

Barn med cochleaimplantat i samspill med voksne/pedagoger i barnehagen

- *en beskrivelse av kommunikasjonsferdigheter hos barn med cochleaimplantat.*

Jeanette Ustad Rasmussen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

Bakgrunn:

Innføring av nyfødtscreening bidrar til å kunne tilby sterkt tunghørte og døve barn cochleaimplantat tidligere enn hva som har vært mulig før, og den auditive stimuleringen gir mulighet for språkutvikling på lik linje med normalthørende. Språkstimulering i førskolealder har stor betydning for senere språkbruk og samspillet mellom barn og voksne er her en viktig faktor. Disse aspektene vekker interesse for å se på samspill mellom barn med cochleaimplantat og voksne, med fokus på kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter.

Problemstilling:

Hvordan kommuniserer barn med cochleaimplantat med voksne/pedagoger i barnehagen?

Metode og utvalg:

Denne oppgaven er utformet som en kvalitativ casestudie med to barn med cochleaimplantat som analyseenheter. For å samle inn data om barnas kommunikasjonsferdigheter ble det foretatt ulike typer observasjoner. Videoobservasjon ble brukt i samråd med piloteringen for fremtidige undersøkelser tilknyttet forskergruppen ”Child, language and learning”. I tillegg til videoobservasjonene ble det foretatt løpende protokoller og episodebeskrivelser av kommunikasjonssituasjoner som fant sted ellers i barnehagen.

Utvalget for denne oppgaven består av to barn med cochleaimplantat, Mads og Ella. Navnene er fiktive av hensyn til personvern. Barna er tilknyttet en studie ved Rikshospitalet, ”Talespråklig habilitering av døve og sterkt tunghørte barn fra 0 til 6 år som anvender høreapparat/cochleaimplantat”. Denne studien har to kriterier til sitt utvalg: simultan bilateral implantasjon innen 18 måneder, samt ingen kjente tilleggsversker som er antatt å ha innvirkning på språkutviklingen. I tillegg til

studiens kriterier, ble det stilt et kriterium i forbindelse med denne oppgaven om at barna skal gå i barnehage.

Datamateriale:

Datamaterialet ble innsamlet ved bruk av observasjon, både videoobservasjon og feltnotater. Materialet består av videoopptak på omtrent en time, tre episodebeskrivelser, samt fem løpende protokoller for hvert barn.

Videoopptakene har blitt transkribert for å få nedtegnet verbale og nonverbale signaler. Observasjonsdataene ble analysert ut fra hvilke kommunikasjonsferdigheter som var til stede hos barna i de ulike kommunikasjonsituasjonene. For å kunne se om barna mestret de oppdagede kommunikasjonsferdighetene, har kommunikasjonsituasjonenes helhet blitt vurdert. Observasjonsdataene er blitt gjennomgått med et tematisk blikk hvor kommunikasjonsferdighetene utgjør hvert sitt tema (Dalen, 2004).

Funn og oppsummering:

Observasjonsdataene viser at barna mestrer ulike kommunikasjonsferdigheter som initiativtaking, oppnå felles forståelse, turveksling og oppklaring av misforståelser ved bruk av verbal (tale/tegn) og nonverbal (gester) kommunikasjon. Barna benytter talespråklige ytringer, til tider støttet av gester, til å formidle sitt budskap til de voksne kommunikasjonspartnerne. Aktuell forskning (eksempelvis Connor, 2006; Dettman, Pinder, Briggs, Dowell, & Leigh, 2007) mener at barn som blir implantert tidlig vil kunne følge normalutviklingen innenfor språkutvikling, og ut fra funnene fremstår barna som innenfor normalen med hensyn til utvikling av kommunikative ferdigheter.

Forord

Nå kan jeg stå med et smil og si at jeg har nådd målet som jeg har hatt siden jeg gikk i fjerde klasse på barneskolen. Jeg er nå audiopedagog og ser frem til å utvikle meg i arbeidslivet og lære så utrolig mye mer. Nå kan jeg gi av meg selv og hjelpe hørselshemmede i samfunnet på fulltid. Denne veien har ikke vært like lett å gå, og jeg hadde ikke klart det uten god støtte fra venner og familie, samt fagpersoner i hørselsfeltet.

