte ut flere lyder enn barn som bare lærer ett språk, samtidig som de lærer at to språk kan være temmelig forskjellig bygd opp.

2.1.2.2. Kurdisk sorani

Det kurdiske språket hører til den iranske grenen av den indoeuropeiske språkgruppen og er i nær slekt med persisk. Språket består av fem hoveddialekter: kurmanji, sorani, gorani, zaza og kalhurri. Sorani er den dialekten som brukes mest av kurderne som bor i Irak og Iran. Kurderne bor i Iran, Irak,

Syria, Tyrkia og Armenia. Landområdene de bor i, kalles Kurdistan og strekker seg fra Zagros-fjellene i øst til Taurus-fjellkjeden i Vest. Sør-Kurdistan ligger i nord-Irak og det er her familien til Kamiran kommer fra. Irak er det eneste landet som har godkjent kurdisk som landets andre offisielle språk ved siden av arabisk (<http://nyhuus.deich.folkebibl.no/deichman/dfb/Kurdistan.htm>). Norsk hører til den germanske grenen av den indoeuropeiske språkgruppen. Det norske alfabetet består av 29 bokstaver, mens det kurdiske alfabetet består av 31 bokstaver. Her følger en liste over det kurdiske alfabetet med en oversikt over hvordan det uttales: A,a som i rase. B,b som i bil. C,c som i engelsk July. Ç, ç som i engelsk choose. D,d som i dato. E,e som i ære. Ê,ê som i leve. F,f som i far. G,g som i gaffel. H,h som i hest. I,i som i engelsk bird. Î,î som i tid. J,j som i fransk jour. K,k som i kurder. L,l som i lim. M,m som i male. N,n som i ny. O,o som i lov. P,p som i pinlig. Q,q ligner norsk g, men artikuleres som en lukkelyd mot den bakerste del av den bløte gane. R,r som i engelsk room. S,s som i suppe. Ş,ş som i sjokolade. T,t som i tale. U,u som engelsk color. Ê,ê som i bord. V,v som i vilje. W,w som i engelsk will. X,x som i tysk achtung. Y,y som i jord, jul. Z,z som i engelsk zip (Berwari, 2009) I kurdisk finnes noen lyder som ikke finnes i norsk, og omvendt. Dette kan føre til problemer for kurdere som skal lære seg norsk og omvendt. Kurdere som skal lære seg norsk som voksen, sier ofte o der det skal være u, og o der det skal være ø. den norske lyden y, finnes ikke i kurdisk og uttales som i. Den norske æ uttales som a. Infinitivmerket å (å sitte) tilsvarer n som kommer i slutten av ordet (danshtin). Infinitivmerket finnes altså i begge språk, men har forskjellig plassering. På sorani finnes ikke hankjønn, hunkjønn og intetkjønn, eks: «Han sa»: «**Ew wti**». «Hun sa»: «**Ew wti**». Substantiver har ubestemt form og bestemt form på begge språk. Eks ubestemt form: **En** mann: Piyawek. **Ei** dame: Minalek. I det følgende ser vi ulikheter i setningsoppbygging: Nå danser vi: **Esta Eeme Dansdekeyn** (Nå vi danser). Turen går sikkert bra: **Bedilnayiyewe Geshtekeman xoshdebet** (Sikkert turen går bra). I går danset vi: **Diwene Eme Dansmankird** (I går vi danset). Vi har danset: **Eme Dansman kirduwe** (Vi danset har). I disse eksemplene ser vi også at tiden i verbet viser når noe skal skje, skjer eller har skjedd på begge språk. På norsk bygges setningen opp med subjekt – verb – objekt (SVO) slik: Ali spiser mat. På kurdisk bygges setningen opp slik: SOV: **Ali Nan dexwat** (Ali mat spiser). I motsetning til for eksempel tyrkisk, har både kurdisk og norsk preposisjoner, eks.: Ali går til skolen: **Ali dechet bu mekteb** (Hedi, 2009).

Ut fra dette, ser vi at barn som lærer begge språkene simultant, lærer flere språklyder enn barn som lærer bare ett av språkene. De lærer også at setningene kan bygges opp ulikt på de ulike språkene.

2.1.3. Tegnspråk

Norsk tegnspråk (NTS) er et fullverdig og anerkjent språk. Det er i daglig bruk i Norge. Språket synliggjøres ved hjelp av hender, ansiktsmimikk, hode og overkropp og er uavhengig av lyd (Pritchard og Zahl, 2010). Marschark (1993) understreker betydningen av barnets språkmodeller fra tidlig alder og da særlig foreldrene. Dersom foreldrene selv har tegnspråk som sitt morsmål, vil det gi et mye

bedre utgangspunkt for barnet i sin utvikling av tegnspråk, enn der foreldrene lærer tegnspråk når de oppdager at barnet har nedsatt hørsel. Den kritiske perioden for språkinnlæring, er også gjeldende i forhold til tegnspråk. Også her er det bedre jo tidligere barnet bades i språket (Pritchard og Zahl, 2010). Små barn lærer tegn tidligere enn barn lærer talespråk. Det grunnleggende i tegnspråkutvikling på samme måte som i talespråkutvikling, er å etablere felles fokus. I tegnspråklig kommunikasjon er også blikk-kontakten helt avgjørende etter som det er et visuelt språk (Marschark, 1993). Malmström og Priesler gjorde i 1991 en undersøkelse som viser at døve foreldre automatisk benytter følgende kommunikative strategier på et tidlig stadium i kommunikasjon med barnet: Å utføre tegn i barnets synsfelt, å vente på barnet for å få dets oppmerksomhet, å plassere tegnet nære objektet, å anvende taktile tegn der barnet ikke kan ha ansikt til ansikt kontakt med barnet (for eksempel når de leste i en bok sammen), å gjøre tegnene langsomt og tydelig når barna er små, å tyde barnas kroppstegn. Det er betydningsfullt å ha gode tegnspråklige modeller, helst voksne som har tegnspråk som sitt morsmål. Det er ikke alltid like lett å finne slike modeller i en barnehage. Der det ikke finnes døve voksne kan de døve barna tro at døvheten er noe de vil vokse av seg (Martinsen m.fl. 1985). Det er viktig at foreldrene helt fra fødselen av leser mening inn i barnets bevegelser og overfortolker barnets uttrykk. Barnet bruker ofte barnetegn som er en forenklet utgave av det egentlige tegnet i sin grunnform. Andre bevegelser enn grunnformen synes imidlertid ikke å beherskes før relativt sent i språkutviklingen. (Martinsen m.fl.1985)

«Etter hvert som det døve barnet får et større tegnforråd, vil det også begynne å sette sammen tegn til setninger. Utviklingen i setningsbygning synes å følge utviklingen av vokabular og et stadig økende behov for å kommunisere i forskjellige sosiale situasjoner.» (Martinsen m.fl. 1985, s152).

Videre sier forfatterne at en studie gjort av Bovillian viser at barn som får tidlig tegnspråkstimulering, setter sammen to tegn på samme tidspunkt som hørende barn setter sammen to taleord, gjennomsnittlig i en alder av 17 mndr. Et barn som har tegnspråklige voksne rundt seg, vil prøve ut språket på samme måte som når et barn som blir omgitt av talespråk babler. Pritchard og Zahl (2010), kaller dette mabling. Barnet bruker da rytmiske håndbevegelser lokalisert foran kroppen. I følge Saxton (2010), blir 90% av de døve barna født av hørende foreldre. Det vil i de fleste tilfeller si at barnet blir født inn i et språklig vakuum ettersom foreldrene ikke kan tegnspråk og det vil ta tid før foreldrene lærer dette i tilstrekkelig grad. Dette gir grunn til bekymring ettersom vi vet at hjernen er mest plastisk og mest mottagelig for språkstimulering tidlig i livet. Harris (1992) viser til egen studie når hun sier at barns språk, enten barnet er hørende eller døvt, utvikles best der foreldrene kommuniserer om det barnet er opptatt av i øyeblikket. Dette viser at barnet trenger mange og gjentatte erfaringer på at det er en forbindelse mellom ordet/tegnet og det det refererer til før det oppfatter betydningen og kan benytte det selv. En vesentlig forskjell mellom talespråklig og tegnspråklig kommunikasjon, er at det hørende barnet kan få presentert ordet i det øyeblikk det har fokus på objektet som omtales, mens det døve barnet må skifte fokus og se på den voksne for å se at tegnet utføres (Pritchard og Zahl, 2010). Harris (1992) fant at barn der foreldrene utførte tegnet i

barnets synsfelt mens barnet fokuserte på objektet, hadde den beste tegnspråklige utviklinga. Etter hvert greier barnet å utføre tegnet på den konvensjonelle måten, altså i tegnrommet. Harris understreker at timing er svært viktig for at barnet skal forstå sammenhengen mellom tegnet og det det refererer til (Harris, 1992).

Et tidlig stadium i tegnspråkutviklinga er peking. Tegnspråkutviklinga følger et fast mønster. Barnet bruker først artikulasjonsstedet, så utvikles håndformer. Håndformene er da ofte forenklet og kan noen ganger være forvekslet, slik at de kan karakteriseres som barnetegn. Til slutt utvikles ansiktsmimikken som er en del av tegnspråket. På tegnspråk er ansiktsmimikk viktige grammatiske elementer. Det er en milepæl når barnet greier å skille mellom ansiktsuttrykk som gir uttrykk for følelser og de som brukes som morfologiske elementer (Pritchard og Zahl, 2010). De samme forfatterne henviser til en studie av Morgan, Barriere og Woll (2003) når de sier at tegnspråkvokabularet til barn i to-tre-årsalderen for det meste består av substantiv. Verbene brukes til å begynne med som enkeltstående tegn uten bøyinger, men i slutten av denne perioden, begynner barnet å bøye verb.

Et viktig poeng presentert av Pritchard og Zahl (2010), er at voksne som skal lære tegnspråk har en helt annen referanseramme enn barn som skal lære det. Voksne stiller med erfaringer som kan gjøre utførelse av tegn logisk som for eksempel tegnet for bil, der vi holder hendene som om vi holder i et ratt. For barnet trenger ikke tegnet å være like logisk, da det ikke har de samme erfaringene som voksne. De har altså et annet utgangspunkt enn voksne når de skal lære språket.

2.1.4. Kulturell og språklig identitet

Et barn sosialiseres inn i den kulturen det vokser opp i og som det omgis med til daglig. Det vil bli preget av den virkelighetsoppfatning menneskene rundt det har. Det vil sannsynligvis få et felles syn på hva som er vakkert og stygt, riktig og galt, godt og vondt med menneskene det lever sammen med. Språket i det kulturelle fellesskapet vil også være preget av verdioppfatningen medlemmene har. Språket gir uttrykk for et bestemt verdensbilde og et bestemt menneskesyn i det det har termer som kan virke opp- eller nedvurderende (Bråten, 2004). Identitet og selvfølelse er ikke noe bestandig som man har en gang for alle. Identitet er noe som presenteres, diskuteres, forhandles, bekreftes og avvises i samvær med andre (Gullestad, 2002). Barnets identitet som innebærer opplevelsen av tilhørighet og egenverd, forstås fra to synsvinkler. Gjennom signifikante andre får det enkelte barn utviklet sitt syn for sine særtrekk og også vurdering av disse og dermed av seg selv. Dette er det psykologiske aspektet ved identitet. Den kulturelle utvikling foregår samtidig og innvevd i den psykologiske. Barnet tilegner seg tidlig sider ved den kulturen det selv, familien og vennekretsen er en del av (Aasen, 2002). Hvem er så de *signifikante andre*? Det er selvfølgelig foreldrene som er de mest betydningsfulle personene i barnets liv, men barnehagepersonalet har nok også en viktig plass. Det er derfor så avgjørende at foreldrene og barnehagen lærer hverandre å kjenne. Jevnaldringene til barnet får også en betydelig rolle og denne betydningen øker i takt med barnets alder. Lovleen Brenna(2006) har utarbeidet en

modell som viser hvordan barn i ikke-vestlige land ofte oppdras nokså fritt fra de er små, men at de etter hvert som de vokser, stadig blir stilt større krav til og de får flere plikter. I Norge er det vanligere at de små barna har klare regler og at de etter hvert får en friere oppdragelse der de får mye ansvar for seg selv. Dette er det viktig å være klar over, så ikke misforståelser så lett oppstår.

Et visst sammenfall av verdier og interesser mellom hjem og barnehage er nødvendig for alle.

Barnehagen skal bygge opp om barnets tilknytning til egen etnisk og kulturell bakgrunn. Dersom det er verdi og interessefellesskap mellom barnehage og hjem, vil hjemmets og barnehagens sosialisering forsterke hverandre. Den enes bidrag til barnets kunnskapsutvikling og identitetsdannelse bekreftes og styrkes av den andre (Aasen, 2002). Språk er en kulturfaktor som er av grunnleggende betydning for identitetsopplevelsen- for selvoppfatning og tilhørighet. Språk er avgjørende for hvordan man oppfatter og fortolker omverdenen. Når barna tilegner seg språk, overtar de også foreldrenes selvforståelse og fortolkning av livsbetingelsene (Aasen, 2002).

Barna i min studie, har begge nedsatt hørsel i så betydelig grad at de har CI. Det at barnet har nedsatt hørsel, vil virke inn på påvirkningen og reaksjonene fra barnets miljø og derfor få en betydning for barnets personlighet og identitetsdannelse som igjen har sammenheng med den språklige utviklingen.

”Vi vet at hørselshemmete barn har alle iboende muligheter for en god utvikling. Så vel språklige som intellektuelle og sosiale ferdigheter lar seg utvikle når forventningen til normalitet er tilstede og barnas premisser tas på alvor.”(Grønlie, 2005, s.63)

Det er av stor betydning for barn som har nedsatt hørsel at de utvikler en trygg identitet i forhold til sin funksjonsnedsettelse. Det skal føles helt greit å be andre gjenta, eller snakke tydeligere med den begrunnelse at de har nedsatt hørsel (Grønlie, 2005). Dette bør være en del av den kulturen barnet er en del av. Kultur gjøres til barnets egen gjennom sosialisering og internalisering. Barnet tar opp i seg holdninger, verdier, normer – inkludert normene for vurdering av egen verdi hvilket er et sentralt moment for å forstå identitet. Sammen med dette utvikler barnet ferdigheter og kunnskaper og det lærer seg et språk for alt dette (Aasen, 2002). Et barn som lever med flere kulturer kan utvikle identitet som flerkulturell med tilhørighet i alle kulturene. Dette kaller Østberg (2003) en plural identitet: «En personlig identitet kan godt være plural, og det vil blant annet si at man kan «presentere seg selv» på ulike måter, eller hente ut ulike sider ved seg selv, avhengig av situasjonen.» Dette siste kaller Østberg «*situasjonell identitet*».

2.2. Cochleaimplantat- muligheter og utfordringer

Som nevnt i innledninga, har de to guttene i min studie et bredt spekter av utfordringer. En av deres utfordringer er at de har nedsatt hørsel i en så alvorlig grad, at de har fått operert inn cochleaimplantat (CI). Det å være cochleaimplantatbruker, er en del av den virkeligheten disse barna står overfor med de utfordringer det i seg selv medfører. Det å ha cochleaimplantat, gir også muligheter. Dette er muligheter som barn med så store hørselstap ikke hadde for noen år tilbake. Jeg skal nå forsøke å

belyse denne delen av Kamirans og Abshirs helhetsbilde da det å være CI-bruker har stor betydning for barnas språkutvikling.

I de siste årene har det skjedd en rivende utvikling innen cochleaimplantat-teknologien. Dette gir bedre utsikter til å oppfatte og å produsere tale for brukerne (Cole og Flexer, 2011).

Cochleaimplantatet som gir døve mulighet for verbal kommunikasjon, er i følge Lazard et. al (2011), et av de største medisinske framskritt som har skjedd i de siste femti årene. Til tross for de svært tilfredsstillende resultatene globalt sett, varierer det individuelle utbyttet mye. Det er viktig å poengtere at med den teknologien som finnes i dag, gjør ikke et cochleaimplantat døve til normalthørende. Mennesker med CI har likevel nedsatt hørsel og det varierer i hvor stor grad de nyttiggjør seg lyden som overføres. Hørselstap forhindrer språklydene i å nå hjernen og det er hjernen vi egentlig hører med. Det er der lydene tolkes.

«Formålet med CI(eller høreapparat) er at nå, stimulere og fremme væksten i de auditive neurale forbindelser i hjernen som grunnlag for så vel det talte sprog, læsning som andre intellektuelle ferdigheter (Gordon, Papsin & Harrison, 2004)(gjengitt hos Cole og Flexer, 2011: 5).

Målet for den elektriske stimulering ved CI, er spiral ganglion som er en bunt av nerveceller som sender lydsignaler fra cochlea via den åttende hjernenerve (hørselsnerven), opp til hjernen. Resultatet av CI-rehabiliteringen er avhengig av flere faktorer som ligger mellom sneglehuset perifert, og på det høyeste nivå hjernens assosiative sentrale område. For å tolke den noe forvrengte lyden et CI gir som noe som gir mening, kreves høyere kognitive funksjoner. Det er derfor viktig å satse på utvikling av hjernens plastisitet. Det sentrale nervesystem påvirkes av auditiv deprivasjon. Selv når alle de perifere forutsetninger for oppfattelse av lyd er til stede, kreves det et funksjonelt kortikalt auditivt nettverk og audiovisuell kooperativ samstemthet for å få meningsfullhet gjennom den lyden som CI gir. De sentrale prosesser i hjernen spiller derfor en avgjørende rolle for forståelse av lyd gjennom CI (Lazard et.al. 2011). De to guttene i min studie fikk sine cochleaimplantater henholdsvis to og tre år gamle. Tre år er forholdsvis sent. Årsaken til at dette er sent, er at nervesystemets utvikling er avhengig av at det stimuleres og tas i bruk på et tidlig tidspunkt, slik at det dannes synapser¹. Evnen til å gjøre seg nytte av funksjonell informasjon er avhengig av tidlig stimulering. Ekstra stimulering senere kan ikke gjenopprette normale forhold (Brodal, 2001 gjengitt hos Gjærum, 2002). Det er mulig å påvirke nervesystemets utvikling hos et barn i tidlig barnehagealder. I hjernen hos et barn som får mange inntrykk og opplevelser og på samme tid har en intensiv kommunikasjon med menneskene rundt seg, skapes stadig nye forbindelser, mens det hos barn som får lite stimulering i form av opplevelser og kommunikasjon, skapes færre. “För att nytillskott av kunnskap skall införlivas i hjärnan, måste nytillskottet förstås med den kunnskap man redan har.”(Selander, 2002, s.5). Videre sier Selander at innlæringa må skje

¹ En synapse er punktet der to nerveceller kommuniserer med hverandre. Det kan også være punktet der en nerve- og en muskelcelle kommuniserer med hverandre.

i en viss rekkefølge, dette billedliggjør han ved å si at man ikke kan bygge huset først og sette opp grunnmuren etterpå.

Jeg vil nå forsøke å belyse enda nærmere hvorfor tidlig stimulering er så viktig for å få best mulig utbytte av CI. Det assosiative auditive cortex er et eksempel på et multimodalt område i hjernen, fordi det er i stand til å prosessere og integrere fysiologiske inputs av variert natur som både auditive og visuelle. Når hjernen ikke får auditive stimuli vil det i større grad foregå en visuell kolonisering av det auditive cortex. Det vil skje en modifikasjon av de iboende egenskaper av det primære auditive cortex, dette kalles kryssmodalitet. Døve personer som ikke får auditive stimuli vil utvikle en visuell kryssmodalitet av det auditive cortex og etter hvert derfor utvikle en høyere spatial oppmerksomhetsevne. Dette har man kunnet oppdage ved hjelp av funksjonelle bilder av hjerneaktivitet (fMRI). De nevnte modifikasjonsprosessene i hjernen er avhengig av varigheten av auditiv deprivasjon (Lazard et.al. 2011). Studier av kortikale auditivt utløst potensiale hos barn, som har fått CI i ulike aldre, viser en sensitiv periode hvor det auditive systemet er spesielt plastisk og har mulighet til å oppnå nesten normal sentral modning. Denne modningen kommer som et resultat av auditive stimuli gjennom bruk av CI (Sharma et al, 2007 hos Lazard et.al 2011). Den sensitive perioden foregår før fylte tre og et halvt år. Det mest ideelle for å oppnå en best mulig taleutvikling, er å implantere før fylte to år. Etter fylte sju år blir taleutvikling mye mer komplisert og resultatet av CI-implantasjon varierer veldig. Dersom det har vært total mangel på auditive stimuli, vil hjernen på slutten av den sensitive perioden, frakoble de auditive primære og sekundære områdene og normal taleutvikling vil bli umulig. De auditive områdene vil da være tilgjengelig for nykoblinger og reorganisering. Denne forskningen viser viktigheten av tidlig CI-implantasjon (Lazard et.al. 2011). I Wies studie fra 2007, kommer det fram at taleoppfattelse korrelerte høyest med hvor mye CI ble brukt til daglig. Deretter fulgte variablene IQ, språk og kommunikasjonsform, implantattid og opplæringssted. De brukerne som ble implantert tidligst i livet hadde raskere vekst av talespråket pr år enn de som ble implantert senere. En annen faktor som så ut til å ha betydning for hvor godt barnet utnytter sitt CI i Wies studie, var foreldrenes holdninger til bruk av CI, god foreldrestøtte kan bidra til økt taleoppfattelse. Dette vil jeg tro også kan overføres til å gjelde personalet i barnehagen.

Mange foreldre til barn som får cochleaimplantat, får tilbud om å delta i et foreldreveiledningsprogram kalt AVT. Programmet ble opprinnelig utviklet i Canada, men i Norge står AVT for Auditiv Verbal Tilnærming. Her får foreldrene veiledning i hvordan de kan bruke ulike strategier og teknikker for å hjelpe sitt barn til å oppdage og forstå lyder og etter hvert tale. Programmet bygger på viten om foreldrenes betydningsfulle rolle i forhold til barnets språkutvikling (Estabrooks, 2006).

Cole og Flexer (2011) understreker viktigheten av at tale gjøres tilgjengelig for barn som har CI. De sier at hørende barn inntar en aktiv rolle for å lære seg språk også ved å lytte til andres samtaler. Barn helt ned i to-årsalderen kan lære seg nye ord på denne måten. Barn med CI går ofte glipp av denne

måten å lære på og mister mye av den ordflommen hørende barn bades i. For at barn med CI skal få tilstrekkelig tilgang til talespråk, kreves en bevisst og planlagt oppfølging fra omgivelsene. Auditiv/lingvistisk innlæring består i følge Cole og Flexer (2011) av å hjelpe barnet til å bli bevisst lyd, dernest forbinde lyd med mening og endelig å forstå mer og mer komplekst språk, først i rolige omgivelser og etter hvert i stadig mer krevende lydumgivelser. Nærhet til den som snakker, er grunnleggende for at tale skal oppfattes gjennom CI, lyd gjennom CI forringes fort dersom avstanden til taler blir større enn en til en og en halv meter. I sin undersøkelse fra 2005, finner Wie indikasjoner på trivsel. Hun finner en sammenheng mellom score på lav implantasjonsalder, best taleoppfattelse, størst innslag av talespråk i undervisningen og at det var andre søsken som hadde CI. Wie m.fl. refererer blant annet til denne undersøkelsen i tidsskriftet *Spesialpedagogikk* 05/ 2011. Hillesøy stiller seg i samme tidsskrift 11/ 2011, kritisk til noe av dette. Hun framhever at barn har mange språk og stiller spørsmål ved om ikke barns trivsel kan være like høy, dersom kommunikasjonen foregår på tegnspråk. Wie svarer i samme utgave at deres intensjon ikke har vært å finne ut om hvordan barn fungerer tegnspråklig og at de dessverre derfor ikke har tatt fatt i dette. I følge Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen(2009), er hørsel via CI situasjonsavhengig. Barn med nedsatt hørsel er sårbare med hensyn til deltakelse og læring i omgivelser der kommunikasjonen bare er auditivt basert. De samme forfatterne viser til at noen barn med CI utvikler tilstrekkelig hørsel og talespråk til å kunne delta i auditivt og talespråklige samtaler under gode betingelser. Dette gjelder ikke for alle barn som har fått CI. Som Wie (2007) også framhever, nyttiggjør barn seg CI i ulik grad avhengig av de overfor nevnte variabler. Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen, (2009) sier at i noen tilfeller der barnet ikke utnytter sitt CI i ønsket grad, velger man bort tegnspråk og tegn som støtte med den begrunnelse at barnet skal bli tvunget til å konsentrere seg mer om auditive stimuli. Forfatterne sier at dette kan få negative konsekvenser for barnet, fordi det ofte da fratras muligheten til å oppfatte hva som skjer i sosiale sammenhenger og dermed ikke finner mening med aktiviteten hvilket kan føre til at det inntar en passiv rolle i sosial interaksjon og dermed trekker seg tilbake og isolerer seg.

«Barn med CI har som alle andre barn og unge, behov for gode opplæringsarenaer som gir mulighet for anerkjennelse, deltakelse og læring. De har behov for å forstå og bli forstått i de miljøene de ferdes..... En rekke studier viser at bruk av flere modaliteter (taktilt, visuelt og auditivt) i opplæring av hørende barn er positivt og læringsfremmende. Dette gjelder også for døve barn med CI.» (Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen, 2009: 37).

Det har i lang tid pågått en diskusjon om hvilken tilnærming til språk som er best for barn med cochleaimplantat. Det har vært en polarisering mellom den ene fløyen som støtter en bimodal tospråklig utvikling i form av talespråk og tegnspråk og den andre fløyen som støtter bare talespråk. Flere studier viser direkte eller indirekte at tegnspråk ikke har negativ innflytelse på CI-brukere (Connor et al., 2000; Preisler et al., 2005). Ved å sammenligne CI-brukere som er eksponert for kun talespråk versus CI-brukere som er eksponert både for talespråk og tegnspråk, har man i disse studiene funnet at tegnspråk ikke hadde negativ innflytelse på barnas språkutvikling og at den bimodale tospråkligheten førte til signifikant større gevinst i reseptivt vokabular og overlegent bedre score og

vekst i ekspressivt vokabular (Moore, 2009). På den andre siden, viser en undersøkelse foretatt av Percy-Smith et al. (2008) at barn med CI som kun blir utsatt for talespråk og ikke får tegnspråk, øker sin mulighet for å delta i et sosialt fellesskap og får bedre taleutvikling enn barn som blir utsatt for både tegn- og talespråk. Dette, mener forfatterne, er et resultat av den forbedrede teknologien som nå er utviklet i de nyeste cochleaimplantater (Hentet hos Gale, 2010). I den senere tid, finnes det støtte for en mer fleksibel tilnærming til spørsmålet om kommunikasjonsmodaliteter ved å forsøke å finne ut av hva som er best for den enkelte cochleaimplantatbruker da det er bred enighet om at det er store individuelle forskjeller på hvordan hver person utnytter sitt cochleaimplantat. Det grunnleggende behovet hos hvert barn sett i sammenheng med evner, personlighet muligheter og livssituasjon, må være avgjørende for hvilken språklig tilnæringsmåte som passer det enkelte barnet (Gale, 2010). Heian og Hillesøy (2009) er også klare på at det er vanskelig å forutsi hvilke barn med store hørselstap som vil profitere på en talespråklig tilnærming. Det enkelte barns totale utvikling både på talespråk og andre utviklingsområder må hele tiden være i fokus.

2.3. To- og flerspråklighet.

Kamiran og Abshir blir til daglig eksponert for minst tre språk. I dette ligger det utfordringer, men som vi skal se på i dette kapittelet, også muligheter. Situasjonen blir enda mer spesiell og krevende for disse to guttene i og med at de er cochleaimplantat-brukere og har nedsatt hørsel.

Det er i følge Engen og Kulbrandstad (2009) vanlig å framstille språkferdighet i et firefelts diagram i språkpedagogikken. Det skilles mellom muntlige og skriftlige ferdigheter og mellom reseptive og produktive ferdigheter. Reseptive ferdigheter peker på evnen til å forstå språket og produktive ferdigheter sier noe om evnen til selv å snakke eller skrive språket.

	Muntlige/visuelle-gestuelle ferdigheter	Skriftlige ferdigheter
Reseptive ferdigheter	LYTTE / SE	LESE
Produktive ferdigheter	SNAKKE/TEGNE	SKRIVE

Dette diagrammet hjelper oss til å nyansere en persons språkferdigheter. Her har jeg ført på «visuelle-gestuelle ferdigheter» ved «muntlige ferdigheter» og «SE» ved «LYTTE» og «TEGNE» ved «SNAKKE», da et av språkene guttene i min studie benytter, er tegnspråk som er et visuelt-gestuet språk. Et barn kan for eksempel muntlig være i stand til å forstå et språk når det blir snakket uten å være i stand til å snakke det selv, det viser da reseptive lytteferdigheter. Eller barnet kan både snakke og forstå språket uten å kunne skrive eller lese det, da har barnet reseptive og produktive muntlige ferdigheter. Man kan være flerspråklig på ulike måter og i forskjellig grad (Engen og Kulbrandstad, 2009). Barna i min studie fikk tilgang til språk på et relativt sent tidspunkt og de fikk fra det tidspunktet tilgang til alle de tre eller to språkene simultant. Ved simultan tospråklighet, lærer barnet to språk samtidig. Ved suksessiv tospråklighet lærer barnet det ene språket først og det andre etterpå.

Simultan utvikling kan innebære all tospråklig utvikling som starter før barnet er fylt tre år (Engen og Kulbrandstad, 2009).

Jeg vil nå gå litt nærmere inn på den kognitive utviklingen hos barn som utvikler to eller flere språk og gjennom dette forsøke å finne ut hvorfor flerspråklighet kan være en ressurs. Forskning viser at tospråklige barn på noen akademiske og kognitive områder gjør det bedre enn enspråklige barn. Det er også funnet at det er positive forbindelser mellom tospråklighet og kognitiv fleksibilitet og mellom tospråklighet og kreativ tenking (Swain & Lapkin, 1982). Det finnes bevis for at tospråklige barn er mer avanserte generelt i sin kognitive utvikling enn enspråklige barn (Balkan, 1970; Duncan & DeAvila, 1979). Det er slått fast at tospråklige barn er bedre til å analysere lingvistisk innhold og er mer sensitive overfor aspekter ved den mellommenneskelige kommunikasjonen enn enspråklige barn (Bain, 1975; Cummins, 1978a; Cummins & Mulcahy, 1978) (hentet hos Cummins, 1984). Videre sier Cummins at disse funnene slett ikke er overraskende tatt i betraktning at de tospråklige barna har blitt utsatt for betraktelig mer trening i å analysere og oversette enn enspråklige barn. Barnet blir i tråd med Vygotsky (1962), i stand til å uttrykke den samme tanken på forskjellige språk og får derfor innsikt i at dets språk er ett av mange språkssystemer, dette fører til oppmerksomhet overfor egne lingvistiske uttrykksmåter (Cummins, 1984). Engen og Kulbrandstad (2009) viser til en undersøkelse av Bialystok (1992) i det de sier at tospråklige viser mer sensitivitet for mottakers behov i kommunikasjon enn enspråklige. De gir mer utfyllende opplysninger og viser større evne til å ta den andres perspektiv. Andersen og Bentzen (2012) sier også at det er sunt for hjernen å lære to eller flere språk. Tospråkligheten styrker hjernens utøvende funksjon og evnen til å planlegge, gjennomføre og avslutte handlinger økes. Samtidig får man økt kontroll over egen oppmerksomhet.

De to guttene i min studie utvikler det Holten (2009) kaller bimodal flerspråklighet. Talespråkene har en auditiv og vokal modalitet, mens tegnspråket har en gestuell og visuell modalitet. Dette understøttes av Pritchard og Zahl (2010). De understreker samtidig at bimodal tospråklighet er ulik tospråkligheten til normalthørende barn som har kompetanse på to talespråk. Kamiran og Abshirs situasjon er spesiell fordi de følgelig både er i ferd med å utvikle unimodal og bimodal tospråklighet i og med at de forholder seg til to auditive og ett visuelt språk, disse språkene til sammen kan man si utgjør en «trespråklighet». Derfor er tospråklighet innenfor begge modaliteter interessant. Mye av forskningen jeg viser til i det følgende, omtaler tospråklighet men har overføringsverdi til flerspråklighet.

Undersøkelser viser at hos et stort antall barn som ble utsatt for et andrespråk, forekom det Lambert (1975) kaller en *subtraktiv* tospråklig utvikling. Det vil si at barnets førstespråk gradvis ble utskiftet av andrespråket når andrespråket var mer dominerende og hadde høyere status i det miljøet barnet oppholdt seg mest i (Gjengitt hos Cummins, 1984). Cummins (1984) viser til Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976) når han sier at i noen tilfeller avtar ferdighetene i barnets førstespråk hurtigere enn ferdighetene i barnets andrespråk øker. Dette sier noe om viktigheten av å beholde og videreutvikle

barnets førstespråk og gi dette status i barnets miljø. Cummins(1984) sier at Lambert (1975) kontrasterer den subtraktive tospråklige utviklingen hos mange barn, med en *additiv* tospråklig utvikling. Dette er tilfelle der barnets førstespråk er dominerende og har høy status og ikke står i fare for å bli erstattet av andrespråket. Tospråkligheten hos disse barna har fått termen «additiv» fordi et annet sosialt relevant språk kommer i tillegg til den tospråkliges ferdigheter uten å gå på bekostning av førstespråket. I tillegg til hos barn som kommer fra den dominante språklige bakgrunnen i det aktuelle miljøet, er det også mulig for barn som kommer fra en minoritetsspråklig bakgrunn å få additiv språklig utvikling når deres førstespråk blir sterkt promotert på skolen. Dette vil jeg tro også gjelder for barnehagen. De fleste studier som rapporterer kognitive fordeler ved tospråklighet, har blitt utført i sammenheng med barn som har utviklet en additiv form for tospråklighet med et relativt høyt nivå på begge språkene. Denne analysen tyder på at ferdighetsnivået på de to (eller flere) språkene hos barnet, er en viktig variabel for effekten tospråkligheten har på barnets kognitive utvikling (Cummins, 1984). Dette er viktig kunnskap sett i lys av guttene i min studie og deres situasjon. Får de tilstrekkelig kompetanse på sine språk med de utfordringene de står overfor? Skutnabb-Kangas (1977) og Cummins (1984) forklarer variabelen ved hjelp av to-terskelteorien. Kort fortalt går den ut på at for å ha gevinst av sin tospråklighet, må barnet ha kommet til et visst ferdighetsnivå eller terskel (threshold). Ved den første terskelen i denne hypotesen, har barnet nådd det ferdighetsnivå som kreves for at barnet ikke skal få negative kognitive konsekvenser av sin tospråklighet. Ved den andre terskelen er barnet kommet til det ferdighetsnivået der det kognitivt vil dra fordeler av sine tospråklige ferdigheter. Under den nederste terskelen, finner en barn som har utilstrekkelig kompetanse i begge sine språk sammenlignet med aldersadekvat språknivå. Mellom tersklene står de barna som er på aldersadekvat nivå i ett av språkene, de har verken fordeler eller ulemper med sin tospråklighet. På det øverste nivået finner vi de barna som har oppnådd et aldersadekvat nivå på begge sine språk og dermed har en tilnærmet balansert tospråklighet. Det er i følge toterskel-hypotesen, disse barna som drar kognitive fordeler ved sin tospråklighet (Hentet hos Cummins, 1984). Med tanke på denne hypotesen er systematisk språkstimulering på begge/alle språk av stor betydning for barnets utvikling så tidlig som mulig. Når en ser på barna i min studie, sier dette noe om hvor krevende og uhyre viktig gjennomtenkt og systematisk språkstimulering i barnas hverdag er. Engen og Kulbrandstad (2009) trekker fram at selv om toterskelteorien har bred empirisk støtte, har den sin svakhet i at det er vanskelig å definere presist og operasjonelt det nivået av språkbeherskelse som sammenfaller med de aktuelle tersklene. Cummins (1984) har også en modell som sier noe om vanskegraden i språket: Språkferdigheter som er nært relatert til kontekst er kognitivt lite krevende, mens jo mer kontekstuavhengig språkferdighetene er, jo mer kognitivt krevende er de. Det er for eksempel ikke så vanskelig for et barn som sitter i sandkassen å svare på spørsmål om spaden og bøtta det leker med, mens hvis det spørres om noe som er helt ute av kontekst, er det mer kognitivt krevende.

En undersøkelse utført av Ianco-Worall (1972) viser at barn allerede mellom fire og seks år er i stand til å respondere på ordmening når de er tospråklige i motsetning til enspråklige barn som bare responderer på ordets lyd (Gjengitt hos Engen og Kulbrandstad, 2009). Tospråklige har en større metalingvistisk oppmerksomhet i og med at de er mer i stand til å reflektere over språkets natur og funksjon. Dette vil sannsynligvis tre enda tydeligere fram når språkene har forskjellige modaliteter. Engen og Kulbrandstad (2009) konkluderer på samme måte som Cummins med at jo bedre de to språkene er utviklet, jo bedre er de metalingvistiske ferdighetene. I den grad språkstimulering for å fremme ferdigheter i førstespråket er virkningsfull, overføres denne ferdigheten til andrespråket forutsatt at barnet eksponeres tilstrekkelig for andrespråket på skolen eller i barnehagen og forutsatt at motivasjonen for å lære andrespråket er tilstrekkelig (Cummins, 1984). I en tospråklig skole eller barnehage, vil undervisning eller språkstimulering på morsmålet ikke bare utvikle morsmålet i seg selv, men det vil også utvikle en dypere begrepsmessig språkforståelse som vil ha stor innvirkning på muligheten til forståelse og utvikling av andrespråket og på generelle faglige ferdigheter. Med andre ord, selv om det som viser seg på overflaten er to svært forskjellige språk, har de underliggende kognitive ferdigheter som går på tvers av språkene. Denne felles bakenforliggende kompetansen gjør det mulig å overføre kognitiv eller fagrelatert kunnskap mellom språkene. Det er mer sannsynlig at det overføres kunnskaper fra minoritetsspråket til majoritetsspråket fordi barnet er mer utsatt for majoritetsspråket og det sosiale presset til å lære dette språket er sterkt (Cummins, 1984).

Det som er beskrevet over, sammenligner Cummins (1984) med et isfjell med to topper. Over havoverflata kan man se de to fjelltoppene som symboliserer barnets to ulike språk med språklige ferdigheter som uttaleferdigheter, grammatikk og ordforråd og med kognitive ferdigheter som kommer til uttrykk i kunnskap, forståelse og anvendelse. Under havoverflata finnes språkkompetansen som ett stort felles område som er selve grunnlaget for de to toppene. Dette innebærer at den underliggende kompetansen impliserer at erfaringer med hvilket som helst av språkene kan promotere utvikling av kompetanse som ligger i bunnen for begge språkene, dersom barnet blir eksponert for og motivert til begge språk enten på skolen eller i andre omgivelser av betydning (Cummins, 1984). Bunnen av isfjellet, det som ligger under havoverflata, består av kunnskaper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, objekter, handlinger og hendelser, og til meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom dem. Her dannes begrepene (Øzerk, 1996).

«Begreper representerer det underliggende prinsippet for og den underliggende teorien om hvordan tingene rundt omkring oss er gruppert, hvordan de henger sammen, hvilke forhold de har til hverandre og hva slags karakteristikk de har til felles.» (Øzerk, 1996).

Et tospråklig barn vil altså ha flere språklige uttrykk for sine underliggende begreper og kanskje også på denne måten ha større forutsetning for å nyansere begrepene kognitivt.

Det oppstår et gjensidig sirkulært forhold mellom de to språkene i det førstespråket påvirkes av andrespråket, og andrespråket igjen påvirkes av førstespråket. De to språkene vil da fremme

hverandres utvikling og i bunnen ligger bakgrunnskunnskap, opplevelser, erfaringer og innsikt (Øzerk, 1996). Her viser forfatteren til verbal hukommelse.

Hvordan stiller det seg da når ett av de tre språkene barna i min studie bruker er visuelt? Vil en da kunne ta utgangspunkt i at språkene lagres på samme sted i hjernen slik at en får den samme basisen slik som i Cummins tidligere nevnte isfjellmodell og Øzerks gjensidige sirkularitet? I følge Nicholas (2009) er svaret ja. Han fastslår at tegnspråk og talespråk lagres på samme sted i hjernen. Den auditive hjernebarken blir faktisk involvert i prosesser som har med tegnspråk å gjøre, denne prosessen kalles nevroplastisitet. Garm (2009) konkluderer i en artikkel med at det i dag ikke finnes forskning som kan dokumentere at bimodaliteten i seg selv gjør den tospråklige utviklingen hos barn fundamentalt forskjellig fra unimodal tospråklig utvikling.

2.3.1. Kodeveksling.

“Learning to speak more than one language often involves putting together material from two languages. This is a part of the normal process of growing up bilingually and acquiring competence in more than one language.” (Romaine, 1995, s.2).

De to guttene i min studie kommuniserer med mennesker med ulike språk. Dermed foretar de en del kodeveksling. Vi skal nå se nærmere på hva dette innebærer. Jeg vil først belyse en teori om hvordan språkene kodes innad i hjernen.

Romaine (1995) viser til Weinreich (1968) hvor han diskuterer tre måter å kode begreper på i menneskets hjerne. Han mente at forskjellene var et resultat av måten personen hadde lært språket på. I samordnet tospråklighet lærte personen språkene i separate omgivelser, og ordene i de to språkene ble holdt separate og hvert ord har sin separate mening. Et eksempel på dette er hvis barnet først lærer ett språk hjemme og senere et annet språk i skolekontekst. Dersom barnet lærer fransk på skolen og har norsk som sitt språk hjemme, er teorien at ordet «bok» vil ha en annen betydning for barnet enn ordet «livre». Dette fordi ordet «bok» vil forbindes med en annen type bøker enn ordet «livre». Dersom barnet lærer to språk på samme arena, vil språkene være «fusjonert», det vil si at barnet får to ord for samme begrep. Begge ordene vil være knyttet til den samme mentale representasjon. Et eksempel på dette er hvis far og mor snakker hvert sitt språk til barnet. De vil bruke de to språkene i en felles kontekst. En tredje type er når barnet har et dominerende språk og det forstår et begrep gjennom det dominante språket til det mindre dominante språket. Det vil si hvis barnets førstespråk tolker andrespråket i hjernen.

Det finnes ulike strategier for å utvikle flerspråklighet. *En-person-ett-språk*, (dette kalles også OPOL: one-person-one-language) ble tidligere sett på som den mest vellykkede og ryddige. Denne strategien går ut på at hver av foreldrene snakker sitt språk til barnet. En annen vanlig variant er når foreldrene har et felles minoritetsspråk og barnet møter et annet språk i barnehagen og i samfunnet. En tredje variant er kodevekslingsstrategien, det vil si at en og samme person kan benytte ulike språk overfor

barnet (Svendsen (årstall ikke oppgitt) hos Hvistendahl, 2009). Abshir og Kamiran opplever alle disse variantene i sitt dagligliv. Språkblanding i barnehagealder er en naturlig fase hos flerspråklige barn. I forskning har det vært vanlig å anta at barnet først utvikler et felles syntaktisk og leksikalt system der det inngår ord fra begge språkene. Man har antatt at barnet deretter utvikler to leksikalske systemer og til sist skiller leksikon og syntaks fra hverandre. I dag regner man med at barnet helt fra starten av utvikler to språkssystemer, ett for hvert av språkene og at det da finnes kognitive kanaler mellom systemene. Det ene eller det andre språket aktiveres ut fra sammenhengen barnet befinner seg i og ut fra hva det hører fra omgivelsene. Ett ord fra ett av språkene kan aktivere dette språket. Her snakker Svendsen om språklig modus (Svendsen hos Hvistendahl, 2009). Videre framholder Svendsen at det ikke er slik at ett av språkene er fullstendig deaktivert, kanalen mellom språkene er hele tiden til stede.

Når to språk eksisterer ved siden av hverandre, og bruken av de to språkene er avhengig av funksjon og situasjon, kalles det diglossi. Det er her et konsekvent forhold mellom valg av språk og sosial kontekst. Romaine (1995) skiller mellom diglossi og kodeveksling. Nyere studier fokuserer på to forskjellige aspekter ved kodeveksling: et grammatisk og et pragmatisk aspekt. Forskjellen mellom disse aspektene ligger hovedsakelig på det nivået der en forsøker å finne forklaringer. Videre nevner forfatteren tag-skifting som en kodeveksling, det forklares som at man sier en tilnærmet hel setning på ett språk for så å henge på en tag av et annet språk som for eksempel «...you know», «...I mean» osv. Ved inter- sentensiell kodeveksling foregår hele setninger på ett av språkene, mens man kan bruke det andre språket på hele neste setning. Ved intra-sentensiell kodeveksling foregår veksling av språkkode innad i den meningsbærende setningen. Kodevekslingen kan også forekomme innenfor ett og samme ord ved at for eksempel endingen på ordet er fra det andre språket enn selve ordet. Alle de tre typene av kodeveksling kan finnes innen en og samme samtale (Romaine, 1995). Som nevnt eksponeres barna i min studie for tre språk daglig, empirien vil vise i hvilken grad guttene benytter kodeveksling. Man skiller mellom lånord og kodeveksling. Lånord er ord som er lånt fra et annet språk, men som er integrert i det aktuelle språket, en bytter ikke språk når en benytter lånord. En språkkode er et språkssystem. Ved kodeveksling hopper en fra ett språk til et annet og dette kan skje flere ganger i løpet av en samtale. Skillet mellom lån og kodeveksling er ikke alltid klart, det dreier seg ikke alltid om enten eller, men om grader (Engen og Kulbrandstad, 2009). Holten (2009) bruker termen «språkkontakt» som synonym for kodeveksling. Hun fremholder at språkkontakt som går på tvers av modalitetene, såkalt bimodal språkkontakt er helt spesiell fordi formen utmerker seg ved at den kan realiseres simultant. Det vil si at det er mulig å bruke tegn fra tegnspråket samtidig som en bruker ord fra talespråket. Det er dette som skjer når en benytter norsk med tegnstøtte (NMT). Både Holten (2009) og Pritchard og Zahl (2010) stiller seg skeptisk til denne blandingsformen. Dersom dette blir den dominerende kommunikasjonsmåten fra omgivelsene, vil barna oppleve to halve språk samtidig. Det er vanskelig å snakke et fullstendig talespråk i normalt tempo, mens man setter tegn til. Språket vil da ofte bli forenklet og tegnspråket blir ufullstendig. De to språkene har ulik grammatikk

og setningsoppbygging og det lar seg derfor ikke gjøre å framføre begge språkene fullstendig og simultant. Den voksne må være seg bevisst på i hvilken situasjon en bruker hvilket språk. I noen situasjoner kan det være hensiktsmessig å sette tegn til talen for å hjelpe barnet til å oppfatte talespråket, dersom barnet ellers blir eksponert for både fullstendig tegnspråk og fullstendig talespråk og språkene har like stor plass og like stor status.

3. METODE

3.1.1. Bakgrunn for valg av oppgave

Målet med denne masterbesvarelsen har vært å finne hvilke språklige ressurser barn med cochleaimplantat fra etnisk minoritetsspråklige familier bruker i sin kommunikasjon med de mennesker de omgås til daglig. Gjennom å belyse dette, kan jeg forhåpentligvis gi noen svar til foreldre som i denne situasjonen spør: Hvilket språk skal vi snakke til barnet vårt?

For å lete etter svar på foreldrenes viktige spørsmål, var det nødvendig å finne noen familier som lever i denne situasjonen og å observere deres barn i situasjoner i deres dagligliv, der språket brukes funksjonelt og naturlig ut fra sammenhengen barnet befinner seg i i øyeblikket.

3.1.2. Overordnet forskningsstrategi

Ved empirisk forskning går vi ut i den virkelige verden for å samle opplysninger om det fenomenet som vi skal studere. Empirisk forskning vil ofte være verdiladd med et subjektivistisk innslag. Det vil oppstå et dynamisk samspill mellom forsker og den som blir utforsket (Befring, 2010). Min plan var å gå ut i verden, det vil i denne sammenheng si inn i barnehagen for å samle opplysninger om det fenomenet jeg ville studere. Min studie er derfor av empirisk art.

I den kvalitative forskningen er man opptatt av informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger. For å samle data, benyttes ofte observasjoner og uformelle samtaler der verbale uttrykk gjør seg gjeldende (Befring, 2010). Etter som jeg skal observere barna i deres naturlige miljø for å fange opp hvilke språk de bruker, vil min forskning i all hovedsak være kvalitativ. Jeg har laget et skjema over kategorisering av de observasjonene som er gjort, dette gir også en kvantitativ antydning, etter som det der for eksempel kommer fram i hvor mange av observasjonene barna snakker hvilke språk og med hvem. Dette skjemaet finnes i vedlegget.

Min forskning kan beskrives som etnografisk fordi man i etnografien benytter metoder og teorier for å beskrive hvordan mennesker lever og hvordan de skaper mening og betydning i deres sosiale og kulturelle virkelighet (Madsen, 2003 hos Hansen, 2005). Jeg ser nettopp på hvordan barna i min studie samhandler og kommuniserer med andre mennesker i sin hverdag som er preget av ulike kulturer.

I denne masteroppgaven, har jeg forsøkt å finne årsakssammenhenger. Hva er det som påvirker barna i deres språkvalg, hvordan foregår deres språkutvikling, og hvorfor? Dette betegnes som kausalitet (Befring, 2010). I følge Robert Yin (1989), er en person, en skoleklasse eller en barnehage et kasusstudium. Mitt utvalg gjør at studien må beskrives som en kasusstudie. En slik kasusstudie passer for spørsmål om “hva og hvordan” med utdypinger av dette og vil i samsvar med Befring (2010) være kartleggende forskning i motsetning til teoriutviklende forskning der spørsmålet er “hvorfor”. Som nevnt, vil jeg likevel finne ut noe om årsakssammenhenger og stiller derfor også noen spørsmål om hvorfor. Denne studien har en intensiv tilnærming som egner seg for empirisk forskning der en går i dybden på et lite område og skaffer mest mulig informasjon om dette som i et kasusstudium (Befring, 2010). Denne besvarelsen kommer inn under deduktiv metode da den starter med teori og ut fra denne utleder forventninger i spesifiserte situasjoner, for ei spesifisert gruppe (Befring, 2010).

3.1.3. Valg av informanter

Alle personene som har blitt observert i denne studien har fått fiktive navn med tanke på anonymisering.

Jeg valgte å spørre foreldrene til Abshir og Kamiran om jeg fikk tillatelse til å se nærmere på deres barns kommunikasjon i dagliglivet. Kamiran ble født i Norge og det ble oppdaget ved nyfødtscreening at han hadde sterkt nedsatt hørsel. Han hadde hørselsrest og det ble bestemt at man skulle prøve ut høreapparater. Høreapparatene hadde liten effekt og det ble oppdaget at hørselstapet var enda større enn først antatt. Det ble derfor bestemt at Kamiran skulle få CI. Ci ble operert inn og han fikk lyd på da han var to år. Han hadde et sprik mellom hørealders og kronologisk alder på to år, da hørealders regnes fra det øyeblikk barnet får lyd i sitt CI etter operasjon (Estabrooks, 2006). Nå er Kamiran fire år og tre måneder. Foreldrene til Kamiran er født og oppvokst i Kurdistan (Nord-Irak). De snakker kurdisk og deres dialekt er sorani. De har valgt å snakke sitt morsmål til gutten sin. Begge foreldrene har lært norsk talespråk og tegnspråk. De går på kursrekka «Se Mitt Språk» som er tegnspråkopplæring for foreldre. De snakker også tegnspråk med Kamiran hjemme, men i mindre grad enn tidligere, fordi Kamiran nå snakker mer sorani. De bruker tegnspråk i situasjoner der Kamiran ikke har CI på, eller der det er bakgrunnsstøy, eller når de skal være stille for ikke å vekke lillebror. Kamirans lillebror er i underkant av to år yngre enn Kamiran og han er hørende.

Abshir er også født i Norge. Han ble født på et sykehus der de enda ikke hadde kommet i gang med nyfødtscreening. Hans grove hørselstap ble derfor ikke oppdaget før han var nærmere tre år. Han fikk operert inn CI da han var tre år, med lydpåsetting da han var tre år og to måneder. Abshir hadde altså et sprik mellom kronologisk alder og hørealders på tre år og to måneder. Nå er Abshir sju år og en måned. Abshir har en eldre og en yngre søster og begge er hørende. Foreldrene snakker somali til hverandre og til storesøster, men de har fått det rådet å snakke norsk til Abshir fra en pp-rådgiver i

hjemkommunen. Foreldrene startet på tegnspråkkurs da de fikk vite at gutten deres var døv. De følger kursrekka «Se Mitt Språk». Hjemme snakker de også tegnspråk og en del NMT.

Da observasjonsperioden startet, gikk begge guttene i samme barnehage. Abshir går nå på skole. I barnehagen er det et tospråklig miljø, der det snakkes norsk tegnspråk og norsk talespråk. Det er tjuefem barn i barnehagen. Blant disse barna er det ni barn som har nedsatt hørsel av forskjellig type og grad. Noen er tunghørt og har høreapparater, mens andre er døv og har CI, en er helt døv. Resten av barna er hørende, mange av dem har døve i nær familie. De fleste barna i barnehagen er tospråklige. Alle behersker tegnspråk.

Det arrangeres tegnspråkkurs og andre kurs om hørsel og språkstimulering for foreldre til barn med nedsatt hørsel fra seks fylker, ved kompetansesenteret som barnehagen er tilknyttet. Barna deres med søsken, går i barnehagen den uka kurset varer. Det vil si at de med jevne mellomrom får flere barn i barnehagen, blant disse har vi også barn i alle de hørselskategoriene som er nevnt over.

Blant personalet i barnehagen er det både døve, tunghørte og hørende. Felles for personalet er at alle kan tegnspråk i større og mindre grad. Noen har tegnspråk som morsmål, mens andre har lært ved å gå på kurs så tidlig som mulig etter at de har blitt ansatt ved barnehagen, da det stilles krav om tegnspråkkompetanse for å kunne jobbe der. Etter at jeg startet på dette studiet, har barnehagen tilsatt en kurdisk morsmålstrener som jobber to timer i uka. Han bidrar med språk- og kulturkunnskaper.

Vi forsøker å skille mellom språkkodene ved at vi har tider på dagen der vi kutter stemmen og bruker rent tegnspråk, som i samlingsstund og under lunchmåltid, ellers brukes en del norsk med tegn støtte (NMT) der en snakker norsk talespråk og bruker tegn lånt fra tegnspråket ved siden av som en støtte. Det sistnevnte er hensiktsmessig for barna som også skal lære talespråk og som får problemer med å oppfatte tale i støyende omgivelser fordi de har nedsatt hørsel. Da gir tegnene god støtte til å forstå innholdet i kommunikasjonen. Rent talespråk brukes i treningssituasjoner hvor de er en til en, eller i ei lita gruppe der alle har forutsetninger til å oppfatte talespråket. De legger vekt på ikke å bruke rent talespråk, når det er døve tilstede, etter som det virker ekskluderende. Det finnes situasjoner der det likevel er hensiktsmessig å bruke rent talespråk, som når barn med CI skal fokusere på auditive stimuli. De informerer da de tilstedeværende om at de legger ned hendene og hvorfor. Trening med auditivt fokus foregår også i egne rom.

3.1.4. Beskrivelse av innsamling av data

For å samle inn data har jeg brukt observasjon, feltnotater og intervju. Jeg har valgt å ikke bruke testresultater, da jeg ville finne ut hvilke språklige ressurser barna benytter i sin funksjonelle kommunikasjon i det virkelige liv i de ulike settinger de der befinner seg naturlig. Svært mange av de testene som er vanlig å bruke i Norge i dag, er tilpasset en norsk lokal kulturell kontekst (Pihl, 2010). Det er derfor en fare for at testing ikke vil vise et valid resultat for Kamiran og Abshir etter som de

vokser opp med en annen kulturbakgrunn i hjemmet. For å få med mest mulig av det som skjer i den språklige samhandlingen mellom barna og deres kommunikasjonspartnere, har jeg brukt video i mine observasjoner. Det gir også god mulighet for å se de samme observasjonene flere ganger og jeg fikk derfor mulighet til å oppdage små og viktige detaljer som ikke er så lett å oppdage når man observerer med papir og blyant. Ved hjelp av video kan en se sammenhengen mellom verbal og nonverbal kommunikasjon (Løkken og Søbstad, 2009). En kan se den samme sekvensen flere ganger og dermed ha muligheten til å reflektere grundigere over hva som egentlig skjer, dermed reduseres sjansen for å trekke forhastede konklusjoner. Å bruke video er også en stor fordel når man skal observere et visuelt gestuelt språk, slik tilfelle ofte er i denne barnehagen. Jeg har også fått lov til å komme hjem til familiene for å observere hvilke språk som benyttes der. Ved en anledning sendte jeg med filmkamera hjem til familien til Kamiran, for at min tilstedeværelse ikke skulle virke forstyrrende. Foreldrene selv gjorde gode og verdifulle opptak.

Ved noen få observasjoner har jeg notert ned en hendelse der de aktuelle barna har vært involvert, like etter hendelsen. Dette har vært gjort når filmkamera ikke har vært tilgjengelig, eller som et tillegg til filming, for å beskrive hele situasjonen. Fenomenene har vært studert i sine naturlige omgivelser. Jeg har lagt vekt på å stille med et åpent sinn der nærhet og sensitivitet har stått sentralt. Målet har vært å forstå motiver og hensikter og å få dybdeinnsikt i menneskelig kommunikasjon og adferd (Løkken og Søbstad, 2009). Dette er i tråd med kvalitativ forskningsmetode.

Det var nødvendig å utarbeide en plan for hvordan jeg skulle gjennomføre observasjonene i barnehagen for å dekke de fleste situasjoner barna befinner seg i i løpet av dagen:

1. Frilek
2. Frokost
3. Tegnspråksamling/førskolegruppe
4. Lunch
5. Garderobe
6. Utelek
7. Lekegruppe
8. Frilek

Hvert videoopptak varte i ca ti minutter. Observasjonene fant sted tre mandager med ca tre ukers mellomrom. I tillegg filmet jeg noen sekvenser etter noen måneder, etter som det tydelig skjedde en utvikling som var interessant å få med. I tillegg til observasjonene, har jeg også gjennomført intervju med foreldrene og noen mer uformelle samtaler.

3.1.5. Hvordan data analyseres

For å kunne analysere de observasjonene som er gjort gjennom videoopptak, må man i ettertid transkribere observasjonene, ved å spille av filmen flere ganger for å få med seg alle viktige detaljer. Dette er i følge Løkken og Søbstad (2009) et stort arbeid. Det var derfor nødvendig med stor bevissthet rundt filminga. Når man har filmen, har man mulighet til å se hva som skjer på flere plan og får dermed en bedre oversikt over situasjonen enn når man bare bruker papir og blyant under observasjonene. Jeg har i ettertid kunne kategorisere de funnene jeg har gjort. For å forstå det som ble sagt fullt ut, har jeg gått gjennom opptakene sammen med foreldrene og i Kamirans tilfelle, sammen med morsmåslærer som en hjelp til detaljert transkripsjon og oversettelse. Når det gjelder de tegnspråklige observasjonene, har jeg fått hjelp til transkripsjon og oversettelse av en tegnspråklig medarbeider som kjenner barna, for å sikre meg at alt er forstått riktig. Jeg har valgt å ikke bruke lydskrift i transkripsjonene. Lydene i somali og sorani beskrives i kapittel 2.1.2.1 og 2.1.2.2.

3.1.6. Vurdering av pålitelighet og mulige feilkilder

I en studie som min, der jeg bruker observasjon, feltnotater og intervju, er måling en indirekte prosess, noe som i følge Befring (2010), reiser et validitetsproblem; Er målingsresultatene gyldige? De fleste variabler innen pedagogikk er vanskelige å måle fordi det er vanskelig å definere entydige holdepunkter for målinga. Når det gjelder bruk av videokamera i observasjon, skal en også være oppmerksom på at det kan ligge feilkilder her. Et videokamera kan ikke gjengi alle relevante data for en observasjon, den gir kun et utsnitt av det som skjer i rommet. Man skal også huske at man går fra en tredimensjonal til en todimensjonal opplevelse. Man får heller ikke fanget opp hele stemningen i lokalet (Løkken og Søbstad, 2009). Selv om barna i den aktuelle barnehagen er vant til at det filmes, vil deres adferd kunne bli påvirket av at noen står og ser på dem gjennom et videokamera.

Denne studien er av empirisk art og en kunne forvente at det ville oppstå et samspill mellom observatør og informanter i og med at jeg jobber i denne barnehagen og barna og jeg allerede kjenner hverandre godt. Det er derfor også grunn til å tro at forskningen er noe verdiladd og med subjektivistiske innslag. Det at jeg kjenner barna kan være både positivt og negativt, fordi jeg derfor lettere kan tolke deres utsagn, men da er faren for overfortolkning også til stede. I og med at foreldrene kjenner meg fra før, var det en viss fare for at de skulle føle et press for å svare ja, da jeg spurte dem om deres familie ville delta i denne studien. Dette fikk jeg også som tilbakemelding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg følte meg ganske trygg på at nettopp disse foreldrene ville følt seg trygge nok til å si nei til deltakelse, dersom de hadde motforestillinger. Dette vurderte jeg ut fra slik jeg kjenner dem og ut fra måten jeg spurte på. Dette inntrykket har forsterket seg etter hvert som jeg har opplevd deres positive innstilling til studien underveis.

3.1.7. Refleksjon over hvilke typer slutninger undersøkelsen vil gi grunnlag for.

Denne studien vil forhåpentligvis gi svar på noen av de spørsmålene som er presentert innledningsvis i dette kapitlet. Funn som er gjort gjennom observasjonene kan med bakgrunn i teorikapitlet si noe om hvilke språk et barn i Kamiran og Abshirs situasjon er i stand til å utvikle. Studien kan også vise hva som er viktig å tenke på som barnehagepersonale og foreldre til barna. Den sier noe om hvilke begrensninger som ligger i deres livssituasjon, men enda viktigere: den sier noe om hvilke muligheter som er til stede.

“Som empirisk forskningsmetode spelar kasesundersøkingar ei viktig rolle på fagområde som skal stå til teneste med kunnskapar og dømmekraft for å bistå enkeltmenneske. Dette ideografiske perspektivet har såleis ein grunnleggande plass i spesialpedagogikken.” (Befring 2010, s.40).

Selv om kasesutvalget er lite, mener jeg denne studien kan gi en pekepinn for andre mennesker med lignende spørsmål i lignende situasjoner.

4. RESULTATER OG ANALYSE

Transkripsjonsnøkkel:

Fiktive navn forteller hvem som er med i observasjonen. Det oppgis alder på barna på det tidspunkt observasjonen er tatt. Når det er voksne aktører er dette oppgitt. Hørselsstatus oppgis hos alle bortsett fra hos Abshir og Kamiran da deres hørselsstatus er kjent. Observasjonsskjema er stort sett delt inn i to parallelle felt: **Replikk** og **Handling**. Under «handling» beskrives også noen ganger stemmeleie og stemning for å få fram meningsnyansene i replikkene. Observasjonene er satt inn kronologisk etter dato. Observasjonene er nummerert. I noen av observasjonene er begge guttene med, i andre bare en av dem. Det å skulle nedtegne tegnspråk, er ikke enkelt. Jeg skriver den norske betydningen for hvert tegn, for å forsøke å vise hvilket tegn aktøren bruker. Dette blir likevel ikke riktig fordi det vil være vanskelig å skrive ned alle komponentene i tegnspråket, da det er et visuelt språk. Jeg kunne ha skrevet hvordan hvert tegn utføres, med alle de komponenter som følger med, for eksempel ansiktsuttrykk med hevede eller senkede bryn, blikkretning osv, men dette blir for omfattende. Jeg gir derfor også en oversettelse til norsk bokmål, for å få fram at det egentlig er snakk om fullstendige setninger. Jeg bruker ikke lydskrift, men under kapitlet om sorani og somali beskrives hvordan de ulike bokstavene i språkene uttales.

Her følger en transkripsjonsnøkkel som viser hva de ulike skrifttypene står for:

NØKKEL	Tegnspråk.
Nøkkel	Norsk talespråk
Nøkkel	Sorani
<i>Nøkkel</i>	Somali
(nøkkel)	Oversettelse til norsk bokmål
NMT: <u>NØKKEL nøkkel</u>	Norsk Med Tegnstøtte, der både tegn og tale er nedtegnet for å vise akkurat hva som ble brukt. Det understrekes at tale og tegn brukes samtidig

Det følgende er utdrag fra observasjonene. Observasjonene i sin helhet finnes i vedlegget.

Observasjon 1: 04.04.11 (Innelek, formiddag): Abshir 6,0 og Peder 5,7 (høreapparat) sitter på hver sin stol foran pc'en inne på avdelinga på barnehagen og spiller et bilspill. Kamiran 3,2 prøver å få plass ved å komme seg mellom stolene og prøver å sette seg opp på Peder sin stol, det går en liten stund, men han blir dyttet ned, da smågråter han, men gir ikke opp.

Replikk:	Handling:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kamiran: Nei... mæi...mæi...bedefmamenim 2. Abshir: Du, det e bila 3. Peder: NMT: <u>Du må finne stol DU FINNE STOL</u> 4. Abshir: Finne stol 5. Kamiran: Shol 6. Abshir: Nei den 7. Kamiran: Kaa 8. Abshir: Sånn 9. Kamiran: Neei 10. Abshir: Litt te, litt 11. Abshir: Sånn, ja sånn 12. Kamiran: Her va meje buss 13. Abshir: Brrrr.... Åh 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Kamiran: Vrir seg inn mellom stolene, holder i stolen til Peder har blikkontakt med han. 2.Abshir: tapper på handa til Peder og peker på skjermen 3.Kamiran: ser på Peder og snur så blikket mot stolene som står rett bak dem. 4. Abshir ser på Kamiran deretter på stolene og peker på dem. 5.Kamiran: Går bort til stolene litt lenger bort. 6.Abshir: Peker på den nærmeste stolen 7.Kamiran: går til stolen som Abshir peker på, skyver den bort til Abshir og Peder han forsøker å skyve stolen mellom de to andres stoler. 8.Peder og Abshir trekker stolene sine fra hverandre slik at det skal bli plass til Kamiran sin stol. Det er enda litt for trangt. 10.Abshir peker på Peder sin stol, Peder trekker den enda litt lenger ut. 11. Kamiran skyver stolen sin imellom og Peder setter sin stol inntil og alle klatrer opp og Abshir stiller skjermen slik at alle skal se. 12.Kamiran: peker på skjermen på en buss 13.Abshir snur seg mot Kamiran og smiler, ser litt overrasket ut

Her ser vi at Abshir og Kamiran bruker talespråk i kommunikasjon med hverandre og Peder. Abshir viser omsorg for Kamiran og hjelper han til å finne plass ved bordet. Kamiran har her en hørealdre på ett år og to måneder. Han bruker protoord.