Jeg valgte å avrunde skolegangen min med en oppgave om barn med cochleaimplantat etter mange runder med meg selv. Min interesse for barn generelt og hørselshemming, sammen med den økende interessen for cochleaimplantat, førte meg hit jeg står i dag. Jeg har lært utrolig mye av å skrive denne oppgaven som jeg kommer til å ta med meg ut i arbeidslivet.

Takk til Mads og Ella, deres foreldre og barnehager for at jeg fikk være en del av deres hverdag i noen dager.

Takk til forskere ved Institutt for spesialpedagogikk og Rikshospitalet for at jeg fikk skrive oppgaven min i tilknytning til deres pågående forskning.

Takk til veilederne mine, Anna Valborg Mikkelsen og Ona Bø Wie, for konstruktiv tilbakemelding og god hjelp på veien.

Takk til mine medstudenter for mange gode og oppmuntrende samtaler i løpet av disse to årene. Dere betyr mye for meg.

Takk til venner og familie hjemme. Deres støtte har vært verdifull.

Innhold

SAMMENDRAG	III
FORORD	V
INNHold	VII
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING	3
1.3 TILKNYTNING TIL PÅGÅENDE FORSKNINGSPROSJEKT.....	4
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	6
2. TEORI.....	8
2.1 COCHLEAIMPLANTAT	9
2.1.1 <i>Hvordan fungerer et cochleaimplantat?</i>	9
2.1.2 <i>Hvem er kandidat for cochleaimplantat?</i>	10
2.1.3 <i>Bilateral cochleaimplantasjon</i>	11
2.1.4 <i>Spesialpedagogisk oppfølging for barn med cochleaimplantat i Norge</i>	11
2.1.5 <i>Biologisk alder og hørealder</i>	13
2.2 KONSTRUKTIVISME OG SOSIOKULTURELL TEORI.....	14
2.3 BARN-VOKSEN-RELASJON I ET KOMMUNIKATIVT PERSPEKTIV	16
2.4 SPRÅKUTVIKLING OG KOMMUNIKASJON	17
2.4.1 <i>Språkutvikling og kommunikasjon hos hørselshemmede</i>	20
2.5 KOMMUNIKASJON OG KOMMUNIKASJONSFERDIGHETER	21
2.5.1 <i>Kommunikasjon – en definisjon</i>	21
2.5.2 <i>Hørsel og kommunikasjon</i>	22

2.5.3	<i>Kommunikasjonsferdigheter</i>	23
2.5.4	<i>Hørselshemmede og kommunikativ støtte</i>	26
3.	DESIGN OG METODE	27
3.1	KVALITATIV CASESTUDIE SOM DESIGN	27
3.2	UTVALG.....	29
3.2.1	<i>Utvelgelsesprosessen</i>	29
3.2.2	<i>Undersøkelsens utvalg</i>	30
3.3	OBSERVASJON –VIDEOOBSERVASJON OG FELTNOTATER.....	31
3.3.1	<i>Videoobservasjon</i>	34
3.3.2	<i>Feltnotater</i>	36
3.3.3	<i>Observatørrolle</i>	39
3.4	VURDERING AV VALIDITET OG RELIABILITET I EGEN OPPGAVE	40
3.5	ETIKK OG ETISKE HENSYN.....	42
3.6	ANALYSE.....	44
3.6.1	<i>Fremgangsmåte i analysen</i>	45
3.6.2	<i>Transkribering</i>	46
4.	ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN	47
4.1	BARNEHAGENE.....	48
4.2	MADS	49
4.2.1	<i>Kommunikasjonens preg under videoobservasjonsaktivitetene</i>	49
4.2.2	<i>Kommuniserer barnet verbalt (tale/tegn) og/eller nonverbalt (gester)?</i>	50
4.2.3	<i>Hvordan responderer barnet ved misforståelser?</i>	52
4.2.4	<i>Hvordan tar barnet initiativ?</i>	54
4.2.5	<i>Er innholdet i barnets ytringer relevant for sammenhengen?</i>	56