Observasjon 2: 20.04.11 (formiddag): Abshir 6,0, Peder 5,7 (høreapparat), Hilde 6,3 (CI) og Amalie 5,4 (CI) sitter i et klasserom på rekke ved siden av hverandre og har førskolegruppe. Lærer Nils (døv) står foran. Undervisningen foregår på tegnspråk. Nils spør om alle ukedagene og Abshir viser at han kan alle. Han retter også på de andre når de sier FREDAG på litt feil måte. Han kan også alle bokstavene som Nils skriver på tavla og svarer på både tegnspråk og norsk talespråk. Han sitter rolig og konsentrert hele timen.

Her ser vi at Abshir reflekterer over hvordan de andre utfører tegn. Han har ingen problemer med å følge med i timen når undervisninga foregår på tegnspråk.

Observasjon 3: 20.04.11 (lunch): Kamiran 3,2 sitter ved bordet og venter på mat. Han har satt fatet sitt for hardt ned i bordet slik at det har gått i to deler. Like ved han sitter Andreas 3,7 (hørende), Niklas 3,6 (hørende) og Annikken 3,7 (høreapparat). Peder 5,7 (høreapparat), Erica 4,8 (hørende), Edel 3,2 (hørende), Abshir 6,0, Hilde 6,3 (CI) og Amalie 5,4 (CI) sitter litt lenger borte ved det store ovale bordet. De voksne: Nils (døv), Wanda (hørende) og Anja (hørende) dekker på og henter mat.

Replikk	Handling
1. Kamiran: NMT: <u>Eh.. æ ølagt ØDELAGT</u>	1.Kamiran: Vifter med handa mot Anja som kommer gående
2. Anja: NMT: <u>Ja se JA SE</u>	Kamiran: gnir seg i øyet
3. Peder: Det va Kamiran!	4.Wanda går bort til Kamiran. Han fortsetter å gni seg i øyet, men når Wanda snakker slutter han og ser opp på henne. Wanda trekker stolen hans litt bakover. Kamiran sitter rolig. Han kikker ned på klærne sine.
4. Wanda: NMT: <u>Va det ditt fat? Men du, vær rolig ved bordet, sant ja? Ska vi ta det bort. DITT FAT? ROLIG BORDET. TA BORT.</u>	6.Andreas: vifter med bena
5. Ska vi se, sånn. NMT: <u>Vær forsiktig FORSIKTIG</u>	7.Niklas: vifter med bena
6. Andreas: Så går jeg, og så roper, har du tatt det der?	10.Nils kommer bort til Kamiran.
7. Niklas: ler	11.Nils bøyer seg ned og tar opp et lite skår som ligger på bordet
8. Anniken: Kamiran, nei! Får ikk!	
9. Kamiran: NMT: <u>e ølagt ØDELAGT</u>	
10. Nils: PEK ØDELAGT? (<i>Ble det ødelagt?</i>)	
11. Kamiran: <u>FATET HARDT BORDET ØDELAGT</u> (<i>Jeg satte fatet hardt på bordet så det ble ødelagt</i>)	

Her ser vi at Kamiran skifter språkkode ut fra hvem han snakker med. Han skifter mellom norsk tale med tegnstøtte: NMT, og norsk tegnspråk.

Observasjon 6: 24.05.11 (Utelek) Edel 3,3 kom først ut og har satt seg opp på den dissa som Kamiran 3,3 gjerne ville ha. På dissa ved siden av sitter Izabelle 4,6 som er på ukesopphold i barnehagen. På hennes andre side henger ei småbarnsdisse.

Replikk	Handling
1. Kamiran: <u>Æ ko, æ ditte! Ææææh!</u>	1.Peker på dissa. Tar tak i den igjen.
2. Edel: Ikke, ikke Kamiran!	Kamiran ser bort på henne. Fortsetter å dra i dissa.
3. Izabelle: Du må gå på babydessa!	

<p>4. Jeg: Kamiran, ska du disse der da? 5. Kamiran: Ikke der, æ ka ikke 6. Jeg: NMT: <u>Vente på at Edel disse litt først, og så blir det din tur. VEN TE EDEL FØRST, DIN TUR.</u> 7. Jeg: NMT: <u>Det blir din tur etterpå. DIN TUR ETTERPÅ.</u> 8. Jeg: Om en liten stund så e det Kamiran sin tur, Edel! 9. Kamiran til Nils: HUN BYTTE MEG, MEG, MEG. (<i>Jeg synes at Edel skal bytte med meg</i>) 10. Nils: 11. Kamiran: NEI, SITTE JEG. (<i>Nei, jeg får ikke sitte på</i>) 12. Edel: Kamiran, sykkel, sykkel sykkel 13. Jeg: NMT: <u>No ska æ gå inn å hent jakka mi og når æ kjem ut, så e det Kamiran sin tur. JEG INN HENTE JAKKE UT KAMIRAN TUR.</u> 14. Edel: Kamiran, nå er det din tur! 15. Kamiran: Jaaaa!</p>	<p>4.Jeg peker på babydissa 7.Kamiran slipper dissa og stiller seg ved siden av. Kamiran ser opp på meg, han gråter ikke. Nils kommer bort til oss. 10.Kamera fanger ikke opp hva Nils sier 12.Noen tar syklene ut av lekeskuret. Kamiran står fortsatt rolig ved siden av dissa og bryr seg ikke om syklene. 13.Jeg går inn og henter jakken og kommer ut igjen. Kamiran står fortsatt ved siden av dissa. 14.Edel går av dissa. Kamiran ser glad ut.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Her ser vi at Kamiran er i stand til å vente. Han forholder seg rolig og skjønner at det vil bli hans tur. Han skriver språkkoder og snakker norsk talespråk med de hørende og norsk tegnspråk med Nils som er døv.

Observasjon 7: 24.05.11 (Måltid ute): Det sitter mange barn ved bordet. Anja (voksen, hørende) serverer og Nils (voksen, døv) sitter ved enden av bordet. Abshir 6,1 sitter på siden ved Nils. På andre siden av Abshir sitter Hilde 6,4 (CI). Rett overfor dem sitter Nicki 6,4 (døv). Anja skjenker melk i koppen til Hilde. Abshir vet at Hilde ikke liker melk.

Replikk	Handling
<p>1. Abshir: HILDE PEK ER DER, rister på hodet, MELK, GLEMT VANN. (<i>Hilde vil ikke ha melk! hun vil ha vann nei, nei,nei, hilde vil ha vann!</i>) 2. Nils: JA, VIL VANN. KANSKJE BEGYNT DRIKKE MELK? BRA. (<i>ja, vann vil hun ha. men kanskje hun har begynt å drikke melk? det er jo bra.</i>) 3. Abshir:NEI, PEK VIL VANN. HILDE, DU HAR MELK. (<i>Nei, Hilde vil ha vann, Hilde, du har fått melk.</i>) Hilde, se melk. Se melk! Se melk! 4. Abshir: Se Nicki gjør det Se Nicki vann gjør det Se Nicki gjør e Se Nicki gjør e 5. Hilde: Æ vil ha melk, nei æ vil ha vann</p>	<p>1.Abshir: Henvender seg til Nils. Blikkontakt 3.Hilde reagerer ikke. Abshir tapper på skuldra til Hilde Henvendt til Hilde</p>

<p>6. Anja: NMT: <u>Vil du ha vann? DU HA VANN?</u></p> <p>7. Abshir: NMT: <u>Anja, se Nicki gjør det. ANJA, SE NICKI GJØR NÅ.</u></p> <p>8. Hilde: Æ vil ha vann! Æ vil ha vann!</p> <p>9. Anja: NMT: <u>Da bytte vi BYTTE</u></p> <p>10. Abshir: NEI (rister på hodet) HØRE DU? (<i>hører du ikke du?</i>)</p> <p>11. Nils: DØV HØRE IKKE SENDE MELDING. IKKE MELDING NÅ. (<i>Nei, jeg er døv, de må sende melding til meg. Det var ikke tekstmelding nå.</i>)</p> <p>12. Abshir: JEG CI. PEK (peker mot kamera) TA TELEFONEN. GI PEK. (<i>Jeg har ci og hørte det. Hun kan høre og kan ta telefonen du kan gi den til henne.</i>)</p> <p>13. Nils: NEI, TRENGER IKKE JEG, KAN JA. (<i>Nei, jeg trenger ikke hjelp nå, det går an ja</i>)</p> <p>14. Abshir: PEK ANJA? (<i>Skal Anja hjelpe deg?</i>)</p> <p>15. Abshir: HØRE LITT DU? HØRE IKKE (<i>Hører du litt du? Du hørte det ikke</i>)</p> <p>16. Nils: HØRE IKKE DØV JEG. MMM JA. HØRE DU? PRATE I TELEFON? (<i>Nei, jeg er døv. Kan du høre og prate i telefonen?</i>)</p> <p>17. Abshir: JA</p> <p>18. Nils: SANT? PRØVE? (<i>Er det sant? Skal du prøve?</i>)</p> <p>19. Abshir: NEI</p> <p>20. Nils: VIS MOBIL; PRATE? «<i>Kan du ta telefonen min og prate da?</i>»</p> <p>21. Abshir: NEI</p> <p>22. Nils: DU KAN PRATE DU (<i>Joda, du kan prøve å prate du</i>)</p> <p>23. Abshir: NEI</p>	<p>10. Mobiltelefonen som Nils har i lomma ringer og vibrerer, Abshir snur seg mot Nils og hører at telefonen ringer. Nils begynner å ta den opp.</p> <p>12. Abshir peker på meg som står med kamera.</p> <p>16. Nils tar telefonen opp fra lomma og rekker den mot Abshir</p> <p>17. Abshir: smiler litt lurt og litt sjenert.</p> <p>23. Abshir: Tar handa opp til sitt Ci og tenker litt</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dette er et tydelig eksempel på at Abshir er i stand til å skifte språkkode ut fra hvem han snakker med. Han sitter mellom Nils og Hilde. Han snur seg mot Nils og bruker tegnspråk og han henvender seg til Hilde først på tegnspråk, fordi han vet hun kan det, men når han ikke får respons, benytter han norsk talespråk i håp om å oppnå kontakt. Henvendt til Nils igjen, kutter han stemmen. Han vet at Nils er døv. Han forsøker mange ganger å få kontakt med Anja for å fortelle henne at Hilde har fått melk enda hun ikke vil ha det. Her benytter han rent talespråk først, han vet at Anja er hørende. Det er en del støy rundt dem, og Abshir legger derfor på tegn (NMT) for å bli forstått, også henvendt til Anja. Han er ivrig etter å hjelpe Hilde slik at hun får det hun vil ha. Dette er en god strategi for å oppnå kontakt med Hilde, men det fører ikke helt fram. Det er også en fin måte å vise omsorg på. Når telefonen til Nils ringer får Abshir og Nils en samtale om hvem som hører og ikke. Det er tydelig at Abshir er klar over at Nils ikke hører. Han har også forstått hvordan en telefon fungerer. Han forsøker å komme til en

løsning slik at Nils skal kunne få hjelp til å motta budskapet fra telefonen ved å foreslå at en hørende kan hjelpe han. Når Nils spør han om han kan høre og prate sier han ja. Abshir blir veldig usikker når Nils spør om han kan snakke i telefonen. Han sitter og tenker seg om og holder handa opp mot øret. Han har mikrofonen festet til klærne på skuldra og det er mulig at det er dette han funderer på.

Observasjon 8: 24.05.11: Amalie 5,5 (Ci), Kamiran 3,3 og Abshir 6,1 sitter på et kontor sammen med Nils (voksen, døv) og skal spille stigespill, terningen har sider med ulike farger, ikke tall.

Replikk	Handling
1. Abshir: BLÅ	
2. Nils: HVA? (<i>Hva sa du?</i>)	
3. Abshir: BLÅ	
4. Nils: DU FARGE HVA? (<i>Hvilken farge vil du ha?</i>)	4.Nils henvender seg til Kamiran.
5. Kamiran: RØD PEK (<i>Jeg vil ha rød</i>)	5.Kamiran utfører RØD på kinnet. Kan sies å være barnetegnet.
6. Nils: RØD?	6.Nils gjentar riktig utført.
7. Kamiran: RØD	7.Kamiran sier det riktig med et smil. Nils finner fram rød til Kamiran
8. Amalie: JEG Æ vil ha rød.	
9. Nils: HAR IKKE, BARE EN (<i>Vi har bare en rød</i>)	
10. Nils: DU VELGE GUL GRØNN (<i>Du kan velge enten gul eller grønn</i>)	
11. Amalie: NMT: <u>gul GUL</u>	11.Nils gir Amalie den gule brikken.
12. Abshir: Og du e grønn	12.Abshir peker på Nils
13. Nils: JEG MED JEG (<i>Jeg er med, jeg</i>)	13.Nils henvender seg til Amalie
14. Nils: JEG GRØNN (<i>Jeg tar grønn</i>)	15.Nils henvender seg til Kamiran
15. Nils: JEG MED? (<i>Skal jeg være med å spille?</i>)	
16. Abshir: Rød og gul her	16.Abshir peker hvor brikkene skal stå Abshir stiller opp brikkene i startfeltet

I replikk nr.8 og 11, bruker Amalie NMT, hun setter altså stemme til. Dette ser ut til å påvirke Abshir som først brukte rent tegnspråk. Etter Amalies replikk, tunes han inn på talespråk. Det virker altså som om Amalie i denne situasjonen har større påvirkningskraft på Abshir enn Nils. Dette sier noe om jevnaldrende barns betydning. Kamiran som er yngre, er i denne situasjonen mest fokusert på Nils, og bruker kun reint tegnspråk.

Observasjon 12: 25.05.11: Edel 3,3 (hørende) og Kamiran 3,3 sitter i et eget rom i barnehagen ved et bord, med papir, saks og fargeblyanter. Edel klipper og Kamiran tegner. Kamiran har nettopp tegnet noe midt på papiret.

Replikk:	Handling :
14. Jeg: Hva tegne du? Tegne du pappa?	14. Kamiran fortsetter å tegne
15. Jeg: tegne du baba? (Pappa på sorani)	15. Kamiran ser opp med en gang
16. Kamiran: Hæ?	16. Kamiran ser forventningsfull ut. Reiser seg i stolen og prøver å se ut gjennom vinduet.
17. Jeg: nei, ikke enda. Tegne. Her, e det baba?	17. Jeg peker på tegninga hans.
18. Kamiran: Baba	18. Kamiran setter seg igjen
19. Jeg: Få låne den litt	19. Jeg får låne penna av Kamiran og tegner et

20. Kamiran: Nei, ikke sånn mæ	hode
21. Jeg: Kamiran, Kamiran, se her. Øye..	20. Han tar arket.
22. Kamiran: Øye..	21. Jeg tar et annet ark
23. Kamiran: MUNN. Dær	23. Holder seg på haka og lager trutemunn.
24. Jeg: Næse, munn.	
25. Kamiran: eh ha Edel ha Edel	25.Kamiran tar ei penn og gir til Edel
26. Jeg: Ska Edel ha den?	28.Edel legger bort penna
27. Kamiran: Ja	29.Kamiran legger penna på Edels papir igjen.
28. Edel: Nææi	Edel legger penna bort
29. Kamiran: Edel ha tesh, Eedeeel.	Kamiran rekker sin egen penn til Edel.

I denne situasjonen bruker Kamiran stort sett talespråk. Når jeg spør om Kamiran tegner pappa reagerer ikke Kamiran. Når jeg spør om han tegner baba, får jeg en reaksjon med en gang. Far til Kamiran omtaler seg naturlig nok som baba overfor Kamiran, for de snakker jo sorani sammen. Det er likevel mulig at han forstår ordet «pappa», men ikke forbinder det med sin egen far. Det jeg også oppdager er at Kamiran ikke forstår det norske ordet «tegne». Han tror jeg sier noe om baba som betyr at baba kommer nå. Til sist i denne observasjonen, gjør Kamiran forsøk på å få kontakt med Edel, ved å vise henne omsorg og gi henne ei penn. Når Edel avslår tilbudet, er han til og med villig til å gi henne hans egen penn. Dette er en god og kompetent måte å ta kontakt på, men Edel avviser initiativet.

Observasjon 15: 03.07.11: En fin solskinsdag hjemme hos Kamiran. Far, Kamiran og Lillebror sitter på gulvet med noen leker. Det følgende er et utdrag fra observasjonen som ellers viser at Kamiran sier lite på sorani.

Replikk: 13. Kamiran: Nei nei babe ikke. (<i>Nei nei ,det er ikke pappa</i>) 14. Far: Na na Bray bichok wazi lebene Nei Nei lillebror, slutt med dette, la det være . 15. Kamiran: neiiii! 16. Far: Incha awa keye lere danioshtuewa awa Kamirane (<i>Da ... Hvem er det som sitter her? , det er Kamiran.</i>) Kamiran: Kamiran... 17. Far: Awa cheye awa Kamirane? (<i>Er det Kamiran?</i>) 18. Kamiran: Kamiran 19. Far: Nabitt Aw,,habit ..Nabitt (<i>Det går ikke å gjør dette , det går ikke å gjøre sånn ..</i>) 20. Far : Dabi bilindi kay Kamiran, bilnid i kay aw ha bilndi kay (<i>Du må løfte det opp sånn, løfte det</i>) 21. Kamiran: Aw ha (<i>sånn</i>) 22. Far : Awa (<i>sånn</i>) 23. Kamiran: Nei ... Aw ...ha (<i>sånn</i>). 35.Far: Kamiran,Barana Ladare ,, Barana Estaka (<i>Kamiran, regner det ute nå? Regner det nå?</i>) 36. Far: Tamashaye dere bike Barana ... Se ut det regner ute)	Handling: 14.Lillebror prøver å ta traktoren. 15.Kamiran sier nei til lillebror Kamiran bekrefter at det er han som sitter der. 18.Bekrefter igjen 21.Kamiran gjentar noe av det far sier 22.Her har far dratt sammen ordet aw ha
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>37. Far : Baraana Barana (<i>Det regner ,det regner</i>) 38.Kamiran: Nei 39. Far: Na Na Barna niye esta (<i>Nei, nei, det regner ikke nå</i>) 40. Kamiran: balan ,, Balan ..(baran) (<i>regner</i>) 41. Far: Baran? Nei, ikke baran. 42. Far: Barna niye Roje, roj (<i>Det regner ikke. Det er sol, sol</i>)</p>	<p>37.Kamiran snur seg rundt for å se ut.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------

I replikk 35, ser vi at Kamiran har reseptive ferdigheter på sorani. Kamiran snur seg straks for å se. Kamiran sier ikke selv så mange kurdiske ord. Han har noen ord som balan i replikk 40. (Han har ikke r helt på plass). Kamiran bruker noen norske ord og kodeblander litt som i replikk 13. Far kodeblander også litt i replikk 41. I replikk 20 til 23 viser Kamiran at han er i stand til å tenke over hvordan et ord skal sies. Han godtar ikke at pappa trekker sammen ordet aw ha til awa. Kamiran befinner seg et øyeblikk på et metalingvistisk nivå i det han tenker over hvordan dette ordet skal uttales. Begge bruker tegnet for telefon, dette kan også være for å billedliggjøre at de snakker i telefon.

Observasjon 17: Observasjon 17: 03.07.11: Hjemme hos Abshir: Far, lillesøster, Xaliimo og storesøster, Xaawo sitter i stua. Abshir setter seg i sofaen sammen med pappa, Xassan. Pappa sier numrene på alle Barcelona FCs fotballspillere, til sammen tjuetre stykker og Abshir sier navnet på den aktuelle spilleren hver gang pappa sier et nummer. Han husker alle bortsett fra to og har spansk uttale på navnene. Far snakker norsk til Abshir.

Videre viser Abshir at han kan lese hele det arabiske alfabetet. Han kan også telle til førti på engelsk og til seks på somali og han repeterer opp til tjue. Når far stiller han spørsmål som «Hva heter jeg? Hva heter du, hva heter lillesøster? osv på somali, kan Abshir svare. Han får mye hjelp i form av visuell støtte med peking og enkelttegn fra far. Abshir misforstår noen ganger. Far spør hvor ulike kroppsdel er, som hvor er nesen din, hvor er øynene dine osv. på somali, Abshir forstår alt dette. Ellers er det gjennomgående at far og storesøster snakker NMT med Abshir. Foreldrene snakker somali til hverandre og noen ganger til søstrene.

- 46.Far: **Afka aaway?** (*Hvor er munnen?*)
47.Abshir: (*peker på munnen*)
48. Far: **Sanka aaway?** (*Hvor er nesen?*)
49.Abshir: (*Peker på nesen*)
50.Far: **Isha aaway?** (*Hvor er øyet?*)
51.Abshir: (*Peker på øyet*)
52.Far: **Madaxa aaway?** (*Hvor er hodet?*)
53.Abshir: (*Peker på hodet*)
54.Far: **Dhegta aaway?**(*Hvor er øret?*)
55.Abshir: (*Peker på øret*)

Her ser vi at Abshir har litt kunnskap om mange språk. Han viser at han mestrer uttalen både på engelsk, spansk, arabisk og somali, men hans funksjonelle språk er norsk tegnspråk og norsk talespråk. Det er disse to språkene han bruker i kommunikasjon. Det er naturlig nok fordi det er disse språkene

han *blir* kommunisert med. Det ser ikke ut til at han får med seg innholdet i det foreldrene sier til hverandre på somali. Han har imidlertid hørt språklydene slik at han greier å uttale dem. Dette gir han et godt utgangspunkt dersom han også skal lære familiens hovedspråk/ hjertespråk. Abshir viser imponerende evne til å huske, når far og han går gjennom Barcelonas fotballag. Her deler de sin fotballinteresse, samtidig som Abshir har fått god lyttetrening, begge er tydelig stolte av dette. Det er interessant å merke seg at setningene som her sies på somali, er bygd opp på samme måte som på tegnspråk som for eksempel «ØRET HVOR»: **Dhegta aaway?**(Direkte oversatt: Øret hvor?)

Observasjon18: (Følger på den forrige) Far kommer på at de kan snakke om da Abshir var sammen med Peder og Hilde for å besøke Amalie som bor i Nord-Trøndelag. Her kalles stedet bare for «Bygd» Med på turen var tre voksne: Ella (hørende), Wanda (hørende) og Nils (døv). Far og Abshir sitter ved siden av hverandre og prater sammen. Foran dem står storesøster. Mamma sitter på en stol og lillesøster leker på gulvet. Tar handa til Abshir og holder den varsomt i sin. (Denne observasjonen er delt inn i to kolonner med replikker fordi det ikke er så mye handling.)

Replikk:	Replikk:
1. Far: Bygd, da du reiste til Bygd, var det bra?	12. Abshir: Toget komme te Bygd
2. Abshir: Barcelona	13. Far: Okey. NMT: <u>Hva har du sett? DU SETT?</u>
3. Far: Nei, Bygd, du reiste til Bygd	14. Abshir: Te Amalie
4. Abshir: Bygd den	15. Far: Nei, Amalie barnehage, var det artig? Og dere har spist hva?
5. Far: Ja, du og så Nils	16. Abshir: En bølge
6. Abshir: Nils	17. Far: NMT: <u>Bølge? BOLLE?</u> Og så?
7. Far: og Wanda	18. Abshir: Og syltetøy og smør
8. Abshir: Wanda	19. Far: Syltetøy og smør. Og så etterpå dere reiste til.NMT: .Dere går på <u>tur TUR</u> til.. <u>Hjemme HJEMME</u> til...
9. Far: og Peder	20. Abshir: Til Amalie (Gjør samtidig tegnet for MELKE.) MELKE. MELKE. NMT: <u>Pappa til Amalie melke. MELKE, MELKE</u>
10. Abshir: Peder og Hilde	
11. Far: Ja dere reiste til Amalie på Bygd, de bor på Bygd, ikke på Dal, ikke på Dalen nei. Ikke By, nei ikke By. Bygd det heter der, var det bra?	

Ved replikk 20 kommer begge søstrene til Abshir og setter seg i fanget til pappa.

Her ser vi at det tar en liten stund før Abshir kobler seg på og får med seg hva far snakker om. Far hjelper Abshir ved å snakke om personene som var med på turen. Abshir ser litt usikker ut. Han repeterer det far sier, men så viser han at han oppfatter og samtalen fortsetter. Far snakker noe gebrokkent og Abshir har de samme lydene som for eksempel i «bølge» for «bolle».

Observasjon 19: 17.10.11: Kamiran 3,8 leker med Edel 3,8 og Andreas 4,0 inne på avdelinga. Det er bakgrunnsstøy i rommet. Barna har dekket på bordet, nå er det fullt av dukkekopper, lekemat og lekefat. Barna bruker i denne observasjonen bare norsk talespråk. De går litt fram og tilbake og ordner med det som skal være på bordet. Noen ganger snur Andreas ryggen til Kamiran når han snakker. Kamiran sier ikke så mye under denne observasjonen.

Replikk	Handling
<ol style="list-style-type: none"> 1. Andreas: Nå får du ekstra melk oppi der. 2. Andreas: egentlig er denne den sterke tåteen. 3. Andreas: Den trenger å oppi her 4. Edel: Andreas, kan æ få melken? 5. Andreas: Jeg har ikke nå melk 6. Edel: Æ ska hente melken 7. Andreas: Det her ska bli egentlig te melk. Vent litt, det er derfor den står på stekekomfyren. 8. Edel: åååja 9. Andreas: Her ska det bli en fest. Masse fest! 10. Edel: Ja 11. Edel: Hei, æ selger mat. 12. Andreas: Ja, vi har mye mat her. 13. Kamiran: Hadd boa? 14. Edel: Ja, æ kan gjerne ha godteri ja. 15. Edel: NMT: <u>Godteri GODTERI</u> 16. Edel: Plutselig så var æ borte, Andreas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Tømmer «melk» oppi koppen til Edel Kamiran sitter ved bordet og ser på. 3.Andreas går bort til lekekomfyren med koppen og stiller seg med ryggen til de andre mens han snakker. 5.Står med ryggen til. Kamiran ser fra den ene til den andre, har stort sett blikket på den som snakker. 6.Edel reiser seg 9.Andreas kommer bort til bordet igjen. Edel setter seg. 9.Kamiran ser usikker ut, løfter opp en kopp og fikler litt med den. Skjenker i koppen sin med den. Edel reiser seg igjen. Andreas går frem og tilbake. 11.Edel stiller seg i en lekekiosk ved kjøkkenet 12.Kamiran ser på henne, smiler og reiser seg. Andreas går bort til bordet. 14.Kamiran går bort til kiosken. Edel smiler. Kamiran går tilbake til bordet og henter ei lekebrøds-kive. Har ryggen til Edel akkurat når hun snakker. Kamiran går bort til Edel og rekker henne brøds-kiva på et fat. 16.Kamiran snur og går bort til bordet og står og tenker litt. Edel gjemmer seg bak gardina et øyeblikk. Andreas henter lekefat fra bordet. Kamiran ser på han, tar opp en kopp og et fat. Blir stående og se litt, ser på Andreas, setter ned koppen og fatet.

Her er det såpass mye bakgrunnsstøy at Kamiran får problemer med å følge med i samtalen. Han bruker blikket godt, men får enda større problemer, når de andre snakker med ryggen til. Han prøver så godt han kan å delta i leken, prøver å se hva de andre gjør, for å kopiere dette. Han går også bort til Edel for å gi henne varer til kiosken. Edel skjønner at Kamiran ikke har hørt hva hun sa når hun bad om godteri, og i denne situasjonen setter hun tegn til. Etter denne observasjonen, flytter Kamiran alle koppene og fatene bort til Wanda (voksen hørende) som sitter på gulvet litt lenger borte, (han snakker norsk talespråk til henne). På den måten får han flyttet hele leken bort til en voksen som kan gi han støtte.

Observasjon 20: 25.01.12: Simon (voksen, døv) sitter i garderoben sammen med Kamiran 3,11. Simon skal assistere Kamiran med påkledning før utelek. Simon holder opp to støvler og ser på Kamiran

Replikk	Handling
<ol style="list-style-type: none"> 7.Kamiran: VENT, NEI NEI NEI 8.Kamiran: JEG HA SKO HER (<i>Jeg vil ha på de skoene her</i>) 9.Simon: JA GREIT, DU TRENGER IKKE 	<ol style="list-style-type: none"> 8.Kamiran går bort til plassen sin og tar fram et par sko i stedet. Han viser fram skoene. 9.Simon: setter bort støvlene

DISSE. (<i>Ja det er greit, du trenger ikke disse</i>) 10.Simon: TO. DU KAN SNILL KLE PÅ. DU BUKSE PÅ (<i>Kan du være så snill å kle på deg? Du skal ha bukse på</i>) 11.Simon: KAN DU? DU KAN SELV 12.Kamiran: JA 13.Simon: DU KAN DU. BRA! 14.Kamiran: MIN PAPPA GLEMME TELEFON. (<i>Min pappa glemte telefonen</i>) 15.Simon: GLEMME HVA? (<i>Hva glemte han?</i>) 16.Kamiran: PAPPA GLEMME TELEFONEN. HALLO, PAPPA GLEMME TELEFONEN 16.Simon: ÅJA, HAN GLEMME DEN. (<i>Åja, så han glemte den?</i>)	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

I kommunikasjon med Simon bruker Kamiran rent tegnspråk, han har kuttet stemmen. Kamiran følger godt med på det meste Simon sier selv om han holder på å kle på seg og må se ned på det han holder på med innimellom. Han svarer på spørsmål om antall. Han bruker to hender med en finger på hver og det er usikkert om han med dette mener to, eller om han vil understreke at det er *en*, da det også er en mulighet på tegnspråk. Kamiran fører en bra samtale med Simon. Han viser god evne til turtaking. Han forteller også en historie som er trukket ut fra sammenhengen, nemlig den om at pappa har glemt mobiltelefonen sin. Kamiran ber om hjelp fordi han synes det er vanskelig å trekke opp glidelåsen, men fortsetter å prøve når han får beskjed om det. Resten av observasjonen finnes i vedlegget.

Observasjon 21: 23.01.12: Kamiran 4,11 er sammen med mor og lillebror 2,1 på rommet sitt hjemme. Mor hjelper han med kveldsstellet. De har en samtale på sorani om hva som har hendt i barnehagen i dag.

Kurdisk sorani:	Oversatt til norsk:	Kommentar:
Mor: Atu choye Barnahagey? Mor: Le chwe berbuyewe	<i>Har du vært på barnehagen?</i> <i>Hvor falt han?</i>	Her bruker mor et norske ordet for barnehage De snakker om lillebror
Kamiran: Bray bichok baridawe. Era awanday balidawe	<i>Lillebror falt. Her fikk han vondt</i>	Kamiran peker på armen sin for å vise hvor lillebror fikk vondt
Mor: Che beridawe ,Atu ?	<i>Hvem var det som dyttet han, du?</i>	
Kamiran: Bray bichok balida .. Barilida	<i>Lillebror falt selv.</i>	Han blander mellom L og R-lyden på Kurdisk og lager en egen lyd for begge bokstavene .
Mor: Baxoy barwa. Bakhoy Barbuwa?	<i>Falt han selv?</i>	

Denne observasjonen er tatt etter at Kamiran og familien hans har tilbragt en måned i Irak, hos besteforeldre, tanter og onkler og søskenbarn. Mor og Kamiran har en lang samtale (Se vedlegg). Kamiran har kurdisk tonefall når han snakker. Mor spør hvordan han har hatt det i barnehagen. Hun bruker det norske ordet «barnehage». Dette er kanskje fordi «barnehage» i Norge er forskjellig fra «barnehage» i Irak. Kamiran bruker også det norske ordet for «barnehage» men ellers er alle ordene som begge bruker, på sorani. De har en god dialog med klar turtaking. Kamiran svarer på mors spørsmål ved å fortelle om noe som hendte i barnehagen. Han forteller om at lillebror falt og slo seg. Her viser Kamiran at han kan bruke språket kontekststøttet ved å fortelle om en situasjon som har hendt i fortid og ikke bare i her-og-nå-situasjonen. Han har en setningslengde på opp til seks ord.

Observasjon 22: 23.01.12: Far, Kamiran og lillebror i stua hjemme. Far spør Kamiran om han vil sitte på ryggen hans, det vil Kamiran og klatrer opp. De snakker alle på sorani.

	Kurdisk sorani	Norsk oversettelse:	Kommentar:
41-	Far: Bray bichok ciwana	<i>Lillebror er pen .</i>	
42-	Kamiran: Bray bichok ciwana	<i>Lillebror er pen.</i>	
43-	Far: Baba ciwane	<i>Pappa er pen.</i>	
44-	Kamiran: Baba ciwana	<i>Pappa er pen.</i>	
45-	Far: Daye ciwane	<i>Mamma er pen.</i>	
46-	Kamiran: Daye ciwane	<i>Mamma er pen.</i>	
47-	Far: Kamiran pisa	<i>Kamiran er skitten</i>	
48-	Kamiran: Ne Kamiran ,,,, ciwane	<i>Nei, Kamiran er pen</i>	Han oppfatter hva far sier
49-	Far: Kamiran Rasta Ciwana	<i>Ja, det stemmer Kamiran er pen</i>	

Dette er et utdrag av en lang sekvens, der far går rundt i rommet med Kamiran på ryggen og går i rytmisk takt med det han sier. Her er det tydelig at far og sønn har en god opplevelse sammen. Når Kamiran sitter på pappas rygg, kan han kjenne vibrasjonen fra fars stemme. Han kan ikke se hva far sier, og må derfor ha full fokus på hørsel. Det er ikke bakgrunnsstøy i rommet, bare fra noen kommentarer fra lillebror. Og situasjonen med kamera blir trygg fordi det er mor som filmer fra et hjørne av rommet. Kamiran gjentar det far sier, men viser at han følger med. Han godtar ikke fars spøk, der han sier at Kamiran er skitten, han stopper opp, tenker seg om og svarer raskt med et smil at

Kamiran er pen. Det finnes en del eksempler på at de riktige lydene i det kurdiske språket er på veg, noen steder har han L i stedet for R, mens andre steder er det riktig. Begge har stor glede av situasjonen, dette er god lyttetrening.

Observasjon 23: I juni 2011 møtte jeg Kamiran 3,4 og mamma utenfor barnehagen. Kamiran hadde da en banan i handa. Jeg stoppet og pratet litt med mor. Det gikk på norsk talespråk. Kamiran holdt bananen sin og så fra den ene til den andre. Så holdt han bananen opp mot mor og sa «mâz» han snudde seg mot meg og sa «banan» så vendte han seg igjen mot mor og sa «mâz». Med dette viste han at han hadde oppfattet noe viktig. Han kunne skille mellom de to språkene og vite hvilket ord/språk som hørte til hvem. I januar 2012 kommer far i barnehagen for å hente sønnene sine. Far har vært hos tannlegen og gjort et stort inngrep med bedøvelse. Han er derfor ute av stand til å bruke talespråk, men etter som han kan tegnspråk kan han likevel kommunisere. Han får snakket både med personalet og barna sine likevel. I denne situasjonen, benytter også Kamiran 3,11 rent tegnspråk. Han har tidligere i dag fått en banan. Denne vil han ha med seg hjem, men nå vet han ikke hvor den er. Han prøver å forklare far og meg hva han vil ha, men vi misforstår, Simon som er ren tegnspråkbruker kommer også til. Når Kamiran ikke blir forstått blir han så fortvilet at tårene kommer, men han tyr ikke til talespråket der vi vet at han har taleord for begrepet banan både på sorani og norsk. Han identifiserer seg med far, og er helt i tegnspråk-«modus».

Observasjon 24: 24.01.12 (Innelek): Andreas 4,4 og Kamiran 3,11 sitter på gulvet på et kontor som er i barnehagen. De har funnet frem et lekehus som har et lite gjøkur på veggen. I lekehuset er det to sauer som ser ut som «Sauen Shaun» fra barne-TV og små tallerkener til å spise på. I hylla ved siden av guttene ligger det en mengde barnebøker med klare bilder.

Replikk:	Handling
1. Andreas: Tut-tut, tut-tut, tut-tuuut, hvorfor kommer den ikke helt ut?	1.Andreas trykker på gjøken for å få den til å komme ut og inn av gjøkuret, Kamiran følger nøye med på hva Andreas gjør.
2. Jeg: Æ vet ikke	3.Kamiran trykker på gjøken og får den ut av huset sitt
3. Kamiran: Tut-tut, tut-tut	4.Kamiran setter seg ned ved bokhylla og tar fram ei bok.
4. Kamiran: se mange det bæp boa. I gjør det bæh	5.Han tar frem ei og ei bok og legger den til side
5. Kamiran: inge den, inge den, inge den	6.Kamiran tar ei av bøkene opp og ser på framsida
6. Kamiran: der e bæbo. Den gam e læse	8.Tar frem to bøker og holder dem ved siden av hverandre.
7. Jeg: Ka e det da, Kamiran?	10.Kamiran gir den ene boka til Andreas som leker med sauene.
8. Kamiran: det e bæbo	12.Andreas skyver boka bort.
Gjængo mang. Samma Samma!	13.Kamiran blar i boka, det er bilde av ei sol
9. Jeg: E det samma?	14.Kamiran blar videre i boka, det er bilde av en
10. Kamiran: Ja! Se der, Andreas	
11. Andreas: nesten samma	
12. Andreas: det er bare at jeg ikke vil ha denne.	
13. Kamiran: Ei sol	
14. Kamiran Se bæbubila bettawa (<i>kommer</i>	

<p><i>tilbake)</i> Der e samma. Se der samma 15. Kamiran: Se samma 16. Jeg: Ja der e samme bilen ja 17. Kamiran: Bæbubila 18. Andreas: Men du, Kamiran, NMT: <u>Kan du bla om BLA OM.</u> 19. Andreas: Se 20. Kamiran: Se der bløø! 21. Jeg: Blør? Jenta blør. Oy, hva har a gjort da? 22. Andreas: Jeg vet ikke. Så får ho sitte om bord i vogna. 23. Kamiran: Der e bæbu 24. Jeg: Ja 25. Kamiran: Der kopter jeg bub. Der hallo 26. Kamiran: Se blø a jeia. Jeia me plastra sånn</p>	<p>brannbil. I den ene boka er det et lite bilde av en brannbil, utenpå den andre boka er det også et bilde av en brannbil. «Bittawa» er sorani 15.Han peker på de to bildene. 17.Kamiran blar om og ser lenge på ett bilde. Andreas ser også på bildet. Så blar Kamiran om 18.Andreas blar tilbake 19.Andreas peker på et bilde av ei jente som blør på fingeren 20.Kamiran ser opp på meg med store øyne. 22.Kamiran nikker 23.Kamiran blar om og peker på en ambulanse 25.Kamiran peker på et helikopter</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Til å begynne med i denne observasjonen, sitter Kamiran og observerer Andreas nøye. Når Andreas snur seg bort fra huset og gjøkuret, kopierer Kamiran Andreas sin adferd og lyder. Han greier å få gjøken ut av huset og er tydelig stolt av dette. Her ser vi at Kamiran holder i gang en samtale med Andreas. Han er opptatt av boka og vil gjerne dele opplevelsen med Andreas. Han prøver å gi Andreas ei bok, men han skyver den fra seg. Han greier etterhvert å fange oppmerksomheten til Andreas og involvere han i hva som skjer i boka som han selv leser. Dersom man sammenligner denne observasjonen med den som ble gjort for vel et halvt år siden, ser man at det har skjedd en utvikling i Kamirans norske talespråk. Han har nå hele setninger med opp til åtte ord. Han har setninger der han beskriver at jenta blør og at hun har fått plaster. Men en ser at han fremdeles mangler en del lyder. Midt i en setning sier Kamiran et kurdisk ord. Dette kan komme av at han ikke har ordet for dette begrepet på norsk, eller han leker med språket og tester ut virkningen av ordet, han sier det på en rolig og betenksom måte.

Observasjon 28: 12.04.12 Abshir 7,0 sitter i klasserommet ved siden av Hilde 7, 3. De to har hver sin pc der de har fått oppgaver i matematikk. Foran dem i klasserommet sitter en lærer (døv) som kan hjelpe dem når de trenger det.

<p>Replikk 1.Hilde: fæm minus null, hva e det? 2.Abshir: Blir fæm 3.Hilde: Hæ? 4.Abshir: fæm! 5.Hilde: Bli det fæm? 6.Abshir: ja 7.Hilde: Nei det e minus 8.Abshir: Ja det e minus som... 9.Hilde: Nei, det e ikke det 10.Abshir: Null bli den fæm 11.Hilde: Æ får ikke te 18.Abshir: yesss! Hilde, ska æ vis dæ? Først...</p>	<p>Handling 1.Hun henvender seg til Abshir og tar på arma hans 2.De har blikkontakt 10.Hilde ser på sin pc, snur seg igjen mot Abshir 18.Abshir får til svaret på sin pc</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ska æ vis dæ først? 19.Hilde: Ja 20.Abshir: Gå der, og der og der 21.Abshir: Nei, null. Kanskje null? 22.Abshir: NMT: FEM MINUS NULL. MANGE? FEM? Fæm minus null mange? 23.Lærer: 24.Abshir: FEM MINUS NULL ER LIK? 25.Abshir: FEM?	20.Han viser på Hilde sin pc. Hun ser opp på han 22.Snur seg mot læreren som er døv. Abshir har hevede øyenbryn for spørsmål. 23.Kamera fanger ikke læreren 25.Jeg ser ikke hva som skjedde på skjermen her.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nå har det gått 9 måneder siden forrige observasjon av Abshir fordi han har begynt på skolen. Her har han lengre og mer utfyllende setninger i norsk talespråk enn han hadde ved forrige observasjon. Språket hans er i utvikling. Han viser fortsatt evne til å skifte kode etter som hvem han kommuniserer med. Hilde og Abshir kommuniserer på rent talespråk selv om begge har CI og kan tegnspråk. Her sitter de nær hverandre og det er ingen bakgrunnsstøy.

5. DRØFTING

5.1. Forskningsspørsmål og problemstilling

I innledningskapittelet presenterte jeg en hovedproblemstilling og tre forskningsspørsmål som jeg skal besvare i dette kapittelet. Underveis i arbeidet med materialet dukket det opp flere delspørsmål som har sammenheng med de tre forskningsspørsmålene og som det har vært viktig å få svar på underveis. Eksempler på slike spørsmål er: Hvilke språk utsettes barna for og hvordan ser dette ut til å påvirke barna? Utvikler barna kommunikasjonskompetanse? Er det mulig å utvikle flerspråklighet som CI-bruker? Hvilket/hvilke språk er barna i stand til å kommunisere på? Hvilket/hvilke språk ser barnet ut til å identifisere seg med? Hvordan foregår barnas flerspråklige utvikling? Hvilke språk bruker barna i hvilke situasjoner og til hvilke kommunikasjonspartnere? Hvordan påvirker kommunikasjonspartnerne barna? Foretar barna former for kodeveksling? Hvilke? Ser barna ut til å utvikle metalingvistisk oppmerksomhet?

Jeg vil starte med å si noe om kommunikasjonskompetanse da dette er et interessant felt, da det jo er dette som ligger i bunnen for hvilke språklige ressurser guttene bruker.

5.2. Kommunikasjonskompetanse.

Abshir fikk ikke CI før han var tre år, før den tid hørte han ingenting. Han hadde heller ikke tilgang til tegnspråk før han begynte i barnehagen på samme tid. Er det da riktig å si at han ikke hadde tilgang til språk i sine første tre leveår? Det finnes i observasjonene flere eksempler på at Abshir viser stor evne til empati, han er oppmerksom på andre barns situasjon og viser omsorg og evne til å sette seg i deres sted. Han har evne til turtaking og felles fokus i samspill med andre mennesker. Dette tyder, etter min oppfatning på at Abshir *har* opplevd en form for språk i sin tidligste barndom. Han har opplevd å bli tolket gjennom sine signaler av sine foreldre som har vist sensitivitet i samspillet med barnet sitt

(Ryggvold, 2008). Gjennom dette samspillet har foreldrene greid å formidle empatisk identifikasjon, de har forstått hans sinnstilstand (Hundeide, 2001). Som en del av det tidlige samspillet tar barnet etter foreldrenes ansiktsuttrykk og gester (Bråten, 2004). Hørsel er ikke avgjørende for å kunne delta i en slik form for kommunikasjon. Abshir er en sosialt interessert gutt, denne interessen mener jeg ble utviklet i hans tidlige samspill med foreldrene. Han har ikke bare vært en passiv mottaker, han har gjennom sine signaler bidratt aktivt til et næringsrikt samspill som har fremmet hans kommunikative utvikling (Kvello, 2011).

Kamiran brukte høreapparater fra han var noen måneder, men de viste seg å ha liten effekt. Han fikk tilgang til tegnspråk tidligere enn Abshir, men også Kamiran hadde en periode tidlig i livet, der verbalspråk, som inkluderer tegnspråk, ikke var en del av kommunikasjonen med foreldrene. Likevel viser Kamiran at han har fått en grunnleggende kommunikativ og sosial kompetanse fra det tidlige samspillet med sine foreldre. Det er usikkert om de to guttene hadde hørsel under svangerskapet, men sannsynligheten for det er ikke stor. Likevel har guttene allerede da fått stimuli gjennom å kjenne bevegelse og rytme og vibrasjoner fra morens kropp (Klosovskij, 1963, Bjørkvold, 1989). Kamiran og Abshir viser som nevnt at de har etablerte ferdigheter innen kommunikativ kompetanse. De tidlige ferdighetene setter spor i hukommelsen og tas med til neste kommunikative utviklingstrinn. På det første kommunikative utviklingstrinnet, lærer barnet å samstemme sine bevegelser og sin mimikk med foreldrene. Turtaking kommer også til syne. Gjennom disse grunnleggende ferdighetene, greier barnet å formidle følelsesmessige uttrykk ved å bruke kroppsspråk og dette er en viktig egenskap når barnet senere skal uttrykke empati (Bråten, 2004). Dette viser både Kamiran og Abshir at de er godt i stand til. Kanskje har de til og med en ekstra styrke her i og med at de måtte tolke verden og menneskene rundt seg visuelt på et tidlig tidspunkt i livet.

På det andre utviklingstrinnet i kommunikativ kompetanse oppretter barn og foreldre felles fokus mot for eksempel et objekt i nærheten. Dette kan by på større problemer når hørsel mangler og tegnspråk ikke er etablert. Foreldrene til begge guttene kunne ikke tegnspråk før de oppdaget at barna deres var døve. Saxton (2010) sier at døve barn av hørende foreldre som ikke kan tegnspråk, blir født inn i et språklig vakuum. Jeg ser at dette er et problem. Likevel vil jeg ikke kalle det et vakuum i og med at det første samspillet er så preget av gester, mimikk og handling. Når foreldre og barn oppretter felles fokus mot et objekt i andre halvdel av første leveår, formidler de sine intensjoner og emosjoner gjennom kommunikasjonen. Barnet blir i stand til å imitere foreldrenes handlinger ved hjelp av objektet, som for eksempel at de bytter rolle under mating og barnet putter skjeen inn i munnen på foreldrene. Dette er også et ledd i den kommunikative utviklingen (Bråten, 2004). For at Kamiran og Abshir skulle få med seg mest mulig informasjon i denne samhandlinga, krevdes stor visuell oppmerksomhet. Allerede her, kom det tidligste samspillet de hadde hatt med foreldrene dem til gode. Kommunikasjon med omverdenen har vært meningsfull til tross for manglende verbal kommunikasjon. De har på ingen måte gitt opp å kommunisere.

På det tredje kommunikative utviklingstrinnet, stilles det større krav til verbal kommunikasjon med omverdenen (Bråten, 2004). I og med at jeg har kjent barna over tid, og Kamiran bare var ett år da han startet i barnehagen, kunne jeg observere at han i en periode viste mye frustrasjon på grunn av manglende verbalspråk. Hans mulighet til å kommunisere sine behov og å samhandle med andre, var sterkt redusert på grunn av den manglende hørselen. Det var vanskeligere å få tak i hva andre hadde behov for og dermed vanskeligere å ta andres perspektiv. Likevel hadde han noe grunnleggende fra den tidligste kommunikasjonen. Etter hvert som både han og foreldrene lærte tegnspråk, endret også adferden seg i positiv retning. Foreldrene var positive støttespillere for gutten sin i hans tegnspråklige utvikling. Også Abshirs foreldre var positive til å lære tegnspråk, og dette var viktig i og med at tegnspråk var det språket som var lettest tilgjengelig. Abshir var blitt tre år før han fikk CI og det hastet virkelig med å gi han et språk. Som jeg skal vise i det følgende, er begge guttene nå i ferd med å utvikle flerspråklighet. Observasjonene tyder på at Abshir og Kamiran nå er på det fjerde utviklingstrinn i sin kommunikasjonskompetanse (Bråten, 2004). Både Abshir og Kamiran viser i flere av observasjonene eksempler på at de har grunnleggende kommunikasjonskompetanse. De er i stand til å føre samtaler, ha felles fokus med samtalepartner og ta tur. Abshir viser i observasjon 1 at han har omsorg for Kamiran. Han er i stand til å sette seg inn i den yngre guttens situasjon og hjelper han til å finne en løsning når Kamiran er frustrert fordi det ikke er plass til han foran pc'en. I samme observasjon, kommer Edel bort til guttene og Abshir gir henne en kort forklaring på hva de holder på med, (for observasjonen i sin helhet, se vedlegg). Dette er også et eksempel på hans grunnleggende kompetanse og empatiske evne. Kamiran viser i observasjon 12 denne evnen overfor Edel i det han prøver å gi henne ting som kan hjelpe henne i hennes aktivitet. Dette er også en måte for han å opprette kontakt på. I observasjon 6, viser Kamiran at han er i stand til å følge instruksjon og ha fokus og forstår å vente på tur selv om det tar lang tid. Dette kan også være en måte å bruke sine erfaringer til å sette seg inn i andres situasjon (Bråten, 2004). I observasjon 7 befinner Abshir seg på et metakognitivt nivå når han sitter og grubler over Nils sin situasjon som døv. Han prøver å sette seg inn i hans situasjon og prøver å finne løsninger som kan hjelpe Nils. Han tenker også over sin egen situasjon og om han egentlig er i stand til å snakke i telefonen slik han først sier. Dette kanskje spesielt fordi han har mikrofonen festet til skuldra på jakken sin.

5.3. Talespråk

5.3.1. Sorani/somali (Andre talespråk)

Kamiran har hørt sorani daglig siden han fikk CI med lyd da han var litt over to år. I observasjon 15 viser Kamiran at han forstår det foreldrene sier. Han uttrykker ikke så mye selv, så her er det mest snakk om reseptive muntlige ferdigheter (Engen og Kulbrandstad, 2009). Dersom man går til observasjon 21 og 22, ser man at det har skjedd stor utvikling når det gjelder de produktive muntlige ferdighetene til Kamiran. Her har han blitt noen måneder eldre, men det som sannsynligvis har hatt

størst effekt, er en måneds opphold i Irak. Der har Kamiran tilbrakt mye tid sammen med hele sin store familie. Han har fått mye oppmerksomhet fra både barn og voksne, spesielt fra en stolt bestefar som tok Kamiran med på tur hver morgen hvor de to pratet mye sammen. De gjorde det samme hver dag og delte interesse for fuglene utenfor huset og snakket mye om disse. Dette er et eksempel på at Kamiran fikk mange repetisjoner hvilket i følge Ryggvold (2008) er viktig for å utvikle språk. Dette er spesielt viktig i forhold til barn som har CI (Cole og Flexer, 2011, Lazard, 2011, Wie, 2001). Kamiran har gått glipp av mye og dette må tas igjen. Han har ikke hørt de 2.4 millioner ordene som hørende barn hører i sine første ni måneder (Selander, 2002). Foreldrene har valgt å snakke sorani til barnet sitt. Dette er det språket foreldrene mestrer til fulle, og som er deres hjertespråk. Med dette språket kan de beskrive følelser på en mer nyansert måte enn de kan på norsk. Språket er en kulturformidler. Et språk avspeiler den kulturen det har sitt utspring fra, og er et redskap til å formidle det verdensbilde og det menneskesyn som finnes i den aktuelle kulturen (Bråten, 2004). Når Kamiran tilegner seg sorani, overtar han også foreldrenes selvforståelse og fortolkning av livsbetingelsene (Aasen, 2002). Kamiran kan nå snakke i lange setninger med små, men viktige og meningsbærende nyanser på sorani. I samtalen med mor på gutterommet i observasjon 21, viser Kamiran at hans ferdigheter på sorani begynner å bli avanserte. Han diskuterer med mor om det var slik at lillebror falt selv: **barilida**, eller om han ble dyttet: **baridawe** da han var i barnehagen. Han forstår alt mor sier, og svarer helt adekvat.

Abshir viser i observasjon 17, at han kan noe somali. Foreldrene forteller i intervjuet (se vedlegg), at de ikke snakker så mye somali til Abshir. De har fått det rådet fra en PPT-ansatt i sin hjemkommune at de skal snakke norsk til Abshir. De bruker mest norsk, NMT og litt tegnspråk slik vi ser i observasjon 16. Abshir har likevel lært å telle på somali og kan svare på enkle spørsmål som hva heter pappa? Hva heter mamma? Hvor er nesen din, osv., men han bruker ikke språket funksjonelt. Han har litt kunnskap om mange språk. Han kan telle på engelsk, han kan nesten alle spillerne på Barcelona FC med spansk uttale, han kan lese litt på arabisk og han kan det arabiske alfabetet. Når foreldrene snakker somali til hverandre og til søstrene får han et usikkert blikk...

5.3.2. Norsk talespråk.

Det finnes mange observasjoner som viser at begge guttene benytter norsk talespråk. Observasjon 1 er ett eksempel, (se også vedlegg for eksempel observasjon 4 og 5). Her bruker Kamiran og Abshir norsk talespråk i kommunikasjon med hverandre og med Peder. Her har Kamiran hatt CI med lyd i litt over ett år. Kamiran har altså en lyttealder på ett år. Abshir har hatt CI i nesten to år. Kamiran bruker mest enkeltord, og har noen protoord, det vil si at han bruker en mellomting mellom babling og ord, som et språklig mellomstadium (Tetzchner et al, 2008). Ut i fra hans lyttealder er dette aldersadekvat. Abshir greier å uttrykke det han mener og han viser omsorg og er løsningsorientert. I observasjon 5 i vedlegget, benytter Kamiran og Abshir norsk talespråk i lek med andre barn. Abshir bruker rent talespråk gjennom hele observasjonen. Når Kamiran leker med Andreas i observasjon 24, benyttes

også talespråk. Denne observasjonen er tatt over et halvt år senere og etter at Kamiran har vært i Irak i en måned. Hans norske talespråk har også utviklet seg mye i denne perioden. Han har vært igjennom den perioden som kalles ordspurt (Ryggvold, 2008; Saxton, 2010). Abshir bruker også mye norsk talespråk i lek med andre barn. Kategorisering av observasjoner som finnes i eget skjema i vedlegget (s. 119), viser at hans lekekamerater for det meste er barn som selv bruker CI og høreapparater. Det virker som om dette er tilfeldig fordi de barna som er på Abshirs alder, har nedsatt hørsel. For Kamiran er det ikke slik. Barna på hans alder er hørende og han leker mest med disse barna. Det ser altså ut til at alder har større betydning for hvem guttene leker med, enn hørselsstatus. Når det er sagt, er det verdt å merke seg at alle barna i denne barnehagen behersker tegnspråk uansett hørselsstatus. Det at guttene har venner, er svært betydningsfullt for dem både i forhold til sosial og til språklig utvikling (Vedeler, 1999). I språklig og sosial interaksjon i vennskapelig lek foregår språktilegnelse, språklæring og språklig utvikling. Her kan Kamiran, Abshir og deres venner styrke grunnlaget for kognitiv utvikling (Øzerk, 2005). I observasjon 24 ser vi at Kamiran først sitter og observerer Andreas sin adferd, deretter kopierer han det Andreas nettopp gjorde. Han benytter Andreas som modell. Videre i denne observasjonen viser Kamiran at han er i stand til å fange Andreas sin oppmerksomhet slik at de får felles fokus om den boka som Kamiran er interessert i. Guttene fører en dialog om det som skjer i boka. Begge er opptatt av at det er ei jente som har skadet seg slik at hun må på sykehus. Kamiran viser at han har dialogferdigheter på norsk (Tetzchner et al 2008).

Abshir er ofte opptatt av å hjelpe andre. Han er en omsorgsfull gutt slik en kan lese for eksempel ut fra observasjon 1 og 7 og ut fra observasjon 5 i vedlegget. Han uttrykker seg med norsk talespråk både hjemme og på barnehagen. Han viser også dialogferdigheter på norsk. I observasjon 28 viser Abshir at han har gjort språklige framskritt. Det har gått ni måneder siden forrige observasjon. I den sistnevnte observasjonen, bruker han norsk talespråk til å løse matematiske problemer og han forsøker å hjelpe Hilde. Abshir viser at han har god matematisk forståelse. På deltidsskolen som han nå er på, foregår undervisninga på tegnspråk. Dette er et språk Abshir behersker helt aldersadekvat.

5.4. Tegnspråk

Flere av observasjonene viser at både Abshir og Kamiran er i stand til å føre en samtale på tegnspråk. Som eksempler her, kan igjen nevnes observasjon 7, der Abshir fører en samtale på tegnspråk med Nils som er en døv voksen. Abshir fører samtalen lett og ledig og bruker språket til å uttrykke sine funderinger. Han er først interessert i å hjelpe Hilde 6,4 (CI), deretter dreier samtalen over på hvorvidt døve kan snakke i telefon. Dette må sies å være en delvis abstrakt samtale som er avansert og som krever både reseptive og produktive ferdigheter (Engen og Kulbrandstad, 2009). Et eksempel på Kamirans tegnspråkkompetanse, finnes i observasjon 18, der han fører en samtale med Simon som er døv voksen. Her viser han at han har både reseptive og produktive ferdigheter i det han forstår hva Simon sier til han og han svarer adekvat (Engen og Kulbrandstad, 2009). Han går inn i en diskusjon

om hva han skal ha på seg ute. Han er også i stand til å fortelle om noe som er kontekstuaavhengig. Han forteller om pappa som glemte mobiltelefonen sin. Han gjentar dette flere ganger for å sikre seg at Simon forstår hva han sier. I observasjon 8, deltar begge guttene i spill sammen med Nils (døv voksen) og Amalie (5,5 CI). Her snakker de begge tegnspråk til å begynne med, og Kamiran holder på tegnspråket gjennom observasjonen.

5.5. Flerspråklig utvikling

Både Abshir og Kamiran må sies å ha en simultan flerspråklig utvikling. De kom begge forholdsvis sent i gang, men den virkeligheten de lever i, innebærer at de da ble utsatt for tre språk til daglig (Engen og Kulbrandstad, 2009). Jeg vil påstå at de får en additiv flerspråklig utvikling, der alle språkene brukes hver dag slik at de får mulighet til språkutvikling uten at noen språk går på bekostning av andre (Lambert, 1975 gjengitt hos Cummins, 1984). Abshir får ikke så mange henvendelser på foreldrenes morsmål, men han hører det i bruk daglig. På grunn av hans situasjon som CI-bruker, er det ikke så lett å få med seg meningen i et språk som snakkes fort og ikke direkte til han. Somali og norsk er to språk som ligger langt fra hverandre. De inneholder en god del ulike lyder, og setningsoppbyggingen er også forskjellig (Husby, 2001). Han opplever imidlertid både å få mange henvendelser på tegnspråk og norsk talespråk og NMT hver dag, slik observasjonene viser. Han bruker også selv disse språkene aktivt i henvendelse til andre. Jeg mener at i Abshirs situasjon kan en ikke si at morsmålet og førstespråket er det samme. Somali var ikke det språket han lærte først, eller snakker mest, og sannsynligvis ikke det språket han identifiserer seg med nå (Skutnab-Kangas, 1981). Det er heller ikke det språket han selv snakker hjemme (Aasen, 2002). På nåværende tidspunkt ser det ut til at det er tegnspråk han behersker best. Likevel er det ikke dette språket han benytter i samhandling med sine venner. Dersom en ser på kategoriseringsskjema i vedlegget, ser en at det er norsk talespråk som er det dominerende språket i kommunikasjon med de jevnaldrende barna. Det er derfor vanskelig å si hvilket språk som er Abshirs reelle førstespråk, selv om foreldrene har valgt tegnspråk som hans førstespråk i skolesammenheng. Abshir har god forståelse for hvilket språk han bruker til hvem. Abshir har utviklet sitt tegnspråk i sosiale relasjoner (Martinsen m.fl. 1990). Han fører lett en samtale med døve på tegnspråk og er i stand til å snu seg til høyre og snakke norsk talespråk og å snu seg til venstre og snakke tegnspråk alt etter hvem som sitter der, slik han gjør i observasjon 7. Her foretar han kodeveksling, dette kommer jeg tilbake til. Abshir viser at han er bimodalt flerspråklig fordi han snakker både et visuelt-gestuet språk og et auditivt språk og i tillegg kan han noen ord på flere talespråk (Holten, 2009; Pritchard og Zahl 2010). Kamirans situasjon er annerledes. Der har foreldrene fra første stund brukt sitt eget morsmål i kommunikasjon med Kamiran og lillebror. Også her er det vanskelig å si hva som er guttens førstespråk, er det det samme som hans foreldres morsmål? Han lærte jo også alle språkene simultant. Enda er det vanskelig å si noe om hvilket språk han identifiserer seg med. Kanskje er det alle? Det er mulig at dette også kan gå i perioder. Innledningsvis fortalte jeg

historien om da faren stolt refererte hendelsen med Kamiran som uttrykte at tegnspråk var hans språk, og på det tidspunktet var det nok det, det var det han kunne best. Nå har situasjonen endret seg.

Jeg har observert språket til Kamiran og Abshir i daglig bruk i ulike situasjoner. Jeg har ikke gått ut fra språktesting da det, som nevnt i metodekapitlet, ikke er uproblematisk (Pihl, 2010). Jeg kan ut fra dette ikke si hvor nært eller fjernt guttene er fra et aldersadekvat nivå i sin språkutvikling. Når jeg nevner alder, må jeg også ta hensyn til hvor lenge det er siden guttene fikk tilgang til lyd gjennom CI (Estabrooks, 2006). Det må også tas hensyn til at de bruker sin våkne tid til å lære to og tre språk, der enspråklige barn lærer bare ett.

Det finnes mye forskning som viser at barn har fordeler av en flerspråklig utvikling (Andersen og Bentzen, 2012; Cummins, 1984; Engen og Kulbrandstad, 2009; Skutnabb-Kangas, 1977; Vygotsky, 1962; Øzerk, 1996). For å oppnå fordeler ved flerspråklighet, må barna ha oppnådd et visst ferdighetsnivå. De må kunne begge språk aldersadekvat i følge toterskelteorien til Cummins (1984) og Skutnabb-Kangas (1975). Av nevnte årsaker er det ikke så lett å si hva som er aldersadekvat i Abshir og Kamirans tilfelle. De har som sagt fått sein tilgang til lyd og har derfor hørt adskillig færre ord enn hørende barn har (Selander, 2008). Med de utfordringene det gir å oppfatte lyd gjennom CI, vil guttene fremdeles høre færre ord per dag, enn de hørende barna gjør (Lazard, 2011). Den tiden de har til å høre, skal også deles på flere språk. Det kreves derfor stor bevissthet fra foreldre og barnehagepersonale (Estabrooks, 2006). Tegnspråket kan være til betydningsfull hjelp for å utvikle begrepsforståelse og delta i sosiale sammenhenger (Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen, 2009).

Det stilles store krav til guttene når de deltar i lek, der de andre barna ikke bruker tegnspråk. Dette kommer tydelig fram i observasjon 19. Her leker Kamiran med Edel og Andreas som begge er hørende. Disse barna lever i en barnehagekultur der man prøver å være bevisst i forhold til bruk av tegn og blikkontakt, men når så små barn leker, er det lett å glemme seg. Barna har mange gjøremål under leken og derfor snur de seg av og til og står med ryggen mot hverandre når de snakker. Dette gjør det vanskelig for Kamiran å få med seg det viktige innholdet i leken. Edel viser ved en anledning at hun har forståelse for dette og bruker tegn til Kamiran. Vi vet at det som foregår i leken har stor betydning for barnas språkutvikling (Mjøen, 2009; Vedeler, 1999; Øzerk, 2005). Det kan derfor være av stor betydning å dele barna inn i lekegrupper og skjerme for bakgrunnsstøy, samtidig som en voksen er i nærheten. Kamiran er smart og sørger i observasjon 19, selv for å få voksen støtte i det han flytter alle lekene bort til Wanda som sitter på gulvet. De fleste av Abshirs lekekamerater har selv nedsatt hørsel og er derfor også avhengig av blikkontakt og rolige omgivelser i samhandling med andre. Kommunikasjonsstrategien i leken mellom disse barna gjør det derfor enklere for Abshir å følge med i det som sies selv om det for det meste går på talespråk. Det er dermed ikke sagt at det er enkelt.

Som et mål for språkkompetanse nevner Cummins, (1976) evnen til å fortelle noe kontekststuvhengig på det aktuelle språket. Kamiran viser denne evnen både på kurdisk i for eksempel observasjon 21 der han forteller om dagen i barnehagen for mamma, og på tegnspråk i observasjon 20 der han forteller om pappa som glemte mobilen sin og i observasjon 25 (se vedlegg), der han forteller om at pappa har sendt Kamirans CI til Oslo med fly for at det skal repareres. Abshir viser også denne evnen på norsk talespråk og på tegnspråk. Det må derfor kunne sies at guttene har oppnådd en viss kompetanse på flere språk. For Abshir gjelder dette bimodal tospråklighet og for Kamiran bimodal flerspråklighet med to talespråk og ett tegnspråk. For disse guttene var det tegnspråk som var mest tilgjengelig og kunne læres fortest da det hastet med å gi dem et språk. Et individtilpasset tilbud innebar å gi guttene språklig stimulering, et redskap for tanken, et språk som de vil ha nytte av på et tidlig tidspunkt og også senere i livet (Gale, 2010; Heian og Hillesøy, 2007; Hjulstad, Kristoffersen og Simonsen, 2009). Da de lærte tegnspråk, fikk de tilskudd til den grunnleggende begrepsforståelsen: «det finnes symboler for alt jeg ser rundt meg og for det jeg opplever».