4.3	ELLA	59
4.3.1	<i>Kommunikasjonens preg under videoobservasjonsaktivitetene</i>	59
4.3.2	<i>Kommuniserer barnet verbalt (tale/tegn) og/eller nonverbalt (gester)?</i>	60
4.3.3	<i>Hvordan responderer barnet ved misforståelser?</i>	62
4.3.4	<i>Hvordan tar barnet initiativ?</i>	64
4.3.5	<i>Er innholdet i barnets ytringer relevant for sammenhengen?</i>	66
5.	DRØFTING	70
5.1	OBSERVASJONSTYPE OG DENS INNVIRKNING PÅ KOMMUNIKASJONENS PREG.....	70
5.2	KOMMUNISERER BARNET VERBALT (TALE/TEGN) OG/ELLER NONVERBALT (GESTER)?	72
5.3	HVORDAN RESPONDERER BARNET VED MISFORSTÅELSER?	73
5.4	HVORDAN TAR BARNET INITIATIV?	75
5.5	ER INNHOLDET I BARNETS YTRINGER RELEVANT FOR SAMMENHENGEN?.....	76
5.6	BETYDNING AV FORDELING AV SPESIALPEDAGOGISKE RESSURSER	77
5.7	RELASJONENS BETYDNING FOR KOMMUNIKASJONEN	79
6.	OPPSUMMERING OG AVRUNDING AV OPPGAVEN	81
6.1	KRITISKE BETRAKNINGER	82
6.2	VEIEN VIDERE	84
	LITTERATURLISTE	86
	VEDLEGG	91
	VEDLEGG 1: INSTRUKSJONER DEL 2:	91
	VEDLEGG 2: INSTRUKSJONER TIL LEKESKRIVINGSOPPGAVEN.....	92
	VEDLEGG 3: OBSERVASJON – LØPENDE PROTOKOLL.....	94
	VEDLEGG 4: ENDRINGSMELDING	95
	VEDLEGG 5: GODKJENNING PÅ ENDRING	97

VEDLEGG 6: BESKRIVELSE AV ROMMENE UNDER VIDEOOBSERVASJON	99
VEDLEGG 7: AKTIVITETENE UNDER VIDEOOBSERVASJONEN	101
VEDLEGG 8: KODER BRUKT I TRANSKRIBERINGEN	106
VEDLEGG 9: INFORMASJONSSKRIV TIL OBSERVASJONSBARNAS FORELDRE	107
VEDLEGG 10: SAMTYKKESKJEMA FOR OBSERVASJONSBARNAS FORELDRE	108
VEDLEGG 11: INFORMASJONSSKRIV TIL BARNEHAGEN	109
VEDLEGG 12: SAMTYKKESKJEMA FOR BARNEHAGEN	110
VEDLEGG 13: INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE I BARNEHAGEN.....	111
VEDLEGG 14: SAMTYKKESKJEMA FOR FORELDRE I BARNEHAGEN.....	112

1. Innledning

Dette kapitlet presenterer bakgrunnen for hvorfor dette emnet er valgt, basert på samfunnsmessige og egne interesser. Introduksjonen vil munne ut i problemstillingen som er ledende for oppgaven. Denne oppgaven har funnet sted i et samarbeid med pågående forskning ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og Rikshospitalet. Dette samarbeidet vil også bli presentert i dette kapitlet. Til slutt presenteres en oversikt over oppgavens oppbygging og innhold.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dialogen har en særstilling i samspillet mellom mennesker, og den gir oss muligheten for nærhet og kontakt. Den er en kilde til kunnskap, og er vår viktigste ”læringsarena” for språk gjennom hele oppveksten (Høigård, 2006). Ut fra dette er det naturlig å si at alle mennesker ønsker å delta i dialoger med andre mennesker. Nå er det slik at det finnes ulike årsaker til at det å føre dialoger kan være vanskelig, deriblant en hørselshemming. Hørselssystemet har stor betydning for kommunikasjon, og da særlig med tanke på talespråklig kommunikasjon. Det innebærer at hørselshemmede stort sett vil ha et handikap i forbindelse med kommunikasjon i form av tale, og et hørselstap hos spedbarn kan da gi alvorlige konsekvenser for blant annet kommunikasjonen (Jauhiainen et al., 2007; Stach, 1998). Å komme i gang med tidlig intervensjon for å redusere konsekvensene er da naturligvis viktig.

Innføring av hørselsscreening av nyfødte¹ gir større muligheter for å starte nettopp tidlig intervensjon, hvor cochleaimplantasjon er en stor mulighet for de barna som ellers ville vokst opp med veldig dårlig eller ingen hørsel. I Norge er det vanlig å gi

¹ Sosial- og helsedirektoratet (2006) kom med en anbefaling om å innføre hørselsscreening av alle nyfødte i 2006. Fra 2008 er det bestemt at alle nyfødte skal få hørselen sjekket.

barn med prelingvistisk² døvhet cochleaimplantat på begge sider (innført fra 2004, bekreftet ved Rikshospitalet). Hørsel gjennom et cochleaimplantat tilsvarer ikke normal³ hørsel, men gir barn mulighet til å utvikle komplett talespråk ved tidlig intervensjon (Cole & Flexer, 2007; Falkenberg & Kvam, 2008; Percy-Smith, 2006).

Språkstimulering i førskolealder er viktig og har stor betydning for videre språkutvikling som lese- og skriveferdigheter (Dickinson & Tabors, 2001).

Barnehagen er forpliktet til å legge til rette for at barn skal få gode utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samspill mellom barn og voksne blir ansett som viktig for språkutviklingen, og for diagnostisering og behandling av språkvansker (Tetzchner et al. 2004). Språkstimulering sikres blant annet gjennom dialogen, og for å få til en dialog må noen sentrale kommunikasjonsferdigheter være til stede.

Forskning som viser at tidlig implanterte barn ser ut til å ta igjen tapt tid i forhold til tale- og språkutvikling (eksempelvis Connor, 2006; Dettman et al., 2007; Robbins, Svirsky, & Kirk, 1997), gjør det utrolig spennende å se på hjelpemiddelet cochleaimplantat. Fascinasjonen av cochleaimplantat som en teknisk oppfinnelse, og av barn som har cochleaimplantat, har blitt forsterket over tid, og under audiopedagogikkstudiet har det vært kontakt med barn som var i utredningsfasen, ventet på eller hadde fått cochleaimplantat. Dette, i tillegg til forelesninger, har medført en økt interesse for hjelpemiddelet og hvilken nytte det kan ha for døve og sterkt tunghørte barn.

Betydningen av språkstimulering i førskolealder og forskning som viser gode resultater ved tidlig implantasjon, gjør det interessant å se på samspill mellom barn med cochleaimplantasjon og voksne/pedagoger i barnehage med fokus på kommunikasjonen.

² Prelingvalt døv brukes om barn som har mistet hørselen før tilegnelse av talespråk har funnet sted (Wie, 2005).

1.2 Tema og problemstilling

Arbeidstittelen for oppgaven er ”Barn med cochleaimplantat i samspill med voksne/pedagoger i barnehagen”. Denne alene indikerer et stort og vidt arbeid som er urealistisk for en masteroppgave, og det er nødvendig å snevre det inn.

På bakgrunn av dialogens betydning for læring og utvikling, og pågående forskning omkring talespråklig utvikling hos barn med cochleaimplantat (eksempelvis Dettman et al., 2007; Geers, 2002; Nicholas & Geers, 2007), vil denne oppgaven ikke se på utviklingen hos barna, men beskrive kommunikasjonsferdigheter i form av en kvalitativ casestudie. Likevel antas det at oppgaven kan være et bidrag i den store helheten som kreves for å forske på den aktuelle utviklingen. Hensikten med denne oppgaven er å gi et lite innblikk i kommunikasjonsferdighetene barnet har i samspill med voksne/pedagoger i barnehagen ved observasjonstidspunktet. Dermed blir problemstillingen som følger:

Hvordan kommuniserer et barn med cochleaimplantat med voksne/pedagoger i barnehage?