På samme tid fikk guttene også CI, de fikk lyd på og en begynnende talespråkutvikling kunne starte. Den grunnleggende begrepsforståelsen hadde fått en start gjennom tegnspråk. Dette kan ha hatt en positiv virkning på utvikling av talespråket. De to eller tre språkene kan ha positiv effekt i et sirkulært forhold i det det ene språket påvirker det andre. Den underliggende begrepsforståelsen som ligger i bunnen for den språklige utviklingen, øker uansett hvilket språk den læres gjennom (Øzerk, 1996). De ulike språkene kommer til syne på overflaten, mens forståelsen for språket i bruk, ligger som et felles grunnlag på undersiden. Dette er hva Cummins (1984) kaller isfjellmodellen. Det har vært veldig interessant å observere hvordan dette ser ut til å stemme i Kamirans tilfelle. Etter en måneds intensiv trening på foreldrenes og hans store families talespråk på besøk i Kurdistan, er det ikke bare sorani som tydelig har utviklet seg, men også det norske talespråket og tegnspråket. Det kan være flere årsaker til dette. Det kan ligge i at han har vært i foreldrenes hjemland, hvor kultur og språk har hatt en positiv gjensidig effekt. Dette kan ha påvirket hans tilhørighet, selvtillit og dermed pågangsmot positivt (Bråten, 2004; Aasen, 2002). Det er dette språket de mest signifikante andre i Kamirans liv snakker, nemlig foreldrene. Det er kanskje derfor dette språket som er viktigst å lære og som kan ha størst verdi for språkutviklingen som helhet, altså for alle språkene. Det kan også ligge i at han har fått en stor dose med intensiv lyttetrening, som kan ha positiv effekt også i forhold til å lytte ut lyder i det norske talespråket (Cole og Flexer, 2011; Gjørnum, 2002; Lazard, 2011). Det er mest sannsynlig at det er en kombinasjon av innholdet i disse teoriene som er årsak til den positive utviklingen.

5.5.1. Kodeveksling

Både Kamiran og Abshir viser evne til å skifte kode etter hvem de snakker med. De ser, hører og snakker flere språk hver dag.

Abshir hører somali hjemme, men kommuniserer lite på dette språket selv, det kommer av at foreldrene i liten grad snakker somali direkte til han. Foreldrene snakker norsk til han og også noe tegnspråk og NMT. I barnehagen og nå i skolesammenheng, kommuniserer han med norsk tale og tegnspråk. Kamiran kommuniserer nå mest på sorani hjemme og litt tegnspråk. Foreldrene er ganske konsekvente på dette. I barnehagen kommuniserer Kamiran på norsk tale og tegnspråk. Det er en helt normal del av utviklinga, at barn som utsettes for flere språk til vanlig, blander elementer fra de ulike språkene (Romaine, 1995). I Kamirans tilfelle kan han utvikle ord for begreper på det ene språket, som han ikke har i det andre fordi det kan være begreper som finnes i hjemmet og ikke i barnehagen. Dette kan for eksempel være en matrett, eller en type bøker som de har hjemme, men ikke i barnehagen (Weinreich, 1968 gjengitt hos Romaine, 1995). Et omvendt eksempel som kommer fram i observasjon 21, er at familien bruker det norske ordet «barnehage» når de snakker på sorani om barnehagen barna går i. Dette kan ha sin årsak i at en barnehage i Norge er forskjellig fra en barnehage i Irak, derfor vil ikke det kurdiske ordet dekke begrepet for barnehagen i Norge og omvendt. Her er det snakk om bruk av lånord (Engen og Kulbrandstad, 2009). Da Kamiran var 3,3 år i observasjon 12, skjønnte han ikke hva jeg mente da jeg spurte om han tegnet pappa, da jeg rettet det til baba, skjønnte han straks hvem jeg snakket om. For han var begrepet for pappa forbundet med baba, da det er dette ordet som brukes hjemme. Nå når han er 4,2 år, er han bevisst på å si pappa når han snakker om faren sin i barnehagen, dette har han funnet ut selv, men når pappa står der, er det baba, da er det jo sorani som gjelder (Hvistendal, 2009).

I observasjon 7, sitter Abshir mellom Nils (voksen, døv) og Hilde (barn CI). Hilde responderer ikke når Abshir snakker tegnspråk til henne i denne situasjonen. I replikk 3 skifter Abshir over til norsk talespråk for å få respons fra Hilde. Han viser at han har en metalingvistisk forståelse. Han viser sensitivitet i den mellommenneskelige forståelsen, og har evnen til å tenke kreativt (Cummins, 1984). På henvendelse fra Anja som snakker NMT, svarer Abshir også med NMT. Fra setning 10 i samme observasjon, benytter Abshir rent tegnspråk. Dette skjer når han går inn i en samtale med Nils som har tegnspråk som sitt førstespråk. I flere andre observasjoner, viser også Abshir at han er i stand til å skifte språkkode. Se skjema med kategorisering av observasjoner i vedlegg.

Kamiran gjør en tidlig oppdagelse når han er så liten at han sitter i vogna si utenfor barnehagen og holder en banan i handa i observasjon 23. Han viser her at han forstår hvem han skal snakke norsk til og hvem han skal snakke kurdisk til. Han forstår at det finnes flere ord for begrepet banan. I observasjon 6, viser Kamiran at han kan skifte språkkode ut fra hvem han snakker med. Han snakker norsk talespråk til de hørende barna rundt seg. Litt senere i observasjonen henvender Nils seg til Kamiran og han skifter språkkode til å benytte rent tegnspråk. I observasjon 3 skjer det samme, (for observasjonen i sin helhet, se vedlegg). Kamiran benytter norsk talespråk til de hørende barna, han svarer Wanda med NMT og når Nils henvender seg til han på tegnspråk, svarer også Kamiran på tegnspråk. Dette må sies å være intersentensiell kodeveksling, da barnet snakker i hele setninger på de

ulike språkene. Selv om de bytter ut fra hvem de snakker med, foregår det innen samme samtale, med flere deltakere med ulike behov og kommunikasjonsformer (Romaine, 1995). Guttene viser forståelse og evne til å tenke metalingvistisk, de forstår intuitivt hvem de skal snakke hvilket språk til (Cummins, 1984). Barna er i stand til å uttrykke den samme tanken på flere språk (Vygotski, 1962).

I observasjon 15 (og 13 og 14 i vedlegget) bruker Kamiran ord både fra kurdisk og norsk. Han har her hatt CI i 1 år og 4 mnd. Han bruker enda mest enkeltord. I observasjon 21, 22 og 24 bruker Kamiran ord fra de ulike språkene innen samme setning, han kodeveksler intrasentensielt (Romaine, 1995). I observasjon 14 blander Kamiran koder fra to talespråk innen ett og samme ord. Han sier «æ missa» når han har tisset i buksa. Her er han sammen med foreldre som snakker sorani til han. På sorani heter å tisse: mis. Her foregår kodevekslingen innen ett og samme ord (Romaine, 1995).

5.5.2. Påvirkning fra kommunikasjonspartnere

Guttene lar seg naturlig nok påvirke av dem de kommuniserer med i sine miljø. Det tyder deres kompetanse med henblikk på kodeveksling på. Foreldrene har hatt stor betydning for deres språkutvikling. Også deres venner har stor påvirkningskraft. Som et eksempel på dette, kan vises til observasjon 24, der Kamiran sitter og observerer Andreas, for etterpå å kopiere hans adferd i begynnelsen av observasjonen. Både Kamiran og Abshir er veldig sosialt interessert og observerer nøye hva deres venner gjør. Dette også for å motta informasjon og å være i stand til å delta i lek og samtaler. De voksne døve har en viktig rolle som tegnspråkmodeller som i observasjon 6, 7 og 20. Og de voksne hørende har en viktig rolle som talende forbilder i barnehagen.

Barna «tunes» noen ganger inn på en bestemt språkkode. Et eksempel på dette finner vi i observasjon 23 der pappa bare er i stand til å snakke tegnspråk fordi han har vært hos tannlegen. I denne situasjonen identifiserer Kamiran seg helt med pappa og det er kun tegnspråk som gjelder. Kamiran vil her gjerne ha med seg en banan hjem. Han har tidligere vist at han har taleord for banan på to talespråk, men selv om de rundt han i denne observasjonen har problemer med å forstå hva Kamiran vil, benytter han ikke talespråket. Flerspråklige barn antas å utvikle flere leksikale språkssystemer ved siden av hverandre til samme tid. De tunes inn på et av språkene ut fra situasjonen og ut fra hvem de snakker med. Noen ganger er det nok at de oppfatter ett ord fra et av språkene og dermed begynner de selv å kommunisere på dette språket (Svendsen hos Hvistendal, 2009). I denne forbindelse nevnes språklig modus, og det er dette som skjer for Kamiran i observasjon 23. Han kommer i tegnspråklig modus sammen med baba. Et annet eksempel på inntuning ser vi i observasjon 8. Her er det en sekvens hvor Nils (voksen, døv) som leder aktiviteten, benytter rent tegnspråk, det gjør også Abshir helt til Amalie i replikk 10 benytter talespråk. Etter det, er det hun som har størst påvirkningskraft på Abshir og han benytter mye talespråk. Inntuningen er et tydelig eksempel på at det eksisterer kanaler mellom språkene. Her varierer det hvilket språk som kommer til uttrykk etter som hvem barnet kommuniserer med. Kanalene fungerer slik at når barnet utvikler ord for begreper i det ene språket,

påvirkes også de andre språkene positivt (Øzerk, 1996). Dette var også tilfelle da Kamiran hadde et opphold i Irak, norsk og tegnspråk ble også rikere etter rik stimulering av sorani.

5.5.3. Metalingvistisk oppmerksomhet

I observasjon 2 reflekterer Abshir over hvordan de andre barna former et tegn og ikke bare på om meningen er riktig. I observasjon 7 tar Abshir vekselvis døves og hørendes perspektiv og reflekterer over hvorvidt det er mulig å snakke i telefonen. Det ser også ut til at han tenker over sin egen situasjon som CI-bruker stilt overfor samme utfordring. Her tenker han metakognitivt. Kamiran viser evne til metakognitiv tenking på et tidlig tidspunkt i observasjon 23, der han reflekterer over hvilke ord han skal bruke for samme begrep til ulike personer med ulike språk. Også ellers i observasjonene, ser vi at barna tenker metakognitivt, men de nevnte eksemplene viser det tydeligst.

5.6. Lytting gjennom CI

Lytting gjennom CI er krevende samtidig som det gir muligheter som døve barn for noen år tilbake ikke fikk. Å tolke lyd gjennom CI, har sammenheng med høyere kognitive funksjoner i og med at mennesket til syvende og sist hører med hjernen (Flexer, 2010; Lazard, 2011). Jeg har tidligere vist til bred forskning som tyder på at flerspråklighet har en positiv effekt på utvikling av hjernen og dens plastisitet (Andersen og Bentzen, 2012; Cummins, 1984; Engen og Kulbrandstad, 2009; Skutnabb-Kangas, 1977; Vygotsky, 1962; Øzerk, 1996). Etter som det er kognitivt krevende å oppfatte lyd gjennom CI, kan en tenke seg at flerspråklighet kan ha en positiv effekt på utbytte av CI når et visst nivå er oppnådd.

Både Kamiran og Abshir hører til daglig to talespråk. Foreldrene til Abshir har valgt å snakke mest norsk til han, men de snakker somali til hverandre. Hos Kamiran har foreldrene valgt å snakke sitt morsmål, som er kurdisk sorani til gutten sin. Foreldrene til begge guttene har gått til AVT – veiledning der de har lært hvordan de på best mulig måte kan hjelpe barnet til å gi mening til lyd og å oppfatte tale (Estabrooks, 2006). I observasjon 22 ser vi at far til Kamiran er et naturtalent her. Kamiran sitter på farens rygg, han har derfor ikke mulighet til å se hva faren sier, men må konsentrere seg om den auditive informasjonen han får. Samtidig kan han gjennom den kroppslige nærheten til faren kjenne vibrasjonen fra farens stemme, hvilket gir ekstra lydmessig og taktil stimulering. Baba er «hest» og går rundt i rommet med dansende skritt som følger rytmen i ordene han sier og som Kamiran gjentar. I rommet er det ingen bakgrunnsstøy. Situasjonen preges av omsorg, nærhet og en lett og humoristisk tone. Når far snakker rosende om hver enkelt av Kamirans store familie både hjemme og i Kurdistan, gjentar Kamiran farens utsagn, men når baba spøkefullt sier «**Kamiran pisa**» (*Kamiran er skitten*), stopper gutten opp og tenker seg om før han smiler og sier «**Kamiran ciwane**» (*Kamiran er pen*). Baba ler og repliserer «**Kamiran rasta ciwana**» (*Stemmer! Kamiran er*

pen,) dermed får han like god omtale som de andre. Dette viser at Kamiran forstår både innholdet og spøken. Det er tydelig at begge koser seg stort! Dette er lyttetrening på høyt nivå.

Hjemme hos Abshir har familien også arbeidet med lyttetrening. I observasjon 17 ser vi at far har tatt utgangspunkt i hans og Abshirs felles interesse for fotball, dermed er motivasjonen fullt til stede hos begge, hvilket gir et godt utgangspunkt. Favorittlaget er Barcelona FC. Abshir har sammen med far lært alle navnene på spillerne og han vet hvilket nummer alle har, han har sågar lært den spanske uttalen. Begge er tydelig stolte av dette, her er det snakk om mestringsfølelse. Når foreldrene kommuniserer til hverandre på somali, får Abshir et mer usikkert uttrykk i ansiktet.

6. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

Jeg vil nå kort oppsummere hva mine funn i forhold til mine forskningsspørsmål:

- Begge guttene snakker norsk tegnspråk og norsk talespråk. En av dem bruker foreldrenes morsmål funksjonelt, det kan komme av at foreldrene til det andre barnet i liten grad kommuniserer direkte med barnet på sitt morsmål.
- Det er en stor fordel at foreldrene snakker sitt morsmål til barnet sitt, også når barnet har CI.
- «Morsmålet» virker positivt på den helhetlige språkutviklingen, det vil si på alle de aktuelle språkene.
- Vi har sett at det å bli flerspråklig tar tid, spesielt når barnet har CI, men tegnspråket går fortest å lære. Det kreves klar bevissthet fra foreldre og personale for å gi en best mulig språkstimulering med tid til alle språk. Morsmålstrener i barnehagen er positivt.
- Barna viser at de har utviklet sensitivitet i forhold til mellommenneskelig kommunikasjon og metakognitive og metalingvistiske ferdigheter.
- Barna leker helst med barn på egen alder, det er lettere å leke med barn som selv har nedsatt hørsel, fordi alle parter da er avhengig av blikkontakt og visuell informasjon.

Morsmålet har som sagt en positiv effekt på den språklige utviklingen. Dette har sammenheng med familiens kultur og identitet. Språket er avgjørende for hvordan man oppfatter og fortolker omverdenen. Det er foreldrene som er barnas signifikante andre. Samtidig vet vi at jevnaldrende barn har stor betydning og vil få enda større betydning etter hvert som de blir større. Det å være CI-bruker kan også være identitetsskapende og barna kan føle felleskap med andre i samme situasjon. Disse tankene gir grunnlag for å spørre seg om hvilken identitet barna i denne studien utvikler. Vil de utvikle identitet som kurder/somalier eller som norsk eller som CI-bruker? Kanskje vil de utvikle en plural

identitet som en kombinasjon av dette? I tilfelle kan en også spørre seg om hvilken identitet som står sterkest? Dette er et stort felt som det kan være interessant å forske videre på.

LITTERATURLISTE:

Andersen, M. og Bentzen, K. (2012). *Lær babyen to språk*.

<http://www.forskning.no/artikler/2012/februar/313961>

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget

Berwari, B. (2007). *Språkdidaktikk for tospråkliglærere*. Mappebidrag, Høgskolen i Sør-Trøndelag

Bjørkvoll, J.R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag

Brenna, L.R. (2006). *Sangam!* Bergen: Fagbokforlaget

Bråten I.(red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*: Øzerk, K. *Vygotsky i tospråklighetsforskningen*.

Oslo: Cappelen akademisk forlag as

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cole, E.B., og Flexer, C. (2011). *Børn med høretab. At utvikle evnen til at lytte og tale*. Aalborg: Materialcenteret

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy* Avon: Multilingual Matters LTD

<http://nyhuus.deich.folkebibl.no/deichman/dfb/Kurdistan.htm> (2012)

Engen T.O.& Kulbrandstad L.A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag as

Estabrooks, W. (ed.) (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Inc.

Gale, E. (2010). *Exploring perspectives on cochlear implants and language acquisition within the deaf community*. City University New York Oxford University Press

Garm, Ninna (2009). *Er tospråklighetsforskningen relevant for å forstå hørselshemmede elevers skolefaglige utfordringer?* I: Hansen, Aa., Garm, N. og Hjelmervik, E. (red.) *Hørsel, språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped.Skriftserie nr.70. Møller kompetansesenter

Gerner de Garcia, B. (1995). *Spanish-speaking families with deaf children*. In: C. Lucas (ed.) *Sociolinguistics in deaf communities*. Washington DC: Gallaudet University Press.

Gjærum, B. (2002). *Nervesystemets anatomi og fysiologi*. I: Gjærum, B. og Eilertsen, B. (red.): *Hjerne og adferd. Utviklingforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Grønlie, S.M. (2005). *Uten hørsel. En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget

Gullestad, M. (2002). «*Det norske*» sett med nye øyne. Oslo: Universitetsforlaget

Hansegård, Nils E. (1974). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers

Hansen, Aase Lyngvær (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom : en studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*. Trondheim : Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier . (Doktoravhandlinger ved NTNU ; 2005:132)

Harris, M. (1992). *Language experience and early language development*. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Heian, Anne og Hillesøy, Siv (2009). *Auditiv-verbal tilnærming – en vei til Rom? I: Hansen, Aa., Garm, N. og Hjelmervik, E. (red.) Hørsel, språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped.Skriftserie nr.70. Møller kompetansesenter

Hillesøy, S. (2011). *Cochleaimplantat til døve barn – refleksjoner, diskusjoner og pedagogiske implikasjoner*. Spesialpedagogikk nr. 11

Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Hedi,T. (2009) *Kurdisk kompendium*. Høgskolen i Bergen

Holten, Sonja Myhre (2009). *Tospråklighet eller flerspråklighet – hva er problemet? I: Hansen, Aa., Garm, N. og Hjelmervik, E. (red.) Hørsel, språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped.Skriftserie nr.70. Møller kompetansesenter

Hundeide, K.(2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Asker: Vett og Viten

Husby, Olaf (2001). *En kort innføring i somali*. Trondheim: Tapir

Jenkins, R. (2004). *Social identity*, London: Routledge, 2nd edition (Key Ideas series)

Klosovskij, B.N. (1963). *The developement of the brain and it`s disturbance by harmful factors*. New York

Kristoffersen, A.E., Hjulstad, O. og Simonsen, E. (2009). *Likeverdig opplæring for barn o gunge med cochleaimplantat*. I: Hansen, Aa., Garm, N. og Hjelmervik, E. (red.) *Hørsel, språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped.Skriftserie nr.70. Møller kompetansesenter

Kvello, Ø.(2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Landsvik, B. (2001). *Kommunikasjon og samspill i barnehagen* Skådalen Publication Series No.12 Oslo

Laukli, E. (red.) (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Bergen: Fagbokforlaget

- Lazard, D.S., Giraud, A.L., Gnasia, D. Meyer, B., Sterkers, O. (2011). *Understanding the deafened brain: implications for cochlear implant rehabilitation*. European Annals of Otorhinolaryngology, Head and Neck diseases. (doi:10.1016/j.anorl.2011.06.001)
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Malmström, Sven-Erik, Preisler, Gunilla (1991). *Den tidige kommunikationen hos døve barn*. Rapporter nr 60 Stockholms universitet, Psykologiska institutionen. Stockholm : Stockholms universitet,
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University-Press
- Martinsen, Harald, Nordeng, Halvor og Tetzchner, Stephen von (1985). *Tegnspråk : sosial betydning, utvikling og pedagogisk bruk*. Oslo : Universitetsforlaget
- Mikkelsen, E.(2005). *I dobbelt grenseland*. Hovedoppgave, Cand.ed.-studiet i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Mjøen, O.M.(2009). *Barn med cochleaimplantat og sosialt samvær med hørende barn i barnehage og skole*. Masteroppgave i funksjonshemmede barn og samfunn. Trondheim,
- Nicholas, Jude (2009). *Den tegnspråklige hjernen. Kan kunnskap om hjernens bearbeiding av tegnspråk være nyttig i den kognitive utredningsprosessen?* I: Hansen, Aa., Garm, N. og Hjelmervik, E. (red.) *Hørsel, språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped.Skriftserie nr.70. Møller kompetansesenter
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pritchard,P. og Zahl,T. (2010). *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte*. Statped Vest
- Romaine,S.(1995). *Bilingualism (Second Edition)* Cornwall: Blackwell Publishing
- Rygvold, A.L. (2008). *Språkvansker hos barn*, I: Edvard, Befring & Reidun, Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Saxton, M. (2010). *Child language, acquisition and development* Hampshire: Ashford Colour Press Ltd.
- Selander, Per (2002). *Dövas förutsättningar för lärande*.I: Nordisk tidskrift för dövundervisningen, nr 3.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel
- Tetzchner,S., Feilberg,J., Hagtvedt,B., Martinsen,H., Mjaavatn,P.E., Simonsen,H.G., Smidt,L. (2008). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vonen, Arnfinn Muruvik (2009). *Norsk tegnspråk som språk*. I: Hansen, Aa., Garm, N. og Hjelmervik, E. (red.) *Hørsel, språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped.Skriftserie nr.70. Møller kompetansesenter

- Vonen, Arnfinn Muruvik (2006). *Tegnspråk i et lingvistisk perspektiv*. I: Jørgensen, Sissel Redse og Anjum, Rani Lill (red.) *Tegn som språk. En antologi om tegnspråk*. Oslo : Gyldendal akademisk
- Wie, Ona Bø (2007). *Cochleaimplantat och taluppfatning*. Audio-nytt nr. 3
- Wie, O.B. (2011). *Cochleaimplantat til døve barn – hørsel og talespråkutvikling*. Spesialpedagogikk nr. 5
- Wie, Ona Bø (2005). *Kan døve bli hørende?: en kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge*. Unipubavhandling. Oslo: Unipub
- Wie, O.B. (2011). *Respons til Siv Hillesøys kommentar på artikkelen Cochleaimplantat til døve barn*. Spesialpedagogikk nr. 11
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods. Fourth edition*. California: Sage Publications.
- Østberg,S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv hos unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Øzerk, K. (2005). *Enten eller- Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte*. Spesialpedagogikk 06/05
- Øzerk, K.Z. (1996). *Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring*. I: Bråten (red.) *Vygotsky i pedagogikken* Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Aasen, J. (2002). *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Vallset: Oplandske bokforlag

Vedlegg

Vedlegg 1 s.68: Tilråding av behandling av personopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 2 s.69: Informasjonsskriv til foreldre og samtykkeerklæring

Vedlegg 3 s.71: Observasjoner og intervju

Vedlegg 4 s.119: Skjema for kategorisering av observasjoner

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Egil Mjaavatn
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.09.2011

Vår ref: 27365 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.06.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 06.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27365	<i>To barn med cochleaimplantater fra etnisk minoritetspråklige familier i en tospråklig barnehage der det benyttes norsk talespråk og norsk tegnspråk. Hvilke språklige ressurser bruker disse barna for å gjøre seg forstått i kommunikasjon med barn og voksne?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Egil Mjaavatn
Student	Ellen Ravndal

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ellen Ravndal, Uglavegen 44 D, 7025 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Vedlegg 2

Forespørsel og informasjon om deltagelse i masteroppgave-prosjekt.

I tillegg til min jobb som styrer i barnehagen, studerer jeg ved Pedagogisk Institutt på Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim (NTNU). Jeg er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven i spesialpedagogikk.

Temaet for oppgaven er barn med cochleaimplantat fra flerkulturelle/ flerspråklige familier. Prosjektet jeg skal i gang med søker å få svar på hvordan disse barna utvikler språkene sine og hvilke språk barna selv benytter i kommunikasjon med andre mennesker. Med dette mener jeg at jeg vil undersøke om de benytter tegnspråk som er et visuelt språk eller om de bruker foreldrenes morsmål eller norsk talespråk, som begge er språk som oppfattes med hørselen. Det vil være interessant å se om de bruker alle disse tre språkene og i hvilke situasjoner de benytter hvilke språk. Det kan også hende at de benytter kombinasjoner av de ulike språkene. Dette har jeg tenkt å se opp mot teori om språklig og kulturell identitet, om cochleaimplantat og om flerspråklighet.

I forbindelse med min masteroppgave spør jeg om ditt barn kan inngå som en del av en «case-studie». Det vil si at jeg ønsker å observere ditt barn i barnehagen. Jeg vil filme ditt barn under observasjonen. Observasjonen vil finne sted 3 mandager i løpet av høsten 2011. Jeg vil filme vanlige aktiviteter i barnehagen. Jeg spør også om det er mulig å komme på hjemmebesøk hos dere for å observere hvilke språk barnet kommuniserer med i sine hjemlige omgivelser. Denne observasjonen vil finne sted ved ett hjemmebesøk etter avtale. Jeg vil også her bruke film.

I tillegg til å filme ditt barn, ønsker jeg å få tilgang til journalopplysninger med resultater av hørselstesting.

I tillegg til observasjon av ditt barn og journalopplysninger, ønsker jeg å intervju deg/dere som foreldre. Jeg vil intervju dere angående språkbruk hjemme; morsmål, tegnspråk osv.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom dere nå takker ja til å delta i prosjektet kan dere likevel når som helst trekke dere. Alle innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt. Du/dere og ditt barn vil være anonym i den ferdige masteroppgaven. Dato for prosjektslutt er 1.juni 2012. Ved prosjektslutt vil alt innsamlet datamateriell bli slettet. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD).

Min veileder for oppgaven heter Per Egil Mjaavatn. Han er ansatt ved Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk Institutt. Han kan kontaktes på tlf 73 59 81 03

Dersom dere ønsker å delta i dette prosjektet kan dere kontakte meg per telefon, 95253377. Eller du/dere kan sende vedlagt samtykkeskjema til Ellen Ravndal, Uglavegen 44D, 7025 Trondheim.

Med vennlig hilsen Ellen Ravndal

Samtykkeskjema:

Jeg/vi samtykker til deltagelse i masteroppgaveprosjektet til Ellen Ravndal. Dette innebærer at jeg/ vi stiller på intervju, og at det innhentes visse journalopplysninger om vårt barn. I tillegg skal vårt barn filmes i barnehagesituasjonen og hjemme.

Sted & Dato: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 3:**Observasjoner:****Transkripsjonsnøkkel:**

Fiktive navn forteller hvem som er med i observasjonen. Det oppgis alder på barna på det tidspunkt observasjonen er tatt. Når det er voksne aktører er dette oppgitt. Hørselsstatus oppgis hos alle bortsett fra hos Abshir og Kamiran da deres hørselsstatus er kjent. Observasjonsskjema er delt inn i to parallelle felt: **Replikk** og **Handling**. Under «handling» beskrives også noen ganger stemmeleie og stemning for å få fram meningsnyansene i replikkene. Observasjonene er satt inn kronologisk etter dato. Observasjonene er nummerert. I noen av observasjonene er begge guttene med, i andre bare en av dem. Det finnes også noen feltnotat som kan være av interesse. Det å skulle nedtegne tegnspråk, er ikke enkelt. Jeg skriver den norske betydningen for hvert tegn, for å forsøke å vise hvilket tegn aktøren bruker. Dette blir likevel ikke riktig fordi det vil være vanskelig å skrive ned alle komponentene i tegnspråket, da det er et visuelt språk. Jeg kunne ha skrevet hvordan hvert tegn utføres, med alle de komponenter som følger med, for eksempel ansiktsuttrykk med hevede eller senkede bryn, blikkretning osv, men dette blir for omfattende. Jeg gir derfor også en oversettelse til norsk bokmål, for å få fram at det egentlig er snakk om fullstendige setninger.

Her følger en transkripsjonsnøkkel som viser hva de ulike skrifttypene står for:

NØKKEL	Tegnspråk.
nøkkel	Norsk talespråk
nøkkel	Sorani
<i>nøkkel</i>	Somali
(<i>nøkkel</i>)	Oversettelse til norsk bokmål
NMT: <u>NØKKEL nøkkel</u>	Norsk Med Tegnstøtte, der både tegn og tale er nedtegnet for å vise akkurat hva som ble brukt. Det understrekes at tale og tegn brukes samtidig

Observasjon 1: 04.04.11 (Innelek, formiddag)

Abshir 6,0 og Peder 5,7 (høreapparat) sitter på hver sin stol foran pc-en inne på avdelinga på barnehagen og spiller et bilspill. Kamiran 3,2 prøver å få plass ved å komme seg mellom stolene og prøver å sette seg opp på Peder sin stol, det går en liten stund, men han blir dyttet ned, da smågråter han, men gir ikke opp. Turid (voksen hørende) kommer og setter seg på huk bak dem og spør hvor Amalie 5,4 (CI) er.

Replikk: 1. Abshir: Eh.. sammen innte Ella	Handling: Abshir: Peker mot døra til Ella
------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

2. Kamiran: Nei... mæi....mæi...bedefmamenim	Kamiran: Vrir seg inn mellom stolene, holder i stolen til Peder har blikkontakt med han.
3. Abshir: Du, det e bila	Abshir: tapper på handa til Peder og peker på skjermen
4. Peder: NMT: <u>Du må finne stol DU FINNE STOL</u>	Kamiran: ser på Peder og snur så blikket mot stolene som står rett bak dem.
5. Abshir: Finne stol	Abshir ser på Kamiran deretter på stolene og peker på dem.
6. Kamiran: Shol	Kamiran: Går bort til stolene litt lenger bort.
7. Abshir: Nei den	Abshir: Peker på den nærmeste stolen
8. Kamiran: Kaa	Kamiran: går til stolen som Abshir peker på, skyver den bort til Abshir og Peder han forsøker å skyve stolen mellom de to andres stoler.
9. Abshir: Sånn	Peder og Abshir trekker stolene sine fra hverandre slik at det skal bli plass til
10. Kamiran: Neei	Kamiran sin stol. Det er enda litt for trangt.
11. Abshir: Litt te, litt	Abshir peker på Peder sin stol, Peder trekker den enda litt lenger ut.
12. Abshir: Sånn, ja sånn	Kamiran skyver stolen sin imellom og Peder setter sin stol inntil og alle klatrer opp og Abshir stiller skjermen slik at alle skal se.
13. Kamiran: Her va meje buss	Kamiran: peker på skjermen på en buss
14. Abshir: Brrrr.... Åh	Abshir snur seg mot Kamiran og smiler, ser litt overrasket ut
15. Kamiran: Neei, me buss	Kamiran: Peker på skjermen
16. Kamiran: buhab	Kamiran: Peker på en strek på skjermen som viser nedlasting
17. Abshir: det e bila	Edel kommer bort og ser på guttene. Abshir snur seg mot henne og forklarer
18. Kamiran: Hab.. hab	Kamiran: Peker på streken som viser at spillet snart begynner
19. Kamiran: woow	Kamiran: Peker på skjermen

	En stemme på skjermen sier: shoow time
--	----------------------------------------

Utfyllende opplysning: Her viser Abshir sin evne til å være omsorgsfull samtidig som han er løsningsorientert. Han foreslår for Kamiran at han skal finne seg en stol som han kan sette i mellom Peder og seg selv. Peder er positiv til forslaget. Han støtter Kamiran ved hjelp av kommunikasjon helt til stolen er på plass og Kamiran har klatret opp. Her benytter guttene bare norsk talespråk, selv om alle har nedsatt hørsel. Kamiran bruker en del ord som jeg ikke forstår, setningsmelodien er tydelig trønderdialekt.

Observasjon 2: 20.04.11 (formiddag) Abshir 6,0, Peder 5,7 (høreapparat), Hilde 6,3 (Ci) og Amalie 5,4 (Ci) sitter i et klasserom på rekke ved siden av hverandre og har førskolegruppe. Lærer Nils (døv) står foran. Undervisningen foregår på tegnspråk. Nils spør om alle ukedagene og Abshir viser at han kan alle. Han retter også på de andre når de sier FREDAG på litt feil måte. Han kan også alle bokstavene som Nils skriver på tavla og svarer på både tegnspråk og norsk talespråk. Han sitter rolig og konsentrert hele timen.

Observasjon 3: 20.04.11 (lunch) Kamiran 3,2 sitter ved bordet og venter på mat. Han har satt fatet sitt for hardt ned i bordet slik at det har gått i to deler. Like ved han sitter Andreas 3,7 (hørende), Niklas 3,6 (hørende) og Annikken 3,7 (høreapparat). Peder 5,7 (høreapparat), Erica 4,8 (hørende), Edel 3,2 (hørende), Abshir 6,0, Hilde 6,3 (CI) og Amalie 5,4 (CI) sitter litt lenger borte ved det store ovale bordet. De voksne: Nils (døv), Wanda (hørende) og Anja (hørende) dekker på og henter mat.

Replikk	Handling
1. Kamiran: NMT: <u>Eh.. æ ølagt ØDELAGT</u>	Kamiran: Vifter med handa mot Anja som kommer gående Kamiran: gnir seg i øyet
2. Anja: NMT: <u>Ja se JA SE</u>	
3. Peder: Det va Kamiran!	
4. Wanda: NMT: <u>Va det ditt fat? Men du, vær rolig ved bordet, sant ja? Ska vi ta det bort. DITT FAT? ROLIG BORDET. TA BORT.</u>	Wanda går bort til Kamiran. Han fortsetter å gni seg i øyet, men når Wanda snakker slutter han og ser opp på henne. Wanda trekker stolen hans litt bakover. Kamiran sitter rolig. Han kikker ned på klærne sine.
5. Ska vi se, sånn. NMT: <u>Vær forsiktig FORSIKTIG</u>	Andreas: vifter med bena
6. Andreas: Så går jeg, og så roper, har du tatt det der?	Niklas: vifter med bena
7. Niklas: ler	Nils kommer bort til Kamiran.
8. Anniken: Kamiran, nei! Får ikk!	

9. Kamiran: NMT: <u>e ølagt ØDELAGT</u>	
10. Nils: PEK ØDELAGT? (<i>Ble det ødelagt?</i>)	
11. Kamiran: FATET HARDT BORDET ØDELAGT (<i>Jeg satte fatet hardt på bordet så det ble ødelagt</i>)	Nils bøyer seg ned og tar opp et lite skår som ligger på bordet Abshir til Erica
12. Abshir: Du, e sånn TEGN, sånn PEK ehh, sånn	Erica reiser seg og går bort til det Abshir peker på. Hun har tydeligvis oppfattet budskapet, selv om kamera ikke gjør det.
13. Abshir: TS	Til Nils

Utfyllende opplysning: Her viser Kamiran at han skifter språkkode ut fra hvem han snakker med. Han bruker strategi som er vanlig i tegnspråk for å oppnå kontakt med Anja, men fortsetter å snakke med rent talespråk noe som tyder på at han egentlig vet at hun er hørende. Han viser igjen denne evnen når han snakker med Nils, da setter han først tegn til sin tale (NMT) og når Nils svarer på rent tegnspråk, «tunes» også Kamiran inn på dette og bruker samme språkkode uten stemme. Han uttrykker at han er lei seg ved å gni seg i øynene og viser et fortvilet ansiktsuttrykk. Dette er også del av det han kommuniserer.

Observasjon 4: 20.04.11 (Utetid) Kamiran 3,2 og Amalie 5,4 (Ci)er på veg inn i lekeskuret for å finne leker til uteleken. Amalie holder ei bøtte og spade i handa. Det er mange barn ute og noen voksne. Det er enda ganske mye snø på bakken.

Replikk	Handling
1. Kamiran: Æ dæm. Der!	Kamiran: Peker på hylla med leker.
2. Kamiran: Æ den	Kamiran: peker på hylla igjen og ser på Am og venter. Amalie ser på Kamiran.
3. Amalie: Den?	Amalie: Går bort til hylla og peker på en av bøttene.
4. Kamiran: Ja	Amalie tar ned bøtta og gir den til Kamiran.
5. Kamiran: Takkitakk	
6. Amalie: m..pade	Amalie går til hylla ved siden av og ser etter

7. Kamiran: NMT: <u>Æ padne? SPADE?</u>	spade.
8. Kamiran: Hæ pade! Hæ åpå bøøø	Kamiran: peker på et bilde av en spade på hylla han står foran.
9. Amalie: Hær se..	Amalie klatrer opp og tar fram en spade
10. Kamiran: Nei	
11. Amalie: Hær	Tar fram en ny spade
12. Kamiran: Æbø	
13. Amalie: Sånn	Kamiran: tar imot spaden
14. Abshir: Du, se, se Peder!	De går ut. Abshir kommer og henter meg, han viser meg at Peder står i en krok på trappa med nesen mot veggen.
15. Jeg : E han lei sæ?	
16. Abshir: mmm!	Han følger meg bort til Peder
17. Jeg: hvorfor da?	
18. Abshir: Han lei sæ	
19. Jeg: Hvorfor?	
20. Abshir: Peder, hvoffor?	Abshir tar Peder på skuldra, ser på han. Snur seg mot meg igjen. Trekker på skuldrene
21. Abshir: Nei	

Utfyllende opplysning: I denne situasjonen, der begge barna har CI benytter de rent talespråk til kommunikasjon og i tillegg peking. Kamiran formidler på denne måten hva han vil ha. Han finner bilde av spaden han vil ha på hylla og bruker dette som en løsning til å fortelle hvor han tror spadene ligger. Amalie forstår det han formidler.

Abshir viser omsorg for Peder som er lei seg. Han kommer og henter meg for å få hjelp til å finne ut hva det er. Når jeg spør han om hvorfor han er lei seg, vet ikke Abshir svaret og henvender seg til Peder, men får ikke svar. I denne situasjonen benytter Abshir rent talespråk og noe peking, han vet at jeg er hørende.

Observasjon 5: 23.05.12 (Formiddag, innelek)

Abshir 6,1, Kamiran 3,3, Peder 5,8 (høreapparat), Amalie 5,5 (Ci) og Hilde 6,4 (Ci) blir med Ella (voksen hørende) inn på musikkrommet. Der er det tatt fram fargeblyanter som ligger på et lavt bord med lave stoler til og på gulvet står det en bilbane og biler. Hilde og Peder går straks bort og setter seg ved tegnebordet. Abshir, Amalie og Kamiran setter seg på gulvet med bilbanen.

<p>1. Abshir: Det e bila! Ska beæmveen din stå her.</p> <p>2. Amalie: Her?</p> <p>3. Abshir: Nei...</p> <p>4. Amalie: Neeei</p> <p>5. Amalie: Neeei</p> <p>6. Amalie: Neeei</p> <p>7. Kamiran: Neeei</p> <p>8. Abshir: Her!</p> <p>9. Abshir: Sånn</p> <p>10. Kamiran: Æ bil, æ sø</p> <p>11. Kamiran: brrrrr</p> <p>12. Abshir neei</p> <p>13. Kamiran: miin</p> <p>14. Abshir: Æv først, æv først</p> <p>15. Ella: NMT: <u>Va det du som tok bilen først, den gule bilen? DU TOK FØRST GUL BIL?</u></p> <p>16. Ella: NMT: <u>Du, Kamiran, det va Abshir som tok den gule bilen først. ABSHIR TOK GUL BIL FØRST</u></p>	<p>Abshir peker på bilbanen og henvender seg til Amalie peker på hvor bilen hun allerede har i handa kan stå. Amalie setter ned bilen sin</p> <p>Amalie setter bilen på toppen av banen og den triller ned i kassen med biler som står ved siden av. Kamiran snapper opp bilen når den lander i kassen.</p> <p>Kamiran kjører bilen bortover gulvet.</p> <p>Abshir tar bilen fra Kamiran og gir den til Amalie som står ved siden av. Kamiran: Med rolig stemme</p> <p>Abshir tar opp en bil fra kassen og setter den på toppen av bilbanen, den går ikke han bytter den ut med en gul bil. Han holder denne opp for å vise den til Kamiran. Kamiran griper etter bilen, men Abshir trekker den til seg</p> <p>Tar en annen bil, begynner å kjøre med den. Abshir slipper sin bil ned banen. Kamiran snapper fort den gule bilen og begynner å kjøre med den. Abshir følger etter han, Abshir prøver å ta tilbake bilen</p> <p>Abshir er rolig i stemmen, ser bort på Ella.</p> <p>Ab reiser seg og nikker</p> <p>Ella setter seg på knær foran Kamiran. Kamiran kikker så vidt opp på henne. Før Ella har snakket ferdig, sender Kamiran bilen fra seg.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fortsettelse av forrige observasjon. Kamiran sitter nå med en trailer som kan frakte andre biler. Førerdelen på bilen er løs, han strever litt med det, men har satt oppå flere biler. Ella sitter ved siden av og Abshir og Amalie leker fremdeles ved siden av. Peder og Hilde sitter ved tegnebordet.

17. Kamiran: eeeeeh! Vi ikke ab det	Kamiran løfter opp førerdelen er fortvilet i stemmen
18. Ella: DET ER ØDELAGT	
19. Kamiran: eeeeeh... Det e ølagt, det e ølagt	Abshir kommer for å se på bilen
20. Abshir: Det e ølagt. Det e borte her, det går ikke an.	Abshir: peker på bilen, viser hva som er borte.
21. Kamiran: ABSHIR! ABSHIR!	
22. Kamiran: Du jeppe mæ, Abii!	Abshir ser ned på bilen, Kamiran ser på Abshir
23. Ella: NMT: <u>Abshir hjelpe Kamiran</u> <u>ABSHIR HJELPE KAMIRAN</u>	Ella sitter ved siden av guttene på gulvet.
24. Kamiran: DER!	Kamiran viser hva som er ødelagt
25. Kamiran: Bæææb bæææb	Kamiran: fornøyd stemme nå.
	Abshir løfter opp traileren slik at bilene faller ut.
26. Kamiran: Nææææ!	
27. Kamiran: aa awa	Kamiran reagerer på at bilene faller ut. Abshir forsøker å reparere. Kamiran: ser på at Abshir reparerer er rolig
28. Ella: NMT: <u>Abshir hjelpe Kamiran å reparere, reparere.</u> <u>HJELPE REPARERE</u> NMT: <u>Sett fast bila på tilhengern, se her, sett fast SETT FAST</u>	Ella: Sitter ved siden av.
29. Abshir: Sånn!	
30. Kamiran: Aam denn	Abshir: Setter sammen bilen og setter den på gulvet. Kamiran: gir en liten bil til Abshir som setter den på tilhengeren for han. «Ta» betyr her «takk».
31. Kamiran: Ta	
32. Kamiran: Nei, ikke ta de, ese sisso	
	Abshir setter på en bil. Men får en annen bil av Kamiran. Kamiran snakker med trøndersk tonefall.
33. Abshir: Nei	Abshir setter på enda en bil og prøver å sette

34. Abshir: Det forsiktig	på baklemmen, men den er løs
35. Ella: Kamiran kjøre forsiktig	Kamiran tar bilen og kjører den bortover gulvet.
36. Abshir: Det e vanskelig!	Abshir ser opp på Ella
37. Ella: E det vanskelig?	Kamiran kjører bilen forsiktig bortover gulvet, har oppmerksomheten rettet mot bilen.
38. Abshir: ja, det e ødelagt det her	Abshir: peker på punktet på bilen som er ødelagt

Utfyllende opplysning: Gjennom hele denne sekvensen bruker Abshir rent talespråk. Han er hjelpsom og prøver å reparere bilen som Kamiran leker med. Han henviser til lekebilen for å vise hva som er årsaken til at den ikke fungerer, ved å peke. Han forklarer hvordan bilen er ødelagt, og at man må være forsiktig hvis den skal fungere. Han fastslår også at dette er vanskelig.

Ella bruker NMT og noen ganger rent tegnspråk for å tydeliggjøre sitt budskap.

Kamiran bruker for det meste talespråk, men når han skal henvende seg til Abshir for å be om hjelp, bruker han først rent tegnspråk for navnet hans, deretter NMT. Dette kan ha sammenheng med at Abshir har et navn som er vanskelig for Kamiran å uttale, dette vet Kamiran og han vet også at navnetegnet hans kan han godt. Derfor er han sikrere på å oppnå kontakt ved å bruke navnetegnet, problemet er bare at han i denne situasjonen ikke oppnår blikkontakt med Abshir, han prøver derfor likevel å uttale navnet hans. Kamiran sier også noe som kan være sorani. Han er høflig og takker Abshir når han setter på en bil for han.

Observasjon 6: 24.05.11 (Utelek)

Barna står i garderoben og kler på seg. Edel 3,3 (hørende) roper til Abshir 6,1 som er høyere enn henne. «Abshir!» «DU TRYKKE KNAPPEN JEG UT» (*Kan du trykke på dørknappen så jeg kommer ut*) Abshir trykker på knappen for dem. De greier likevel ikke å åpne døra og Abshir åpner den for dem. Edel og Kamiran 3,3 løper bort til dissestativet. Det henger to «storbarnsdisser» og en babydisse der. Izabell 5,6 (nedsatt hørsel, men har enda ikke fått høreapparat) dissers i ei av dissene, mens babydissa er ledig. Edel kommer akkurat først til den ledige storbarnsdissa. Edel klatrer opp.

Replikk	Handling
1. Kamiran: Uæææh, æ disse!	Kamiran Peker på Edel og dissa. Kamiran tar tak i jakka til Edel
2. Edel: Uæææh!!	
3. Kamiran: Uæææh!	Kamiran tar tak i foten til Edel. Begge hyler.
4. Jeg: GLEMT SKO DERE? Sko?	Begge barna har inne-sandaler på seg

<p>(<i>Har dere glemst sko?</i>)</p> <p>5. Kamiran: Æ ko, æ ditte! Ææææh!</p> <p>6. Edel: Ikke, ikke Kamiran!</p> <p>7. Izabelle: Du må gå på babydessa!</p> <p>8. Jeg: Kamiran, ska du disse der da?</p> <p>9. Kamiran: Ikke der, æ ka ikke</p> <p>10. Jeg: NMT: <u>Vente på Edel disse litt først, og så blir det din tur. VENTE EDEL FØRST, DIN TUR.</u></p> <p>11. Jeg: NMT: <u>Det blir din tur etterpå. DIN TUR ETTERPÅ.</u></p> <p>12. Jeg: Om en liten stund så e det Kamiran sin tur, Edel!</p> <p>13. Kamiran til Nils: HUN BYTTE MEG, MEG, MEG. (<i>Jeg synes at Edel skal bytte med meg</i>)</p> <p>14. Nils:</p> <p>15. Kamiran: NEI, SITTE JEG. (<i>Nei, jeg får ikke sitte på</i>)</p> <p>16. Edel: Kamiran, sykkel, sykkel sykkel</p> <p>17. Jeg: NMT: <u>No ska æ gå inn å hent jakka mi og når æ kjem ut, så e det Kamiran sin tur. JEG INN HENTE JAKKE UT KAMIRAN TUR.</u></p> <p>18. Edel: Kamiran, nå er det din tur!</p> <p>19. Kamiran: Jaaaa!</p> <p>20. Jeg: Nei, Izabelle, no e det Kamiran sin tur. Han har venta lenge!</p> <p>21. Kamiran: Hilde!</p> <p>22. Jeg: Ja der kjæm a Hilde ja!</p> <p>23. Kamiran: Sitte mamma</p>	<p>Peker på dissa. Tar tak i den igjen.</p> <p>Kamiran ser bort på henne. Fortsetter å dra i dissa. Jeg peker på babydissa</p> <p>Kamiran slipper dissa og stiller seg ved siden av.</p> <p>Kamiran ser opp på meg, han gråter ikke.</p> <p>Nils kommer bort til oss.</p> <p>Kamera fanger ikke opp hva Nils sier</p> <p>Noen tar syklene ut av lekeskuret. Kamiran står fortsatt ved siden av dissa og bryr seg ikke om syklene.</p> <p>Jeg går inn og henter jakken og kommer ut igjen. Kamiran står fortsatt ved siden av dissa.</p> <p>Edel går av dissa. Kamiran ser glad ut. I det samme går Izabelle av den dissa hun sitter på og tar dissa som Kamiran venter på, i det Edel går av.</p> <p>Izabelle går av.</p> <p>Kamiran peker på bilen som kommer med Hilde og hennes mor.</p> <p>Kamiran ser at Hilde sitter på til sin mamma.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

24. Jeg: Så du mamman te Hilde ja?	Kamiran nikker og setter seg opp på dissa.
25. Kamiran: Mele, da mele da mele	Kamiran vifter med beina.
26. Jeg: Mere hva? Mere fart?	
27. Kamiran: Mele såå!	
28. Jeg: Izabelle, kan du gi Kamiran fart?	Izabelle kommer og tar fatt i tauet på dissa for å gi fart.
29. Kamiran: Nei, ikke sånn! Nei, nei, ikke sånn!	Kamiran tar i fart selv.

Utfyllende opplysning:

Helt til å begynne med i denne observasjonen ser vi et eksempel på Abshirs hjelpsomhet og omsorg og at Edel vet at det er hensiktsmessig å spørre Abshir om hjelp.

Kamiran er lei seg når han ikke når fram til dissa først, men når han får løfte om at det blir hans tur snart, gir han seg og stiller seg opp for å vente. Dette viser at han forstår og at han er i stand til å vente og å holde fokus, selv om det tar ei stund før det blir hans tur.

Gjennom observasjonen ser vi at Kamiran skifter språkkode etter hvem han snakker med og hva som er mest hensiktsmessig. Han bruker talespråk og noe NMT til de hørende barna Edel og Izabelle og til meg. Når Nils kommer, skifter han kode til tegnspråk. Senere går han igjen tilbake til norsk talespråk og NMT i samtale med hørende. Når han sitter på dissa bruker han rent talespråk, han må jo bruke hendene til å holde seg fast.

Observasjon 7: 24.05.11 (Måltid ute)

Det sitter mange barn ved bordet. Anja (voksen, hørende) serverer og Nils (voksen, døv) sitter ved enden av bordet. Abshir 6,1 sitter på siden ved Nils. På andre siden av Abshir sitter Hilde 6,4 (Ci). Rett overfor dem sitter Nicki 6,4 (døv). Anja skjenker melk i koppen til Hilde. Abshir vet at Hilde ikke liker melk.

Replikk	Handling
1. Abshir: HILDE PEK ER DER, rister på hodet, MELK, GLEMT VANN. <i>(Hilde vil ikke ha melk! hun vil ha vann nei, nei, nei, hilde vil ha vann!)</i>	Abshir: Henvender seg til Nils. Blikkontakt
2. Nils: JA, VIL VANN. KANSKJE BEGYNT DRIKKE MELK? BRA.	Hilde reagerer ikke.

<p>(ja, vann vil hun ha. men kanskje hun har begynt å drikke melk? det er jo bra.)</p> <p>3. Abshir: NEI, PEK VIL VANN. HILDE, DU HAR MELK. (Nei, Hilde vil ha vann, Hilde, du har fått melk.)</p> <p>Hilde, se melk. Se melk! Se melk!</p> <p>4. Abshir: Se Nicki gjør det Se Nicki vann gjør det Se Nicki gjør e Se Nicki gjør e</p> <p>5. Hilde: Æ vil ha melk, nei æ vil ha vann</p> <p>6. Anja: NMT: <u>Vil du ha vann? DU HA VANN?</u></p> <p>7. Abshir: NMT: <u>Anja, se Nicki gjør det. ANJA, SE NICKI GJØR NÅ.</u></p> <p>8. Hilde: Æ vil ha vann! Æ vil ha vann!</p> <p>9. Anja: NMT: <u>Da bytte vi BYTTE</u></p> <p>10. Abshir: NEI (rister på hodet) HØRE DU? (hører du ikke du?)</p> <p>11. Nils: DØV HØRE IKKE SENDE MELDING. IKKE MELDING NÅ. (Nei, jeg er døv, de må sende melding til meg. Det var ikke tekstmelding nå.)</p> <p>12. Abshir: JEG CI. PEK (peker mot kamera) TA TELEFONEN. GI PEK. (Jeg har ci og hørte det. hun kan høre (og kan ta telefonen) du kan gi den til henne.)</p> <p>13. Nils: NEI, TRENGER IKKE JEG, KAN JA. (Nei, jeg trenger ikke hjelp nå, det går an ja)</p> <p>14. Abshir: PEK ANJA? (Skal Anja hjelpe deg?)</p> <p>15. Abshir: HØRE LITT DU? HØRE IKKE (Hører du litt du? Du hørte</p>	<p>Abshir tapper på skuldra til Hilde</p> <p>Henvendt til Anja</p> <p>Anja bytter om koppene</p> <p>Mobiltelefonen som Nils har i lomma ringer og vibrerer, Abshir snur seg mot Nils og hører at telefonen ringer. Nils begynner å ta den opp.</p> <p>Abshir peker på meg som står med kamera.</p> <p>Abshir: Peker på meg</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><i>det ikke)</i></p> <p>16. Nils: HØRE IKKE DØV JEG. MMM JA. HØRE DU? PRATE I TELEFON? (<i>Nei, jeg er døv. Kan du høre og prate i telefonen?</i>)</p> <p>17. Abshir: JA</p> <p>18. Nils: SANT? PRØVE? (<i>Er det sant? Skal du prøve?</i>)</p> <p>19. Abshir: NEI</p> <p>20. Nils: VIS MOBIL; PRATE? «<i>Kan du ta telefonen min og prate da?</i>»</p> <p>21. Abshir: NEI</p> <p>22. Nils: DU KAN PRATE DU (<i>Joda, du kan prøve å prate du</i>)</p> <p>23. Abshir: NEI</p>	<p>Nils tar telefonen opp fra lomma og rekker den mot Ab Abshir: smiler litt lurt og litt sjenert.</p> <p>Abshir: Tar handa opp til sitt Ci og tenker litt</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Utfyllende opplysning: Dette er et tydelig eksempel på at Abshir er i stand til å skifte språkkode ut fra hvem han snakker med. Han sitter mellom Nils og Hilde. Han snur seg mot Nils og bruker tegnspråk og han henvender seg til Hilde først på tegnspråk, fordi han vet hun kan det, men når han ikke får respons, benytter han norsk talespråk i håp om å oppnå kontakt. Henvendt til Nils igjen, kutter han stemmen. Han vet at Nils er døv. Han forsøker mange ganger å få kontakt med Anja for å fortelle henne at Hilde har fått melk enda hun ikke vil ha det. Her benytter han rent talespråk først, han vet at Anja er hørende. Det er en del støy rundt dem, og Abshir legger derfor på tegn (NMT) for å bli forstått, også henvendt til Anja. Han er ivrig etter å hjelpe Hilde slik at hun får det hun vil ha. Dette er en god strategi for å oppnå kontakt med Hilde, men det fører ikke helt fram. Det er også en fin måte å vise omsorg på.

Når telefonen til Nils ringer får Abshir og Nils en samtale om hvem som hører og ikke. Det er tydelig at Abshir er klar over at Nils ikke hører. Han forsøker å komme til en løsning slik at Nils skal kunne få hjelp til å motta budskapet fra telefonen ved å foreslå at en hørende kan hjelpe han. Når Nils spør han om han kan høre og prate sier han ja. Abshir blir veldig usikker når Nils spør om han kan snakke i telefonen. Han sitter og tenker seg om og holder handa opp mot øret. Han har mikrofonen festet til klærne på skuldra og det er mulig at det er dette han funderer på.

Observasjon 8: 24.05.11: Amalie 5,5 (Ci), Kamiran 3,3 og Abshir 6,1 sitter på et kontor sammen med Nils (voksen, døv) og skal spille stigespill, terningen har sider med ulike farger, ikke tall.

Replikk	Handling
1. Nils: VEI MÅL (<i>Der er veien vi skal gå, der er målet dit vi skal</i>)	Nils: Peker ut hvor alle brikkene skal gå.
2. Nils: DU FARGE HVA? (<i>Hvilken farge vil du ha?</i>)	Nils henvender seg til Abshir
3. Abshir: BLÅ	
4. Nils: HVA? (<i>Hva sa du?</i>)	
5. Abshir: BLÅ	Nils henvender seg til Kamiran.
6. Nils: DU FARGE HVA? (<i>Hvilken farge vil du ha?</i>)	Kamiran utfører RØD på kinnet. Kan sies å være barnetegn.
7. Kamiran: RØD PEK (<i>Jeg vil ha rød</i>)	Nils gjentar riktig utført.
8. Nils: RØD?	Kamiran sier det riktig med et smil
9. Kamiran: RØD	Nils finner fram rød til Kamiran
10. Amalie: JEG Æ vil ha rød.	
11. Nils: HAR IKKE, BARE EN (<i>Vi har bare en rød</i>)	
12. Nils: DU VELGE GUL GRØNN (<i>Du kan velge enten gul eller grønn</i>)	Nils gir Amalie den gule brikken.
13. Amalie: NMT: <u>gul GUL</u>	Abshir peker på Nils
14. Abshir: Og du e grønn	Nils henvender seg til Amalie
15. Nils: JEG MED JEG (<i>Jeg er med, jeg</i>)	Nils henvender seg til Kamiran
16. JEG GRØNN (<i>Jeg tar grønn</i>)	Abshir peker hvor brikkene skal stå
17. Nils: JEG MED? (<i>Skal jeg være med å spille?</i>)	Abshir stiller opp brikkene i startfeltet
18. Abshir: Rød og gul her	Nils tar fram terningen
19. Abshir: Æ fram, Kamiran sist og Amalie først	Abshir: smiler og rekker fram handa. Amalie ser ned Nils til Amalie. Kamiran følger med.

<p>20. Kamiran: Æ FÅ? (<i>kan jeg få terningen?</i>)</p> <p>21. Abshir: Amalie først</p> <p>22. Nils: ABSHIR FØRST (<i>Abshir skal starte</i>)</p> <p>23. Nils: SE HAN KASTE (<i>Følg med, nå skal Abshir kaste</i>)</p> <p>24. Nils: HVIT HVOR? HVIT HVOR? (<i>Du fikk hvit, hvor skal den stå?</i>)</p> <p>25. Abshir: Kvit! Kvit!</p> <p>26. Abshir: DER</p> <p>27. Abshir: En..</p> <p>28. Abshir: EN TO TRE</p> <p>29. Nils: HVA DET? (<i>Hva er det?</i>)</p> <p>30. Abshir: NMT: <u>Maur MAUR</u></p> <p>31. Nils: GRESSHOPPE, GRESSHOPPE, GRESSHOPPE</p> <p>32. Nils: NÅ DIN TUR (<i>Nå er det din tur, Kamiran</i>)</p> <p>33. Kamiran: JA</p> <p>34. Kamiran: TENKE (<i>Hmm..hvordan skal jeg gjøre dette?</i>)</p> <p>35. Abshir: KASTE</p> <p>36. Nils: KASTE...SE SAMME HAN (<i>Så du hvordan han gjorde det, du skal gjøre det samme</i>)</p> <p>37. Nils: NEI, KASTE TERNINGEN</p> <p>38. Nils: NEI, KASTE. (<i>Nei, du må kaste terningen</i>)</p> <p>39. Abshir: SE</p>	<p>Abshir kaster terningen</p> <p>Abshir peker på det hvite feltet</p> <p>Kikker opp på Nils</p> <p>Peker på feltet der Abshir satte brikken sin. Der er det et bilde.</p> <p>Nils gir terningen til Kamiran</p> <p>Kamiran snur på terningen og finner ut hvilken farge han helst vil at den skal lande på. Kikker så vidt opp på Nils. Han legger den rolig ned med den gule siden opp. Abshir stopper Kamiran med handa</p> <p>Kamiran gjør et nytt forsøk på å legge terningen slik han vil ha den.</p> <p>Kamiran kaster terningen, den lander på grønn.</p> <p>Smiler</p> <p>Abshir peker på et felt på brettet.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>40. Abshir:NMT: Grønn GRØNN 41. Nils: GRØNN</p> <p>42. Kamiran: JA</p> <p>43. Nils: DU FLYTTE DIT (<i>Du må flytte terningen dit</i>)</p> <p>44. Abshir: Åhh, langt! Dit, dit, dit! Åååh, der !</p> <p>45. Nils : NEI, DER.</p> <p>46. Abshir : Der ? Der nesten.</p> <p>47. Abshir : Kamiran først.</p> <p>48. Kamiran : NÅ DIN TUR (<i>Nå er det din tur</i>)</p> <p>49. Nils: NEI NÅ AMALIE TUR. (<i>Nei, nå er det Amalie sin tur</i>)</p> <p>50. Abshir: Å din tur, kast!NMT: <u>Kast!</u> <u>KAST</u></p> <p>51. Nils: HVA? (<i>Hva fikk du?</i>)</p> <p>52. Amalie:NMT: <u>grønn GRØNN</u></p> <p>53. Nils: SAMME DERE TO! (<i>Hun fikk det samme som dere to</i>)</p> <p>54. Abshir: Æææææhh!</p> <p>55. Nils: FLYTT BRIKKEN DIT, FLYTT DIT. (<i>Flytt brikken din dit</i>)</p> <p>56. Abshir: Der, Kamiran sammen. Sammen, nei du, sammen</p> <p>57. Abshir: En, to, tre fire</p> <p>58. Abshir: NMT: <u>No e det din tur. DIN TUR</u></p>	<p>Peker der terningen skal.</p> <p>Nils flytter terningen dit den skal. Kamiran nikker. Kamiran henvender seg til Nils.</p> <p>Til Amalie Amalie kaster.</p> <p>Til Abshir og Kamiran</p> <p>Litt irritert, men smiler</p> <p>Peker hvor Amalie skal flytte.</p> <p>Amalie begynner å flytte brikken sin. Abshir: tre og fire hviskes.</p> <p>Amalie setter ned brikken. Abshir: Henvendt til Nils</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Utfyllende opplysning: I denne sekvensen er det interessant å merke seg at Abshir bruker mye talespråk, selv om den voksne som leder aktiviteten er døv og benytter rent tegnspråk.

Abshir bruker også NMT og noen ganger reint tegnspråk. Årsaken til dette kan være at Amalie er med på spillet. Hun benytter også noe talespråk og NMT. Kamiran er i denne situasjonen mest fokusert på Nils, og bruker kun reint tegnspråk.

Observasjon 9: 24.05.11: Under lunchen i barnehagen er det en regel at man benytter rent tegnspråk. i denne situasjonen hvor Abshir 6,1 sitter ved siden av Nils (voksen døv) og Nicki 6,4 (døv), benytter Abshir også kun tegnspråk. Han sier ikke mye, men kommuniserer litt med Nils om hva han vil ha på brødskiva. Peder 5,8 (høreapparat) er svært pratsom på talespråk og sitter på samme bord, men dette ser i denne situasjonen ikke ut til å påvirke Abshir. Abshir er for øvrig opptatt av å følge reglene.

Observasjon 10: 24.05.11: (Inne ettermiddag) Peder 5,8 (høreapparat), Hilde 6,4 (Ci) og Abshir er på et kontor i barnehagen sammen med meg. Abshir sier at han har nøkkelen min som hører til døra på kontoret.

Replikk	Handling
1. Jeg: Har du nøkkelen min, Abshir?	Vi smiler alle av dette. Abshir ser lur ut. Han står og holder igjen døra, mens noen banker på utenfor.
2. Abshir: Ja	Abshir smiler
3. Jeg: næææi	Abshir, smiler
4. Hilde: Han har stjælt nøkkelen din!	Abshir peker på døra. Nøkkelen står i på utsida.
5. Peder: Du e en tyv!	Nils åpner døra utenfra og titter inn og ler, han tar nøkkelen fra døra.
6. Jeg: Har du stjælt nøkkelen min, nei det har du ikke...	Hilde får nøkkelen og gir den til meg.
7. Abshir: Har ikke... der!	
8. Jeg: den står i utenfor!	
9. Hilde: Gi mæ den, æ ska gi den te Ellen	

Utfyllende forklaring: I denne situasjonen, bruker alle tilstedeværende talespråk i sin kommunikasjon, inkludert Abshir. Han tar en noe uvant rolle, som den som har tatt noe uten lov. Han synes tydeligvis at dette er morsomt og viser at han har humor og er med på spøken.

Observasjon 11: 24,05.11 (Innelek) Abshir 6,1, Peder5,8(Høreapparat), Hilde 6,4 (Ci) og Kamiran 3,3 sitter på gulvet og ser på bilder som Peder har hatt med seg til barnehagen. Bildene er fra en ferietur i Provence som Peder nettopp har kommet tilbake fra.

Replikk:	Handling:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kamiran: is! 2. Jeg: Ka sa du for nåkka, Peder? 3. Peder: Is klokka tolv! 4. Jeg: Ja klokka tolv på natta spist du is, ja. 5. Abshir: Is! 6. Peder: klokka tolv på natta! 7. Abshir: E mørkt! 8. Peder: Se! 9. Jeg: Ja, der va du klovn! 10. Peder: Hilde, æ va klomn! 11. Hilde: Æ har kuleklovn 	<p>Peker på et bilde av at Peder spiser is.</p> <p>Abshir peker på bildet.</p> <p>Peder holder opp et bilde av seg selv utkledd som klovn.</p>

Utdypende forklaring: Her ser vi at både Kamiran, Abshir og de andre barna benytter rent talespråk.

Observasjon 12: 25.05.11: Edel 3,3 (hørende) og Kamiran 3,3 sitter i et eget rom i barnehagen ved et bord, med papir, saks og fargeblyanter. Edel klipper og Kamiran tegner. Kamiran har nettopp tegnet noe midt på papiret.

Replikk:	Handling:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kamiran: Ååååhh! 2. Jeg: Kamiran, Kamiran... 3. Kamiran: Ja 4. Jeg: hva ska du tegne? 5. Kamiran: Lillebror 6. Jeg: ska du tegne Lillebror? 7. Kamiran: Lillebror e ikke ida hæ no, 	<p>Kamiran slår neven i bordplata og ser irritert ut. han snur tegnearket.</p> <p>Kamiran ser opp på meg.</p> <p>Rister på hodet. (Far til guttene kjører taxi)</p>

nei ikke taxi	
8. Jeg: Ska du ikke tegne Lillebror?	Han mumler litt når han snakker, jeg oppfatter ikke helt
9. Kamiran: Nei, ikke, ikke Lillebror ikke	Kamiran: Peker på stolen ved siden av seg.
10. Jeg: Lillebror e ikke her, nei. Lillebror e hjemme sammen med mamma.	
11. Edel: og æ ska lag en hus.	Han løfter opp arket for å vise meg. Jeg oppfatter ikke helt
12. Kamiran: Meha miha	
13. Jeg: Kamiran..	
14. Kamiran: Jaa	Kamiran fortsetter å tegne
15. Jeg: Hva tegne du? Tegne du pappa?	
16. Jeg: tegne du baba? (<i>Pappa på sorani</i>)	Kamiran ser opp med en gang
17. Kamiran: Hæ?	Kamiran ser forventningsfull ut. Reiser seg i stolen og prøver å se ut gjennom vinduet.
18. Jeg: nei, ikke enda. Tegne. Her, e det baba?	Jeg peker på tegninga hans. Kamiran setter seg igjen Jeg får låne penna av Kamiran og tegner et hode Han tar arket.
19. Kamiran: Baba	
20. Jeg: Få låne den litt	
21. Kamiran: Nei, ikke sånn mæ	Jeg tar et annet ark
22. Jeg: Kamiran, Kamiran, se her. Øye..	
23. Kamiran: Øye..	Holder seg på haka og lager trutemunn.
24. Kamiran: MUNN. Dær	
25. Jeg: Næse, munn.	
26. Kamiran: eh ha Edel ha Edel	Kamiran tar ei penn og gir til Edel
27. Jeg: Ska Edel ha den?	
28. Kamiran: Ja	Edel legger bort penna
29. Edel: Nææi	Kamiran legger penna på Edels papir igjen.

30. Kamiran: Edel ha tesh, Eedeeel.	Edel legger penna bort
31. Edel: Nææi!	Kamiran rekker sin egen penn til Edel. Edel rister på hodet.
32. Kamiran: Ikke ana ikke gib?	Kamiran rister på hodet.
33. Kamiran: hmmm	Kamiran reiser seg opp og vil se inn i kamera. Det får han lov til og han ler.
34. Kamiran: Æ se, æ se	

Utdypende forklaring: I denne situasjonen bruker Kamiran stort sett talespråk. Jeg oppdager at når jeg ser videoobservasjonen etterpå, hører jeg hva Kamiran sier, som jeg ikke oppfattet i det øyeblikket vi var i rommet. Jeg kan nå høre at han formidler at lillebror ikke er her i dag, og at han mener å si at lillebror ikke satt på i taxien til pappa i dag. Når jeg spør om Kamiran tegner pappa reagerer ikke Kamiran. Når jeg spør om han tegner baba, får jeg en reaksjon med en gang. Far til Kamiran omtaler seg naturlig nok som baba overfor Kamiran, for de snakker jo sorani sammen. Det er likevel mulig at han forstår ordet «pappa», men ikke forbinder det med sin egen far. Det jeg også oppdager er at Kamiran ikke forstår det norske ordet «tegne». Han tror jeg sier noe om baba som betyr at baba kommer nå. Til sist i denne observasjonen, gjør Kamiran forsøk på å få kontakt med Edel, ved å vise henne omsorg og gi henne ei penn. Når Edel avslår tilbudet, er han til og med villig til å gi henne hans egen penn. Dette er en god og kompetent måte å ta kontakt på, men Edel avviser initiativet.

Observasjon 13: 03.07.11: Vi er hjemme hos Kamiran 3,4. Familien skal spise. Til å begynne med, setter Kamiran og lillebror 1,7 (hørende) seg ved bordet, mens foreldrene (hørende) bærer inn maten. Far tar på litt mat til hver av guttene. Både han og mor snakker mye til dem på sorani, men de svarer lite. Kamiran svarer noen ganger ja og nei på norsk. Når far kommer inn med cola, sier Kamiran ao, som betyr vann på sorani. Dette sier han for å uttrykke at han heller vil ha vann. Ellers sier han ikke mye under måltidet. Jeg tror også han er ganske oppmerksom på meg som har kommet hjem til dem for å filme.

Observasjon 14: 03.07.11: Hjemme hos Kamiran 3,4. Mor har løftet opp Kamiran. De står i vinduet og ser på bilene utenfor. Min bil står nærmest huset og bortenfor den står fars taxi. Mor sier på sorani at det er Ellen sin bil som står utenfor. Kamiran sier bilabila, bilabila og setter så tegn til NMT: bilabila BIL. «Taxi» sier mor og peker på fars taxi som står ved siden av. «Taxi, taxi, taxi» sier Kamiran. Her bruker Kamiran det norske ordet for bil og forsterker det han sier ved å sette tegn til. Når foreldrene sier taxi, sier også Kamiran taxi, dette er et ord han har hørt blir brukt både på sorani og norsk. Kamiran har nettopp sluttet med bleie. Han er uheldig og tisser i buksa. På sorani betyr «tisse» «mis». Kamiran reiser seg og sier «æ missa» når han oppdager at han har vært uheldig.

Observasjon 15: 03.07.11: Hjemme hos Kamiran 3,4. Kamiran får en gave av meg etter som jeg har vært så heldig å få komme på besøk til familien. Jeg gir han gaven og mor sier på sorani at han skal si takk. Hun bruker det norske ordet for takk. Hun sier det til han flere ganger og han ser opp på meg og sier takk. Han forstår tydeligvis hva mor sier. For å få opp gaven trenger de en kniv, mor ber på kurdisk, Kamiran om å hente en kniv og han henter en kniv. Når de har pakket opp gaven, setter far seg på gulvet sammen med Kamiran og lillebror. Kamiran har fått en traktor og noen små menn (figurer) som hører til traktoren.

Replikk:	Handling:
<p>1 .Far: Basaa Kamiran Basaa (Slutt,Kamiran, det er nok)</p> <p>2. Far: Basaa korm wazi le bine (Slutt sønnen min, slutt med dette)</p> <p>3. Kamiran : Nei nei nei</p> <p>4 .Far: Baba. Awa babeye (Dette er pappa)</p> <p>5. Far: Awa chiye? (Hva er det?)</p> <p>6. Far : Kamiran ewe chiye traktore? (Hva er det, er det traktor?)</p> <p>7. Far : Kamiran awa cvhiye traktore? (Hva er dette, Kamiran ? Er det traktor?)</p> <p>8. Far: Kamiran awa nawi chiye? (Kamiran hva heter dette ?Hva er dette?)</p> <p>9. Far: Nabe wa bikey (Du skal ikke gjøre det)</p> <p>10. Mor: Heli gre Kamiran ... Heligra Kamiran (Ta det Kamiran, du må du passe på)</p> <p>11. Mor: Heligera Kamiran , yala haligre diway Bray bichok dey shkenet. (Kamiran, ta det, kom igjen, ta det ellers kan lillebror ødelegge det.)</p> <p>12.Far: Awa keye lere danishtuwe ewe babeye lere danishtuwe. (Hvem er det som sitter her? Er det pappa som sitter her?)</p> <p>13. Kamiran: Nei nei babe ikke. (Nei nei ,det er ikke pappa)</p> <p>14. Far: Na na Bray bichok wazi lebene Nei Nei lillebror, slutt med dette, la det være .</p> <p>15. Kamiran: neiiii!</p> <p>16. Far: Incha awa keye lere danio-shtuewa awa Kamirane (Da ... Hvem er det som sitter her? , det er Kamiran.) Kamiran: Kamiran...</p> <p>17. Far: Awa cheye awa Kamirane? (Er det Kamiran?)</p> <p>18. Kamiran: Kamiran</p> <p>19. Far: Nabitt Aw,,habit ..Nabitt (Det går ikke å gjør dette , det går ikke å gjøre sånn</p>	<p>Pappa peker på en av figurene</p> <p>Far henvender seg til lillebror</p> <p>Baba peker på traktoren og på en figur som sitter på.</p> <p>Lillebror prøver å ta traktoren.</p> <p>Kamiran sier nei til lillebror</p> <p>Kamiran bekrefter at det er han som sitter der.</p> <p>Bekrefter igjen</p>

<p>..)</p> <p>20. Far : Dabi bilindi kay Kamiran, bilnid i kay aw ha bilindi kay (<i>Du må løfte det opp sånn, løfte det</i>)</p> <p>21. Kamiran: Aw ha (<i>sånn</i>)</p> <p>22. Far :Awa (<i>sånn</i>)</p> <p>23. Kamiran: Nei ... Aw ...ha (<i>sånn</i>).</p> <p>24. Far: Dayne awatawane.... (<i>Sett den .. ja sånn.. sånn</i>)</p> <p>25. Far: Awa cheye? (<i>hvem er han?</i>)</p> <p>26. Kamiran: alo (<i>hallo</i>) TELEFON</p> <p>27. Far: Awa Allooye TELEFON (<i>Hvem er han? Er han hallo?</i>)</p> <p>28. Kamiran: Aloo (<i>hallo</i>) TELEFON</p> <p>29. Far: Awa Kamirane aloy dakat le gala babeye ,.... (<i>Det er Kamiran som ringer til pappa</i>)</p> <p>30. Kamiran: Baba (<i>Pappa</i>)</p> <p>31. Far: Babay e (<i>Det er Pappa</i>)</p> <p>32. Kamiran: Kamiran</p> <p>33. Far: Choni Kamiran? (<i>Hvordan går det med deg Kamiran?</i>)</p> <p>34. Kamiran: Waowaowao, tut-tut SIRENE</p> <p>35. Far: Kamiran, Barana Ladare ,, Barana Estaka (<i>Kamiran, regner det ute nå? Regner det nå?</i>)</p> <p>36. Far: Tamashaye dere bike Barana .. (<i>Se ut det regner ute</i>)</p> <p>37. Far : Baraana Barana (<i>Det regner ,det regner</i>)</p> <p>38. Kamiran: Nei</p> <p>39. Far: Na Na Barna niye esta (<i>Nei, nei, det regner ikke nå</i>)</p> <p>40. Kamiran: balan ,, Balan ..(baran) (<i>regner</i>)</p> <p>41. Far: Baran? Nei, ikke baran.</p> <p>42. Far: Barna niye Roje, roj ,,, (<i>Det regner ikke .det er sol ,sol</i>)</p>	<p>Kamiran gjentar noe av det far sier Her har far dratt sammen ordet aw ha</p> <p>Far peker på en av figurene. Denne figuren står med en telefon i handa. Kamiran bruker tegnet for telefon</p> <p>Her snakker Kamiran om bestefaren sin i Kurdistan/Irak</p> <p>Far leker at han er bestefar, slik at Kamiran skal huske telefonsamtaler med bestefar Kamiran slipper «telefonen» og lager sirenelyd for traktoren</p> <p>Kamiran snur seg rundt for å se ut.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Utfyllende opplysning: Hjemme hos Kamiran snakker foreldrene sorani til barna. Kamiran ser ut til å forstå det meste av det som blir sagt. Han reagerer adekvat når mor ber han hente kniven og når far spør om det regner ute i replikk 35. Kamiran snur seg straks for å se. Kamiran sier ikke selv så mange kurdiske ord, så her er det mest snakk om reseptive språkferdigheter. Han har noen ord som balan i replikk 40. (Han har ikke r helt på plass). Kamiran bruker noen norske ord og kodeblander litt som i replikk 13. Far kodeblander også litt i replikk 41. I replikk 20 til 23 viser Kamiran at han er i stand til å tenke over hvordan et ord skal sies. Han godtar ikke at pappa trekker sammen ordet aw ha til awa. Kamiran befinner

seg et øyeblikk på et metalingvistisk nivå. Begge bruker tegnet for telefon, dette kan også være for å billedliggjøre at de snakker i telefon.

Observasjon 16: 07.07.11: Hjemme hos Abshir 6,2. Abshir har åpnet gaven som jeg hadde med til han og søstrene hans (hørende). Storesøster på 8 år og pappa (hørende) er i stua sammen med han. Mor (hørende) skifter bleie på lillesøster 1,6 på badet. De har fått en slags bowlingsett med to kuler og seks trefigurer som skal settes opp på gulvet, mens de prøver å kaste kula på dem.

Replikk:	Handling:
1. Abshir: en to tre fire fem	Abshir teller trefigurene
2. Far: bare fem?	Storesøster banker en av figurene i gulvet
3. Far til storesøster: <i>Meeqa xabo waaye?</i> (Hvor mange er det?)	Abshir sitter på gulvet og pakker opp.
4. Storesøster: seks	Vi hører ikke hva hun sier
5. Storesøster: Æ ska hjelp dæ	Reiser seg og begynner å pakke opp
6. Storesøster: Sånn..og den... ingen flere	Hun pakker opp og setter figurene på gulvet
7. Storesøster: Kult!	Abshir pakker opp en til og setter den på gulvet
8. Far til storesøster: <i>Hadda maaha hadhoow ayaad dheelaysiin</i> (Ikke nå, dere kan spille etterpå)	Hun tar en av kulene og triller mot figurene
9. Storesøster: Æ veit ka det e	Storesøster setter seg på gulvet ved Abshir
10. Far til storesøster: <i>Hadda Way fududahay</i> (Nå blir det lett)	Henvendt til meg
11. Far: bowling	
12. Far: heter det bowling?	
13. Jeg: ja det e en slags bowling	De skal ha en kule hver
14. Far: Abshir en, og Storesøster en	

15. Abshir: Yess!	
16. Jeg: yess, traff du alle Abshir?	Abshir kaster en av kulene så alle figurene faller. Han sitter like ved figurene
17. Far: Nei, stå, du komme der litt langt.	Abshir strekker armene i været og smiler

Observasjon 17: 03.07.11: Hjemme hos Abshir.

Storesøster og Abshir reiser seg og synger/ sier et vers på NMT: «Sommer her, sommer her, sol og grønne trær.» De utfører tegnene synkront: SOMMER HER, SOMMER HER, SOL, GRØNNE TRÆR.

Far, lillesøster, Xaliimo og storesøster, Xaawo sitter i stua. Storesøster og Abshir reiser seg og synger/ sier et vers på NMT: «Sommer her, sommer her, sol og grønne trær.» De utfører tegnene synkront: SOMMER HER, SOMMER HER, SOL, GRØNNE TRÆR.

Abshir setter seg i sofaen sammen med pappa, Xassan. Pappa sier numrene på alle Barcelona FCs fotballspillere, til sammen tjuetre stykker og Abshir sier navnet på den aktuelle spilleren hver gang pappa sier et nummer. Han husker alle bortsett fra to og har spansk uttale på navnene. Far snakker norsk til Abshir.

Videre viser Abshir at han kan lese hele det arabiske alfabetet. Han kan også telle til førti på engelsk og til seks på somali og han repeterer opp til tjue. Når far stiller han spørsmål som «Hva heter jeg? Hva heter du, hva heter lillesøster? osv på somali, kan Abshir svare. Han får mye hjelp i form av visuell støtte med peking og enkelttegn fra far. Abshir misforstår noen ganger. Far spør hvor ulike kroppsdel er, som hvor er nesen din, hvor er øynene dine osv på somali, Abshir forstår alt dette. Ellers er det gjennomgående at far og storesøster snakker NMT med Abshir. Foreldrene snakker somali til hverandre og noen ganger til søstrene.

Replikk	Handling
1.Far: <i>Aabe</i> , hvor er <i>aabe</i> ? (<i>Hvor er pappa?</i>)	Far peker på seg selv. Abshir peker på far
2.Storesøster: <i>abaayo</i> ? (<i>Storesøster</i>)	
3.Far: <i>Abaayo</i> ? (<i>storesøster?</i>) Storesøster	Far peker på storesøster. Abshir peker på storesøster
4.Far: <i>Walaashaa? Walaashaa?</i> (<i>Lillesøster</i>)	Far peker på lillesøster. Abshir peker på lillesøster.
5.Far: <i>Walaalkaa?</i> (<i>broren din?</i>)	Far peker på Abshir. Ashir peker på seg selv.
6. Far: Ja du er bror, ja.	
7. Storesøster: NMT: Kor broren din? Din bror? HVOR BROREN DIN. HVOR?	
8. Far: Nei, har ikke bror du. Har du bror?	

10.Abshir: NEI	
11.Far: Hvor mang søster du har? Abshir, hvor mang søster du har? SØSTER? TO	Tar i arma til Abshir
12.Far: NMT: Så det var store STORE....	Peker på storesøster Lillesøster snubler og faller. Far løfter henne opp på fanget.
13.Abshir: Hvisker	Henvender seg til mor.
14.Far: Æ hørte ikke...	
15.Abshir: Storesøster	
16.Far: Og det var... SØSTER	Til lillesøster
17.Abshir: Lillesøster	Til Abshir
18.Far: Jaaa. Hva heter storesøster?	Abshir svarer ikke, sitter og ser på far og storesøster.
19.Abshir: Xaawo	
20.Far: og lillesøster...	Hun holder opp hendene bak faren
21.Abshir: Xaliimo	
22.Far: Jaaa	
23.Far: <i>Ma aragtid mijaa Xaliimo? Way is dhaawacday.</i> (Så du ikke Xaliimo? Hun slo seg)	
24.Far: <i>Xaawo, soomaali Kula Xaliimo.</i> (Xaawo, snakk somalisk med Xaliimo)	
25.Storesøster: <i>Aamus!</i> (Hysj)	
26.Storesøster: <i>Meega sano ayaad jirtaa Abshir?</i> (Hvor gammel er du, Abshir?)	
27.Far: <i>Abshir, meega sano ayaad jirtaa?</i> (Hvor gammel er du?)	Peker på Abshir
28. Storesøster: SEKS	
29.Abshir: SEKS	Peker på meg
30.Far: SEKS Ja!	
31.Abshir: Seks år	Peker på lillesøster

<p>32.Far: Seks år</p> <p>33.Far: På somali.. lex SEKS (<i>seks</i>)</p> <p>34.Abshir: lex..</p> <p>35.Far: lex sano(<i>seks år</i>)</p> <p>36.Abshir: Lex sano (<i>seks år</i>)</p> <p>37.Storesøster: Maga caa? (<i>Hva heter du?</i>)</p> <p>38.Far: Maga caa?(<i>Hva heter du?</i>)</p> <p>39.Abshir: Abshir</p> <p>40.Far: Maga ceed?(<i>Hva heter hun?</i>)</p> <p>41.Abshir: Ellen</p> <p>42.Far: Jaa. Magaa ceed? (<i>hva heter hun?</i>)</p> <p>43.Abshir: Xaliimo</p> <p>44.Far: Maga ceey? (<i>Hva heter jeg?</i>)</p> <p>45.Abshir: Xassan</p>	<p>Peker på seg selv</p>
<hr/> <p>46.Far: Afka aaway? (<i>Hvor er munnen?</i>)</p> <p>47.Abshir: (<i>peker på munnen</i>)</p> <p>49. Far: Sanka aaway? (<i>Hvor er nesen?</i>)</p> <p>50.Abshir: (<i>Peker på nesen</i>)</p> <p>51.Far: Isha aaway? (<i>Hvor er øyet?</i>)</p> <p>52.Abshir: (<i>Peker på øyet</i>)</p> <p>53.Far: Madaxa aaway? (<i>Hvor er hodet?</i>)</p> <p>54.Abshir: (<i>Peker på hodet</i>)</p> <p>55.Far: Dhegta aaway?(<i>Hvor er øret?</i>)</p> <p>56.Abshir: (<i>Peker på øret</i>)</p>	<p>Familien har flyttet seg til bordet</p>

Storesøster spør om Abshir kan stave Alves (fotballspiller på Barcelona FC) på tegnspråk, og det greier han. Deretter foreslår storesøster at de skal si hele det norske alfabetet på norsk talespråk og med tegnspråkbokstaver. Abshir kan hele alfabetet og retter på storesøster når hun glemmer h/H. De teller til ti på samme måte og Abshir mestrer dette godt. Deretter foreslår storesøster at de skal si alle ukedagene med tegn og tale. Også her er det Abshir som viser storesøster de riktige tegnene, og han kan alle ukedagene med norsk tale- og tegnspråk.

Observasjon18: (Følger på den forrige) Far kommer på at de kan snakke om da Abshir var sammen med Peder og Hilde for å besøke Amalie som bor i Nord-Trøndelag. Her kalles stedet bare for «Bygd» Med på turen var tre voksne: Ella (hørende), Wanda (hørende) og Nils (døv).

Replikk:	Handling:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Far: Bygd, da du reiste til Bygd, var det bra? 2. Abshir: Barcelona 3. Far: Nei, Bygd, du reiste til Bygd 4. Abshir: Bygd den 5. Far: Ja, du og så Nils 6. Abshir: Nils 7. Far: og Wanda 8. Abshir: Wanda 9. Far: og Peder 10. Abshir: Peder og Hilde 11. Far: Ja dere reiste til Amalie på Bygd, de bor på Bygd, ikke på Dal, ikke på Dalen nei. Ikke By, nei ikke By. Bygd det heter der, var det bra? 12. Abshir: Toget komme te Bygd 13. Far: Okey. NMT: <u>Hva har du sett?</u> <u>DU SETT?</u> 	<p>Far og Abshir sitter ved siden av hverandre og prater sammen. Foran dem står storesøster. Mamma sitter på en stol og lillesøster leker på gulvet</p> <p>Tar handa til Abshir og holder den varsomt i sin.</p>

<p>14. Abshir: Te Amalie</p> <p>15. Far: Nei, Amalie barnehage, var det artig? Og dere har spist hva?</p> <p>16. Abshir: En bølge</p> <p>17. Far: NMT: <u>Bølge? BOLLE?</u> Og så?</p> <p>18. Abshir: Og syltetøy og smør</p> <p>19. Far: Syltetøy og smør. Og så etterpå dere reiste til.NMT:.Dere går på <u>tur TUR</u> til.. <u>Hjemme HJEMME</u> til...</p> <p>20. Abshir: Til Amalie (Gjør samtidig tegnet for MELKE.) MELKE. MELKE. NMT:<u>Pappa til Amalie melke. MELKE, MELKE</u></p> <p>21. Storesøster: Pappan til Amalie</p> <p>22. Far: Pappa til Amalie, hva gjør? Hva? Melke?</p> <p>23. Abshir: Ja</p> <p>24. Far: Pappa til Amalie..NMT: <u>Pappa PAPPA...</u></p> <p>25. Abshir: Ku</p> <p>26. Far: Pappa...</p> <p>27. Abshir: NMT: <u>Ku KU</u></p> <p>28. Far: KU, ja okey, ku han melke.</p> <p>29. Storesøster: Pappa ku? Æ har aldri hørt nå sånt. Ler</p> <p>30. Far: NMT: <u>Nei, pappa til Amalie melke ku. MELKE KU</u></p>	<p>Begge søstrene til Abshir kommer nå og setter seg i fanget til pappa.</p> <p>Abshir: Nikker</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Utfyllende opplysning: I første del av observasjonen viser Abshir at han vet mye. Han har lært mye av sin far og de to deler interesse for fotball. Han greier å uttale de spanske navnene veldig bra. Han er veldig opptatt av å lære og får mye ros av far for dette. Abshir vil gjerne

gjøre alt riktig og får et usikkert uttrykk i ansiktet når noe blir «feil». Han kan altså litt arabisk, litt somali, litt engelsk og NMT. I samtalen som er transkribert, bruker Abshir mest norsk talespråk og noen ganger NMT. Pappa bruker også NMT. Pappa snakker gebrokkent norsk og Abshir lærer av dette. Et eksempel her er at begge sier «bølle» for bolle. Far hjelper Abshir og støtter han i kommunikasjonen. Han bekrefter det han sier ved å gjenta og han tydeliggjør ved hjelp av enkelttegn. Abshir bruker i denne situasjonen korte setninger.

Observasjon 19: 17.10.11

Kamiran 3,8 leker med Edel 3,8 og Andreas 4,0 inne på avdelinga. Det er noe bakgrunnsstøy i rommet. Barna har dekket på bordet, nå er det fullt av dukkekopper, lekemat og lekefat. Barna bruker i denne observasjonen bare norsk talespråk. De går litt fram og tilbake og ordner med det som skal være på bordet. Noen ganger snur Andreas ryggen til Kamiran når han snakker. Kamiran sier ikke så mye under denne observasjonen.

Replikk	Handling
1. Andreas: Nå får du ekstra melk oppi der.	Tømmer «melk» oppi koppen til Edel
2. Andreas: egentlig er denne den sterke tåteen.	Kamiran sitter ved bordet og ser på.
3. Andreas: Den trenger å oppi her	Andreas går bort til lekekomfyren med koppen og stiller seg med ryggen til de andre mens han snakker.
4. Edel: Andreas, kan æ få melken?	
5. Andreas: Jeg har ikke nå melk	Står med ryggen til. Kamiran ser fra den ene til den andre, har stort sett blikket på den som snakker.
6. Edel: Æ ska hente melken	Edel reiser seg
7. Andreas: Det her ska bli egentlig te melk. Vent litt, det er derfor den står på stekekomfyren.	Andreas kommer bort til bordet igjen. Edel setter seg.
8. Edel: åååja	Kamiran ser usikker ut, løfter opp en kopp og fikler litt med den. Skjenker i koppen sin med den.
9. Andreas: Her ska det bli en fest. Masse fest!	Edel reiser seg igjen Andreas går frem og tilbake.
10. Edel: Ja	
11. Edel: Hei, æ selger mat.	Edel stiller seg i en lekekiosk ved kjøkkenet
12. Andreas: Ja, vi har mye mat her.	Kamiran ser på henne, smiler og reiser seg. Andreas går bort til bordet.
13. Kamiran: Hadd boa?	Kamiran går bort til kiosken. Edel smiler.
14. Edel: Ja, æ kan gjerne ha godteri ja.	Kamiran går tilbake til bordet og henter ei lekebrøds-kive. Har ryggen til Edel akkurat

<p>15. Edel: NMT: <u>Godteri GODTERI</u></p> <p>16. Edel: Plutselig så var æ borte, Andreas.</p>	<p>når hun snakker. Kamiran går bort til Edel og rekker henne brødskiva på et fat. Kamiran snur og går bort til bordet og står og tenker litt. Edel gjemmer seg bak gardina et øyeblikk.</p> <p>Andreas henter lekefat fra bordet. Kamiran ser på han, tar opp en kopp og et fat. Blir stående og se litt, ser på Andreas, setter ned koppen og fatet.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Utfyllende opplysning: Her er det såpass mye bakgrunnsstøy at Kamiran får problemer med å følge med i samtalen. Han bruker blikket godt, men får enda større problemer, når de andre snakker med ryggen til. Han prøver så godt han kan å delta i leken, prøver å se hva de andre gjør, for å kopiere dette. Han går også bort til Edel for å gi henne varer til kiosken. Edel skjønner at Kamiran ikke har hørt hva hun sier når hun ber om godteri, og i denne situasjonen setter hun tegn til. Etter denne observasjonen, flytter Kamiran alle koppene og fatene bort til Wanda (voksen hørende) som sitter på gulvet litt lenger borte, (han snakker norsk talespråk til henne). På den måten får han flyttet hele leken bort til en voksen som kan gi han støtte.

Observasjon 20: 25.01.12

Simon (voksen, døv) sitter i garderoben sammen med Kamiran 3,11. Simon skal assistere Kamiran med påkledning før utelek. Simon holder opp to støvler og ser på Kamiran

Replikk	Handling
1.Simon: EN PEK EN? (<i>Er dette en støvel?</i>)	Holder opp ett par cherox
2.Kamiran: TO	Med begge hender og en finger på hver hand, mener ett par
3.Simon: HVOR MANGE? FIRE?	
4.Kamiran: SKOOOO	Viser tydelig og langsomt tegnet for sko.
5.Simon: SKO? (<i>Å, du mener sko?</i>) FIRE?	
6.Kamiran: TO (To fingre på hver hand)	Kamiran ser på handa si og prøver å forme den
7.Kamiran: VENT, NEI NEI NEI	

8.Kamiran: JEG HA SKO HER (<i>Jeg vil ha på de skoene her</i>)	
9.Simon: JA GREIT, DU TRENGER IKKE DISSE. (<i>Ja det er greit, du trenger ikke disse</i>)	Kamiran går bort til plassen sin og tar fram et par sko i stedet. Han viser fram skoene.
10.Simon: TO. DU KAN SNILL KLE PÅ. DU BUKSE PÅ (<i>Kan du være så snill å kle på deg? Du skal ha bukse på</i>)	Simon: setter bort støvlene
11.Simon: KAN DU? DU KAN SELV	
12.Kamiran: JA	
13.Simon: DU KAN DU. BRA!	
14.Kamiran: MIN PAPPA GLEMME TELEFON. (<i>Min pappa glemte telefonen</i>)	
15.Simon: GLEMME HVA? (<i>Hva glemte han?</i>)	
16.Kamiran: PAPPA GLEMME TELEFONEN. HALLO, PAPPA GLEMME TELEFONEN	
16.Simon: ÅJA, HAN GLEMME DEN. (<i>Åja, så han glemte den?</i>)	Kamiran er fokusert på klærne og begynner å ta på seg jakken
17.Simon: UTE KALDT? UTE VARMT? (<i>Er det kaldt eller varmt ute?</i>)	
18.Kamiran: PRØV DU!	Kamiran har problemer med å få opp glidelåsen.
19.Simon: PRØV DU, DU KAN SELV	Kamiran prøver på nytt
20.Kamiran: Å, VANSKELIG!	
21.Simon: DU KAN	Sigurd setter seg opp på benken sammen med Kamiran

Utfyllende opplysning: I kommunikasjon med Simon bruker Kamiran rent tegnspråk, han har kuttet stemmen. Kamiran følger godt med på det meste Simon sier selv om han holder på å kle på seg og må se ned på det han holder på med innimellom. Han svarer på spørsmål om antall. Han bruker to hender med en finger på hver og det er usikkert om han med dette mener

to, eller om han vil understreke at det er *en*, da det også er en mulighet på tegnspråk. Kamiran fører en bra samtale med Simon. Han viser god evne til turtaking. Han forteller også en historie som er trukket ut fra sammenhengen, nemlig den om at pappa har glemt mobiltelefonen sin. Kamiran ber om hjelp fordi han synes det er vanskelig å trekke opp glidelåsen, men fortsetter å prøve når han får beskjed om det.

Observasjon 21: 23.01.12

Kamiran 4,11 er sammen med mor og lillebror 2,1 på rommet sitt hjemme. Mor hjelper han med kveldsstellet. De har en samtale på sorani.

NR	Kurdisk (Sorani –Sør Kurdisk)	Norsk	Merknader
1-	Mor: Atu choye Barnahagey?	<i>Har du vært på barnehagen?</i>	
2-	Kamiran: Aa	<i>Ja</i>	Her han bruker aa i stedet for ja. (Man kan si Aa på kurdisk).
3-	Mor: Che lewe bu ?..	<i>Hvem har vært der?</i>	
4	Che le we bu .. Ola?	<i>Hvem har vært der? Ola?</i>	
5	Kamiran: Bray bichok	<i>Lillebror</i>	
6-	Dytti ,deridawe ,,,	<i>Dyttet, han falt</i>	Først sier han det på norsk: dyttet – og deretter på Kurdisk at han falt .men han uttaler det på feil måte. Han sier Deridawe i stedet for baridawe . som betyr ,, falt .
7-	Mor: Brbu ,, Bray bichok	<i>Falt lillebror?</i>	Kamiran peker på armen for å vise hvordan lillebror falt

8-	Mor: Le chwe berbuyewe	<i>Hvor falt han?</i> <i>Lillebror ble dyttet og falt. Her på armen falt han.</i>	
9-	Kamiran: Bray bichok baridawe. Era awanday balidawe	<i>Lillebror falt. Her fikk han vondt</i>	Kamiran peker på armen sin for å vise hvor lillebror fikk vondt
10-	Mor: Che beridawe ,Atu ?	<i>Hvem var det som dyttet han, du?</i>	
11-	Kamiran: Bray bichok balida .. Barilida	<i>Lillebror falt selv.</i>	Han blander mellom L og R-lyden på Kurdisk og lager en egen lyd for begge bokstavene .
12-	Mor: Baxoy barwa. Bakhoy Barbuwa?	<i>Falt han selv?</i>	
13-	Kamiran: ja Baridawe	<i>Dyttet han falt</i>	riktig ordet - Barbuwa og ikke baridawa
14.	Mor: Adi Chenderi ,, ...Vondi boy..... ??. Heshay ...	<i>Hvor fikk han vondt ?</i> <i>,,, Fikk han vondt?</i>	Her bruker mor «vondt» som er norsk og setter inn i kurdisk sammenheng i stedet for «Heshay» .
15-	Kamiran: Aa	<i>Ja</i>	
16-	Mor: Chendari	<i>Hvor fikk han vondt</i>	

	EEh	<i>Ja</i>	
17-	Kamiran: Bray bichok ... Bray bichok Blitawe ,..	<i>Lillebror falt</i>	Han peker på sin arm for å vise mor at han har falt og han har fått vondt
18-	Mor: Beridawe	<i>Han ble dyttet og falt</i>	
19-	Mor: Che beridawe	<i>Hvem var det som dyttet han</i>	
20-	Kamiran: Beridwae Bray bichok , we era ,al we--- ela.	<i>Lillebror falt , her akkurat ,, her , der ,</i>	Kamiran peker på armen sin
21-	Kamiran: Era barbuwa	<i>Her har han falt</i>	
22-	Kamiran:....		Han sier noe som er ikke forståelig
23-	Mor: Baxoy Barbua	<i>Falt han selv??</i>	
24	Kamiran: Aa : Aa.	<i>Jaa. jaa</i>	AA ... betyr Ja.

25	Mor: ehhe	<i>Jaa</i>	Ehhe ,, betyr sammen som jaa
26	Mor: ADi atu nant xward labarnahagey?	<i>Har du spist mat i barnehagen?</i>	
27	Kamiran: A m xwar	<i>Ja jeg har spist</i>	Han sier A i stedet for Ja , og M i stedet for min
28-	Mor: Chitxiward?	<i>Hva har du spist?</i>	
29-	Kamiran: make	<i>Ikke gjør sånn</i>	Det ser ut til at han fikk litt vondt .
30-	Kamiran: Aww : Aww	<i>Au, au</i>	Han fikk vond eller mistet CI da mor skulle løfte han opp.
31-	Mor: chi?	<i>Hva ?? Hva skjedde?</i>	
32-	Mor: Awash labarkam au cilkana?	<i>Den også ... Her skal jeg kle på deg disse klærne?</i>	
33-	Kamiran: A awanae	<i>Ja disse.</i>	
34-	Mor: Awa labarkamawa?	<i>Skal jeg kle på deg ??</i>	

Utfyllende opplysning

Denne observasjonen er tatt etter at Kamiran og familien hans har tilbragt en måned i Irak, hos besteforeldre, tanter og onkler og søskenbarn. Mor og Kamiran har en lang samtale. Kamiran har kurdisk tonefall når han snakker. Mor spør hvordan han har hatt det i barnehagen. hun bruker det norske ordet «barnehage». Dette er kanskje fordi «barnehage» i

Norge er forskjellig fra «barnehage» i Irak. Kamiran bruker også det norske ordet for «barnehage» men ellers er alle ordene som begge bruker, på sorani. De har en god dialog med klar turtaking. Kamiran svarer på mors spørsmål ved å fortelle om noe som hendte i barnehagen. Han forteller om at lillebror falt og slo seg. Her viser Kamiran at han kan bruke språket kontekststøttet ved å fortelle om en situasjon som har hendt i fortid og ikke bare i her-og-nå-situasjonen. Han har en setningslengde på opp til seks ord.

Observasjon 22: 23.01.12: Far, Kamiran og lillebror i stua hjemme. Far spør Kamiran om han vil sitte på ryggen hans, det vil Kamiran og klatrer opp. De snakker alle på sorani.

Nr	Kurdisk (Sorani –Sør Kurdisk)	Norsk	Merknader
1-	Far: Hastim?	<i>Skal jeg stå?</i>	
2-	Far: Chibkem . Esta chibkem?	<i>Hva skal jeg gjøre Hva skal jeg gjøre nå?</i>	
3-	Far: Yekem car royne diway atuy	<i>Først Kamiran og du etterpå.</i>	Far sier det til lillebror som også vil sitte på.
4-	Far: Chibkem Kamiran chibkem. bile biro :	<i>Kamiran, hva skal jeg gjøre? Gå, gå</i>	
5-	Far: Ble bro	<i>Si gå</i>	
6-	Kamiran: Blro :	<i>Gå</i>	Han sier blro i stedet for bro – han bruker L og r i stedet for R.
7-	Far: Bakurdi Chi?	<i>Hva heter det på kurdisk?</i>	
8-	Kamiran: Bakrudi bloo	<i>På kurdisk heter det gå</i>	
9-	Kamiran: kuldi	<i>Kurdisk</i>	Han sier Kuldi i ste-

			det for Kurdi
10-	Kamiran: Bakurdi broo	<i>På Kurdisk gå</i>	(Nå han utaler det riktig og sier broo i stedet for blro) her er uttalelsen helt riktig .
11-	Far: Bakurdi ble chi De Bile baba bro :	<i>Hva sier du på kurdisk</i> <i>Si pappa gå</i>	
12-	Kamiran: Blo ..bro :	<i>Gå,, Gå</i>	Han sier Bile i stedet for ble, men resten av uttalelsen er riktig.
13-	Far: Che birwat Baba birwat a ble baba birwat :	<i>Hvem som skal gå, si pappa gå .</i>	
14-	Far: Papa bro :	<i>Pappa gå</i>	
15-	Kamiran: Baba bro :	<i>Pappa gå</i>	
16-	Far: Afarin :	<i>Veldig bra, godt gjort</i>	
17-	Kamiran: Iyara : he	<i>Her ,, hee</i>	Han sier lyara i stedet for tayara? Kanskje han mener tayara som betyr fly .
18-	Far: Hay haY Way Way	<i>Hei , vei</i>	
19-	Far: Hay Hay Hay .. Way Way :	<i>Hei, hei, tjo hei</i>	
20-	Kamiran: Way Way :	<i>Heihei, tjo hei</i>	

21-	Far: Hay Hay Way Way	<i>Hei, hei, tjohei</i>	
22-	Kamiran: Hay Hay Way	<i>Hei, hei, tjohei</i>	
23-	Far: Kurdistan xoshbu	<i>Kurdistan er godt</i>	
24-	Kamiran: Kurlistan	<i>Kurdistan</i>	Han utaler ikke D-lyden
25-	Far: Kurdistan xoshbu	<i>Kurdistan er godt</i>	
26-	Kamiran: Xoshbu	<i>er godt</i>	Her gjentar han siste del av setningen
27-	Far: Kurdistan Xoshbu	<i>Kurdistan er godt</i>	
28-	Far: Xoshbu	<i>er godt</i>	
29-	Far: EE ..Babi haci ciwana (Papa Hachi ciwa)	<i>EE .Pappa er pen</i>	Her mener han at bestefaren er pen
30-	Kamiran: Haci chwane :	<i>er pen</i>	Her mener han at beste faren er pen
31-	Far: Alind ciwana :	<i>Alind er pen.</i>	
32-	Kamiran: Alind ciwana :	<i>Alind er pen.</i>	
33-	Far: San ciwane :	<i>San er pen</i>	

34-	Kamiran: San ciwaana :	<i>San er Pen</i>	
35-	Far: San ciwana	<i>San er pen</i>	
36-	Kamiran: San ciwana	<i>San er pen</i>	
37-	Far: Lan ciwane	<i>Lan er pen.</i>	
38-	Kamiran: Lana ciwane :	<i>Lana er pen</i>	
39-	Far: xala ciwana (khala chiwana)	<i>Onkel er pen.</i>	
40-	Kamiran: Xala ciwana	<i>Onkel er pen.</i>	
41-	Far: Bray bichok ciwana :	<i>Lillebror er pen .</i>	
42-	Kamiran: Bray bichok ciwana	<i>Lillebror er pen.</i>	
43-	Far: Baba ciwane	<i>Pappa er pen.</i>	
44-	Kamiran: Baba ciwana	<i>Pappa er pen.</i>	
45-	Far: Daye ciwane	<i>Mamma er pen.</i>	
46-	Kamiran: Daye ciwane	<i>Mamma er pen.</i>	
47-	Far: Kamiran pisa	<i>Kamiran er skitten</i>	
48-	Kamiran: Ne Kamiran ,,,, ciwane	<i>Nei, Kamiran er pen</i>	Her gjentar han ikke at Kamiran er skitten selv om at far sier det, men han venter litt og tenker raskt og sier det motsatte av det far sier. Dette betyr at han forstår ganske raskt og rea-

			gerer riktig
49-	Far: Kamiran Rasta Ciwana	<i>Ja, det stemmer Kamiran er pen</i>	
50-	Kamiran: Papi : Papi	<i>Pappa.. Pappa</i>	
51-	Far: Chit awe lot chibikem?	<i>Hva du vil ? Hva skal jeg gjøre for deg?</i>	
52-	Far: Chipkem estake chipkem? R : DUH DU	<i>Hva skal gjøre jeg nå?</i>	
53-	Far: Chipkem estake chipkem	<i>Hva skal jeg gjøre nå?</i>	
54-	Far: Ble baba danisha : Kamiran: Danisha ,, Danisha	<i>Si pappa sitt.</i> <i>Sitt .Sitt</i>	
55-	Far: Danishim	<i>Jeg satt meg ned</i> <i>Jeg satte meg nå .</i>	
56-	Kamiran: Blo , blo :	<i>Gå ,,Gå</i>	
	Kamiran: danishtim Awe	<i>Jeg satte meg nå</i>	
57-	Far: Ble baba danisha	<i>Si pappa sitt</i>	
58-	Far: Ble baba danisha	<i>Si pappa sitt</i>	

59-	Kamiran: Danisha	<i>Sitt</i>	Uttalen er perfekt
60-	Far: Awe danishtim	<i>Nå sitter jeg</i>	
61-	Far: De blla baba bille aferin ,, baba	<i>si pappa veldig bra pappa</i>	
62-	Kamiran: Afi..ii ..	<i>Bra,,,,,, Han</i>	sier Afi..in i stedet for Aferin . fordi han blir opptatt med lille broren
63-	Far: Wititt afarin Kamiran?	<i>Har du sagt veldig bra , Kamiran?</i>	Aferin er nesten som «Godt gjort» veldig bra.
64-	Far: Witti afarin baba?	<i>Har du sagt Veldig bra pappa?</i>	
65-	Kamiran: Ja : Ja	<i>Ja... ja</i>	Han sier det på norsk
66-	Far: Blla afarin baba ..Kamiran ble Afarin Pappa :	<i>Si veldig bra pappa , Kamiran, si veldig bra Godt gjort pappa</i> .	
67-	Kamiran: Afarin :	<i>Veldig bra, godt gjort</i>	
68-	Far: Che wit ? che aferin :	<i>Hva sa du ?? sa du veldig bra</i>	
69-	Lillebror: Baba Hacha . :	<i>Pappa hypp, hypp</i>	Han mener at pappa skal sette han på ryggen. (Hacha er et ord man bruker når man rir på hester.

Utfyllende opplysning: Her er det tydelig at far og sønn har en god opplevelse sammen. Når Kamiran sitter på pappas rygg, kan han kjenne vibrasjonen fra fars stemme. Han kan ikke se hva far sier, og må derfor ha full fokus på hørsel. Det er ikke bakgrunnsstøy i rommet, bare fra noen kommentarer fra lillebror. Og situasjonen med kamera blir trygg fordi det er mor som filmer fra et hjørne av rommet.

Far står stille og spør Kamiran hva de skal gjøre nå, for å se om han vil si at han skal gå. Far forteller Kamiran hva han forventer og Kamiran gir ordre til at «hesten» skal gå. Pappa går på en rytmisk måte i takt med ordene han sier. Han ber Kamiran gjenta ordene og de kommer inn i en fin rytme med klar turtaking slik at ordene høres ut som ei regle/rim. Kamiran følger helt farens rytme og uttalen på ordene er tilnærmet lik farens. Pappa sier «baba ciwana» og Kamiran gjentar «baba ciwana» som betyr pappa er pen! Så sier baba: «daja ciwane» som betyr mamma er pen og slik fortsetter han om hele slekta, og Kamiran gjentar i fin rytme. Plutselig sier han «Kamiran pisa» som betyr Kamiran er skitten, da stopper Kamiran opp og tenker seg om og begge smiler mens Kamiran sier «Kamiran ciwana» Her viser han at han følger godt med og at han forstår ordenes innhold og han forstår spøken og kan rette opp det som ble sagt. Også i denne situasjonen fortsetter han å holde på rytmen. Til slutt ber far Kamiran om å stoppe hesten og gir han et valg om hvordan han skal gjøre det, noe Kamiran tydelig viser at han forstår. Det finnes en del eksempler på at de riktige lydene i det kurdiske språket er på veg, noen steder har han L i stedet for R, mens andre steder er det riktig.

Observasjon 23 med feltnotat: I juni 2011 møtte jeg Kamiran 3,4 og mamma utenfor barnehagen. Kamiran hadde da en banan i handa. Jeg stoppet og pratet litt med mor. Det gikk på norsk talespråk. Kamiran holdt bananen sin og så fra den ene til den andre. Så holdt han bananen opp mot mor og sa «máz» han snudde seg mot meg og sa «banan» så vendte han seg igjen mot mor og sa «máz». Med dette viste han at han hadde oppfattet noe viktig. Han kunne skille mellom de to språkene og vite hvilket ord/språk som hørte til hvem. I januar 2012 kommer far i barnehagen for å hente sønnene sine. Far har vært hos tannlegen og gjort et stort inngrep med bedøvelse. Han er derfor ute av stand til å bruke talespråk, men etter som han kan tegnspråk kan vi likevel kommunisere. Han får snakket både med personalet og barna sine likevel. I denne situasjonen, benytter også Kamiran 3,11 rent tegnspråk. Han har tidligere i dag fått en banan. Denne vil han ha med seg hjem, men nå vet han ikke hvor den er. Han prøver å forklare far og meg hva han vil ha, men vi misforstår, Sigurd som er ren tegnspråkbruker kommer også til. Når Kamiran ikke blir forstått blir han så fortvilet at tårene kommer, men han tyr ikke til talespråket der vi vet at han har taleord for begrepet banan både på sorani og norsk. Han identifiserer seg med far, og er helt i tegnspråk-«modus».

Observasjon 24: 24.01.12 (Innelek)

Andreas 4,4 og Kamiran 3,11 sitter på gulvet på et kontor som er i barnehagen. De har funnet frem et lekehus som har et lite gjøkur på veggen. I lekehuset er det to sauer som ser ut som «Sauen Shaun» fra barne-TV og små tallerkener til å spise på. I hylla ved siden av guttene ligger det en mengde barnebøker med klare bilder.

Replikk:	Handling:
-----------------	------------------

<p>1. Andreas: Tut-tut, tut-tut, tut-tuuut, hvorfor kommer den ikke helt ut?</p> <p>2. Jeg: Æ vet ikke</p> <p>3. Andreas: men du, kan jeg få prøve jordkloden?</p> <p>4. Jeg: etterpå, må leke litt sammen med det der først, og så ska dåkker få se på jordkloden etterpå</p> <p>5. Kamiran: Tut-tut, tut-tut</p> <p>6. Andreas : jeg vil ta den inni der så den kan lyse</p> <p>7. Jeg: dåkker ska få gjør det etterpå, bare leke litt der først no.</p> <p>8. Kamiran: Tut-tut, tut-tut</p> <p>9. Kamiran :der, der !</p> <p>10. Jeg: ja se der kom den fram</p> <p>11. Andreas: Kan jeg få ta maten?</p> <p>12. Kamiran: Ta mat</p> <p>13. Kamiran: Tut-tut</p> <p>14. Andreas: Jeg vil ha ark</p> <p>15. Kamiran: Du e du kotei</p> <p>16. Kamiran: tegne</p> <p>17. Kamiran: du ølegga du</p> <p>18. Kamiran: se mange det bæp boa. I gjør det bæh</p> <p>19. Kamiran: inge den, inge den, inge den</p> <p>20. Kamiran: der e bæbo. Den gam e læse</p> <p>21. Jeg: Ka e det da, Kamiran?</p> <p>22. Kamiran: det e bæbo Gjængo mang. Samma Samma!</p>	<p>Andreas trykker på gjøken for å få den til å komme ut og inn av gjøkuret</p> <p>Kamiran følger nøye med på hva A gjør Andreas snur seg mot meg Andreas peker opp på hylla der globusen står.</p> <p>Kamiran: har nå tatt over huset og forsøker å trykke gjøken ut og inn Andreas: peker på kontakten i veggen og henviser til at det er lys i globusen Kamiran: stopper opp litt og ser opp på meg. Andreas snur seg mot Kamiran igjen og ser på at Kamiran trykker gjøken ut og inn Kamiran peker på gjøken som nå har kommet helt ut</p> <p>Andreas: Henviser til lekematen i huset</p> <p>Kamiran: fortsetter å trykke på gjøken</p> <p>Andreas tar opp ei lita leketavle som står i huset, den ser ut som et liten flip-over med bare ett ark på Kamiran: reiser seg og ser mot en boks med fargeblyanter. Så ser han ned på tavla som A holder på med.</p> <p>Kamiran setter seg ned ved bokhylla og tar fram ei bok. Han tar frem ei og ei bok og legger den til side</p> <p>Kamiran tar ei av bøkene opp og ser på framsida</p> <p>Tar frem to bøker og holder dem ved siden av hverandre.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>23. Jeg: E det samma?</p> <p>24. Kamiran: Ja! Se der, Andreas</p> <p>25. Andreas: nesten samma</p> <p>26. Andreas: det er bare at jeg ikke vil ha denne.</p> <p>27. Kamiran: Ei sol</p> <p>28. Kamiran Se bæbubila bettawa (kommer tilbake) Der e samma. Se der samma</p> <p>29. Kamiran: Se samma</p> <p>30. Jeg: Ja der e samme bilen ja</p> <p>31. Kamiran: Bæbubila</p> <p>32. Andreas: Men du, Kamiran, NMT: <u>Kan du bla om BLA OM.</u></p> <p>33. Andreas: Se</p> <p>34. Kamiran: Se der bløø!</p> <p>35. Jeg: Blør? Jenta blør. Oy, hva har a gjort da?</p> <p>36. Andreas: Jeg vet ikke. Så får ho sitte om bord i vogna.</p> <p>37. Kamiran: Der e bæbu</p> <p>38. Jeg: Ja</p> <p>39. Kamiran: Der kopter jeg bub. Der hallo</p> <p>40. Jeg: der va et helikopter og ja.</p> <p>41. Andreas: Du.. egentlig så får hu sitte på med toget når hu har så veldig vondt.</p> <p>42. Kamiran: Se på står, jeia står. Der!</p> <p>43. Jeg: ja, e jenta der?</p>	<p>Kamiran gir den ene boka til A som leker med sauene.</p> <p>Andreas skyver boka bort.</p> <p>Kamiran blar i boka, det er bilde av ei sol</p> <p>Kamiran blar videre i boka, det er bilde av en brannbil. I den ene boka er det et lite bilde av en brannbil, utenpå den andre boka er det også et bilde av en brannbil. «Bittawa» er sorani Han peker på de to bildene.</p> <p>Kamiran blar om og ser lenge på ett bilde. Andreas ser også på bildet. Så blar K om Andreas blar tilbake</p> <p>Andreas peker på et bilde av ei jente som blør på fingeren Kamiran ser opp på meg med store øyne.</p> <p>Kamiran nikker</p> <p>Kamiran blar om og peker på en ambulanse</p> <p>Kamiran peker på et helikopter</p> <p>Andreas peker på jenta som har slått seg.</p> <p>Kamiran peker på et barn som står på bildet. Ser opp på meg</p> <p>Kamiran nikker</p> <p>Kamiran peker på et bilde der jenta har fått</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

44. Andreas: nei, det ser ut som en gutt i hvert fall	plaster
45. Kamiran: plast, plast. Se! Bløø! Andreas se, Andreas se!	Kamiran holder opp boka så Andreas får se.
46. Kamiran: Se blø a jeia. Jeia me plastra sånn	

Utfyllende opplysning: Til å begynne med i denne observasjonen, sitter Kamiran og observerer Andreas nøye. Når Andreas snur seg bort fra huset og gjøkuret, kopierer Kamiran Andreas sin adferd og lyder. Han greier å få gjøken ut av huset og er tydelig stolt av dette. Det viser at han har forstått hva Andreas prøvde på. Når Andreas spør etter ark, reiser Kamiran seg straks og lurere på om de skal tegne. Han ser fort en sammenheng her, selv om det ikke var akkurat det Andreas mente. Her ser vi at Kamiran holder i gang en samtale med Andreas. Han er opptatt av boka og vil gjerne dele opplevelsen med Andreas. Han prøver å gi Andreas ei bok, men han skyver den fra seg. Han greier å fange oppmerksomheten til Andreas og involvere han i hva som skjer i boka som han selv leser. Dersom man sammenligner denne observasjonen med den som ble gjort for vel et halvt år siden. Ser en at det har skjedd en utvikling i Kamirans norske talespråk. Han har nå hele setninger med opp til åtte ord. Han har setninger der han beskriver at jenta blør og at hun har fått plaster. Men en ser at han fremdeles mangler en del lyder. Midt i en setning sier Kamiran en kurdisk ord. Dette kan komme av at han ikke har ordet for dette begrepet på norsk, eller han leker med språket og tester ut virkningen av ordet, han sier det på en rolig og betenksom måte.

Observasjon 25: 01.03.12: Nina (voksen, hørende) og Kamiran sitter på et rom for å ha lyttetrening. Før jeg får satt i gang videokamera, kommenterer Nina at Kamiran bare har ett CI på seg. Da forteller Kamiran at pappa har sendt CI med fly til Oslo for å få reparert CI og at de har fått hjelp av Turid. Han bruker norsk og blander inn litt tegnspråk når han ikke kan det norske ordet for «sende». Når han sier «fly» setter han tegn til. Her bruker han det norske ordet for pappa.

Observasjon 26: 06.03.12: Kamiran leker med Amalie i gangen på barnehagen. De har ei vogn og ei dukke. De leker rollelek og de avtaler at Amalie har baby i magen. Hun putter dukka under genseren. I denne situasjonen bruker de NMT og rent tegnspråk. Amalie har også Ci.

Observasjon 27: 06.03.12: Kamiran sitter foran pcen inne i barnehagen, snur seg mot Ludvig og sier: «Ludvig kom spille data sammen med meg. Ludvig og Kamiran sammen.»

Dette er et eksempel på hvordan Kamirans norske talespråk er i stadig utvikling der setningene blir lenger og mer komplekse.

Observasjon 28: 12.04.12 Abshir 7,0 sitter i klasserommet ved siden av Hilde 7, 3. de to har hver sin pc der de har fått oppgaver i matematikk. Foran dem i klasserommet sitter en lærer (døv) som kan hjelpe dem når de trenger det.

Replikk	Handling
1.Hilde: fæm minus null, hva e det?	Hun henvender seg til Abshir og tar på arma hans
2.Abshir: Blir fæm	
3.Hilde: Hæ?	De har blikkontakt
4.Abshir: fæm!	
5.Hilde: Bli det fæm?	
6.Abshir: ja	Hilde ser på sin pc, snur seg igjen mot Abshir
7.Hilde: Nei det e minus	
8.Abshir: Ja det e minus som...	
9.Hilde: Nei, det e ikke det	
10.Abshir: Null bli den fæm	
11.Hilde: Æ får ikke te	
12.Abshir: Ånei, der	Han peker på skjermen til Hilde
13.Hilde: Nei, det styre bilan	Begge jobber med sine pc-er
14.Abshir: Å det e litt vanskelig	
15.Hilde: Ja, no kom...der	Hilde peker på pcen til Abshir
16.Abshir: Åja	Begge jobber videre
17.Abshir: Æ blir ni, to, sju	
18.Abshir: yesss! Hilde, ska æ vis dæ? Først... ska æ vis dæ først?	Abshir får til svaret på sin pc
19.Hilde: Ja	
20.Abshir: Gå der, og der og der	Han viser på Hilde sin pc. Hun ser opp på han
21.Abshir: Nei, null. Kanskje null?	

22. Abshir: NMT: FEM MINUS NULL. MANGE? FEM? Fæm minus null mange?	Snur seg mot læreren som er døv. Har hevede øyenbryn for spørsmål.
23. Lærer:	Kamera fanger ikke læreren
24. Abshir: FEM MINUS NULL ER LIK?	
25. Abshir: FEM?	Jeg ser ikke hva som skjedde på skjermen her.
26. Hilde: NMT: SEKS? Seks?	
27. Abshir: Oy, seks, kanskjeeee?	
28. Hilde: Kanskje sju da.	
29. Abshir: Ja, prøv alle.	

Utfyllende opplysning: Nå har det gått 9 måneder siden forrige observasjon av Abshir fordi han har begynt på skolen. Her har han lengre og mer utfyllende setninger i norsk talespråk enn han hadde ved forrige observasjon. Språket hans er i utvikling. Han viser fortsatt evne til å skifte kode etter som hvem han kommuniserer med. Hilde og Abshir kommuniserer på rent talespråk selv om begge har CI og kan tegnspråk. Her sitter de nær hverandre og det er ingen bakgrunnsstøy.

Intervju med Kamirans foreldre foretatt i juni 2011:

1. Hvilke språk bruker dere hjemme? Vi bruker kurdisk.
2. Hvilke språk snakker dere foreldre med hverandre? Kurdisk
3. Hvilke språk snakker dere med barnet på? Mest kurdisk, noen ganger norsk og litt tegnspråk.
4. Bruker dere rent tegnspråk? (Uten stemme) I tilfelle i hvilke situasjoner? Ja, vi bruker tegnspråk uten stemme når han er uten CI for eksempel om morgenen når mor og lillebror skal få sove litt lenger.
5. Bruker dere tegn som støtte til tale? Ja, når det er noe han ikke forstår, støtter vi med tegn.
6. Hvilke språk bruker dere til søsken? Kurdisk

7. Hvilke språk snakker barnet hjemme? Til foreldre, til søsken, til andre? Han bruker litt fra alle språk hjemme, men mest norsk. Han kan for eksempel si taoaw (*ferdig*) når han er ferdig. Han kan også si balan som er barnespråk for baran (*regner*) når han vil se om det regner om morgenen.
8. Leker barnet med andre barn som har samme morsmål som dere? Hvilke språk bruker barna da i sin kommunikasjon? Vi har ikke så mye besøk av kurdiske barn nå.
9. Hvilke språk bruker barnet når han leker alene? (Monolog) Norsk og tegnspråk
10. Hvordan vil dere si at barnets språkforståelse er? Han forstår litt på alle språk, men mest norsk.

Intervju med Abshirs foreldre foretatt i juni 2011:

1. Hvilke språk bruker dere hjemme? Somali, norsk og tegnspråk.
2. Hvilke språk snakker dere foreldre med hverandre? Vi snakker somali til hverandre.
3. Hvilke språk snakker dere med barnet på? Mest norsk og tegnspråk, litt somali. **Fikk råd fra Ppt? Skal jeg ta med det her?**
4. Bruker dere rent tegnspråk? (Uten stemme) I tilfelle i hvilke situasjoner? Ja, når han ikke har på CI.
5. Bruker dere tegn som støtte til tale? Ja, vi bruker tegn som støtte.
6. Hvilke språk bruker dere til søsken? Vi snakker somali til storesøster og litt somali og mest norsk til lillesøster som går i norsk barnehage.
7. Hvilke språk snakker barnet hjemme? Til foreldre, til søsken, til andre? Han snakker mest norsk og noe tegnspråk.
8. Leker barnet med andre barn som har samme morsmål som dere? Hvilke språk bruker barna da i sin kommunikasjon? Han snakker norsk med andre somaliske barn, tidligere ble det lett misforståelser og uoverenstemmelser, men det går bedre nå, etter

som han har utviklet språket sitt. Når han roper «mamma» og «pappa», bruker han somali.

9. Hvilke språk bruker barnet når han leker alene? (Monolog) Da bruker han norsk.
10. Hvordan vil dere si at barnets språkforståelse er? Han forstår ikke alt, vi må bruke bilder og tegn for å forklare noen ganger.

Vedlegg 4:

Skjema for kategorisering av observasjoner.

For å få et overblikk over observasjonene og hva de viser, har jeg utarbeidet et skjema. Dette skjema er delt inn med henblikk på forskningsspørsmålene som munner ut i problemstillingen. Jeg er interessert i å finne ut hvilke språk barna bruker i sin daglige omgang med andre mennesker i ulike situasjoner. Den horisontale delen av skjema er laget etter hvilke områder jeg ville finne ut av og den vertikale delen etter hvilke aktører som er delaktig i kommunikasjonen. I de vertikale kolonnene har jeg tatt med tegnspråk, norsk tale, sorani, somali, engelsk/arabisk, kodeveksling, og norsk med tegn støtte. Under norsk med tegn støtte, har jeg også satt inn eksempler på foreldrenes morsmål med tegn støtte ett sted og da skrevet SMT (sorani med tegn støtte, siden det går fram av skjema at det her er snakk om foreldrene til Kamiran, er det ikke nødvendig å presisere at det her er snakk om sorani og ikke somali). NMT kan ikke beskrives som en egen språkkode, men som talespråk støttet av tegn og regnes derfor som talespråk når det er snakk om kodeveksling. Jeg har tatt med en kolonne for metalingvistisk oppmerksomhet, noe som må sies at disse barna utøver i mange sammenhenger i observasjonene, men de observasjonene som er tatt med i denne kolonnen, viser dette spesielt tydelig. For å gi et litt bedre bilde av barnas språkfunktering, har jeg også tatt med eksempler på kontekstuavhengighet. Av plasshensyn, er dette satt i samme kolonne som metalingvisme som har symbolet: m, mens kontekstuavhengighet har symbolet ku. Begge disse punktene sier noe om kognitiv fungering. I tillegg har jeg med hvilket språk kontekstuavhengigheten kommer fram på. Det er interessant å se i hvilken grad og på hvilke måter barna veksler koder og har derfor også tatt med en kolonne om dette. Her har jeg brukt noen symboler for å vise hvilken type kodeveksling som foregår:

intersentensiell: ○ (hvert språk i hele setninger, men i samme samtale)

intrasentensiell: Δ (veksling innen samme setning)

i samme ord: Φ (ett ord med komponenter fra samme språk)

(sp): til samme person

(np): til ny person

Jeg har også beskrevet hvilke språk kodevekslingen skjer mellom

NT: norsk talespråk

TS: tegnspråk

ST: sorani talespråk

I et tilfelle er det snakk om lånord, der er dette beskrevet. I et annet tilfelle snakkes det somali i samme rom som barnet. Dette er tatt med, for å vise at han indirekte her også opplever dette språket i hjemmet.

I de fleste av observasjonene viser barna at de har både reseptive og produktive språkferdigheter. Der det bare kommer fram at de har reseptive ferdigheter, er dette beskrevet som «res.» Et sted står det at språket er ledet. Her er det tydelige forventninger fra kommunikasjonspartner om hvilket språk som snakkes, noe av det er lesing. I noen av observasjonene har barna brukt bare enkeltord, og i andre, hele setninger. Dette kommer ikke fram på skjema da målet her er å vise hvilke språk de bruker og ikke spesielt hvor lange setninger de har. Dette blir likevel beskrevet noe i drøftingskapittelet, da det kan være av interesse da dette kan gi en pekepinn om hvor de står i sin språklige utvikling. Jeg har tatt med en kolonne som sier noe om at barna viser omsorg og empati, da dette sier noe om det tidlige samspillet barna har hatt med sine foreldre og som har utviklet deres grunnleggende kommunikasjonskompetanse. Dette er observasjoner med eksempler på at dette kommer tydeligst fram, det forekommer likevel også i andre observasjoner.

I kolonnen for deltakere i kommunikasjon, er det selvfølgelig av størst interesse å se hvilke språk Kamiran og Abshir snakker. Det er også av stor betydning å finne ut av hvordan deres kommunikasjonspartnere henvender seg til dem, derfor er dette også tatt med, da det virker inn på hvordan de vil respondere. K står for Kamiran og A står for Abshir, n.voksne står for norske voksne. Ellers skulle det komme klart fram av skjema hvem de ulike aktørene er.

	Tegnspråk	Norsk tale	Sorani	Somali	Engelsk/Arab.	Kodeveksling	Metalingvisme: m Kontekst- uavhengig: ku	NMT	Omsorg/Emp.
Kamiran til barn med CI eller høreap.	5, 8, 26	1, 4, 5, 11						4, 26	
K til hørende barn		6, 12, 19, 24, 27	24			24 o NT-ST (sp)			12, 6
K til hørende n.voksne	25	3, 5, 6, 11, 12, 19, 23, 24, 25				12res.o NT-ST 12o TS-NT 15res. o NT-ST 23	23m 12ku nt 25ku nt	25	
K til døve n.voksne	3, 8, 20					3Δ NMT-TS (sp) 6Δ NT-TS (np)	20ku ts		
K til sin familie	23	13, 14, 15, 23	13, 14, 15, 21, 22, 23			13Δ NT-ST (sp) 14Δ,Φ NT-ST (sp) 15Δ, ST-NT 21 lå nord o 21Δ ST-NT	23m 21ku st	13, 14, 15	
Abshir til barn mCI/HA	2, 7, 9	1, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 28				7Δ TS-NT (sp) 7Δ TS-NT (np) 8Δ tu (sp)	2m		1, 4, 5, 7
A til hørende barn	3	3				3o NT-TS (sp)			6

A til hørende n.voksne	12	1, 4, 5, 7, 10, 11							7
A til døve voksne	2, 3, 7, 8, 9, 28	8				3Δ NT-TS (np) 7Δ NT-TS (np) 8Δtu TS-NT	7m		
A til sin familie		16, 17, 18		17res 17 ledet	17ledet			16, 17, 18	16
Barn med CI/HA til Kamiran	26	1, 3, 4, 5, 8, 11						1, 4	8
Hørende barn til K	6	6, 6, 12, 19, 24						19, 24	
Hørende voksne til K	5, 6, 23	11, 12, 24, 25						3, 5, 6,	
Døve voksne til K	3, 8, 20								
Foreldrene til K	23		13, 14, 15, 21, 22, 23			21 lå nord 21 Φ		15 SMT	
Barn med CI/HA til Abshir		1, 5, 7, 8, 10, 11, 28							

Hørende barn til A	6	3		16 til andre i rommet					
Hørende n.voksne til A		10, 11						1, 5, 7	
Døve voksne til A	2, 3, 7, 8, 9, 28,	7, 8							
Foreldrene til A		16, 17, 18		17 (til andre i rommet)				18	

Hvilke språk brukes hvor og til hvem?

Det er få av observasjonene som viser at barna bruker rent tegnspråk til hverandre i lange sekvenser. Noen steder benyttes NMT og noen enkelttegn, men for det meste benyttes norsk talespråk barna i mellom med unntak av observasjon/feltnotat nr 26. Edel viser i observasjon 5 og 17 at hun kan bruke tegn for å kommunisere på en slik måte at Abshir og Kamiran oppfatter når det er bakgrunnsstøy. I samtale med voksne benyttes tegnspråk dersom den voksne har dette som sitt førstespråk. De hørende voksne benytter ofte NMT i samtale med barna. Foreldrene til Kamiran benytter sorani i samtale med barna sine, med noen få norske ord innimellom. Foreldrene til Abshir benytter mest norsk talespråk og en del NMT til Abshir. De snakker somali til hverandre og noen ganger til søstrene. Abshir snakker mest norsk talespråk hjemme og kan sette litt tegn til slik vi ser i observasjon 16, der han samtaler med faren sin. Han har også lært å telle og å svare på enkle spørsmål på somali og han har lært å lese arabiske bokstaver.

Kamiran snakker mest sorani hjemme. Det har skjedd store forandringer fra observasjon 14, der Kamiran viser reseptive språkferdigheter på sorani og også benytter en del norske ord i samtale med foreldrene, til observasjon 19 og 20, der Kamiran snakker rent sorani hjemme. Disse observasjonene viser at han har oppfattet og bruker små meningsbærende nyanser i språket på en helt adekvat måte.

Begge guttene mestrer kodeveksling etter hvem de snakker med. Abshir på to språk og Kamiran på tre.

Begge guttene viser metalingvistiske ferdigheter og begge kan fortelle noe kontekstuaavhengig på sine språk. Begge viser at de har god kommunikasjonskompetanse og at de har evne til å sette seg inn i andres situasjon og til å vise omsorg.