For å få besvart problemstillingen vil følgende spørsmål bli satt i fokus. Spørsmålene vil dermed også være veiledende under observasjonene, analysen og presentasjon av funn samt drøftingen.

- Kommuniserer barnet verbalt (tale/tegn) og/eller nonverbalt (gester)?
- Hvordan responderer barnet ved misforståelser?
- Hvordan tar barnet initiativ?
- Er innholdet i barnets ytringer relevant for sammenhengen?

³ ”Normal” er i denne oppgaven brukt som et begrep for det som anses som gjennomsnittlig for barn uten noen form for funksjonshemninger.

1.3 Tilknytning til pågående forskningsprosjekt

Denne oppgaven har to formelle samarbeidspartnere: ØNH avdelingen ved Oslo universitetssykehus, Rikshospitalet og forskergruppen ”Child, Language and Learning” ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo.

Ved Rikshospitalet pågår det en longitudinell studie av språkutviklingen hos barn med cochleaimplantat, ”Tålespråklig habilitering av døve og sterkt tunghørte barn fra 0 til 6 år som anvender høreapparat/cochleaimplantat” (heretter ”studien”), og denne studien er tilknyttet ”Child, language and learning” da forskningsområdene er like; barns språk og utvikling. Studien bidrar med data og forskning til ”Child, language and learning” angående barn med cochleaimplantat. Barna som utgjør utvalget i denne oppgaven er blitt tildelt ut fra utvalget tilknyttet studien. Denne oppgaven er en del av denne studien som har godkjenning fra både Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og De nasjonale forskningsetiske komiteer (REK).

Forskergruppen ”Child, language and learning” består av seniorforskere og stipendiater/postdoktorer. Disse gjennomfører flere forskningsprosjekter med fokus på språkutvikling og barns læring. Forskergruppens hovedmål er ”to further our understanding of language and communication development in children in general, in bilingual children with minority backgrounds and in children with language impairments and delays of different origins” (Institutt for spesialpedagogikk, 2008b). Flere av studiene tilknyttet til forskergruppen ser på språk- og kommunikasjonsutviklingen hos barn med funksjonshemninger eller spesielle utfordringer i forhold til tilegnelse av språkferdigheter.

Studiene tilknyttet forskergruppen har i hovedsak samme design. Dette gjelder også studien ved Rikshospitalet. Studiene består av to deler, hvor del 1 er kvantitativ med fokus på testing av individuell språkutvikling. Del 2 fokuserer på den naturlige dialogen mellom voksen og barn og vil ha en kvalitativ design (Institutt for spesialpedagogikk, 2008a). I denne delen er det ønskelig å få kartlagt gode lærende dialoger hvor barnets læringsbehov blir dekket. Forskergruppen ønsker å få beskrevet

gode dialoger for senere å se hvilken sammenheng det er mellom disse dialogene og barns kunnskaper. Antall barn i andre del er lite, og målet er å få en dybdeundersøkelse av språkutvikling. Gruppen bygger på Vygotsky og sosiokulturell teori om indirekte læring for å undersøke dialoger som fremmer språkutvikling. Målet for studiene er å kunne bygge på teorier som omhandler sammenhengen mellom tidlig muntlig språkutvikling og senere skriftspråkutvikling med fokus på vokabular, språkbevissthet, forlenget tale/diskusjon samt lesing og skriving. Forskergruppen er i skrivende stund i en forberedende fase til å få gjennomført del 2. Denne oppgaven utføres således som pilotering for fremtidige undersøkelser tilknyttet forskergruppen.

Piloteringen tar utgangspunkt i at del 2 vil ha minst tre stadier hvorav beskrivelser av dialoger er en av dem. Hovedmetoden for å samle inn data vil være videoopptak som igjen vil bli transkribert både kvalitativt og kvantitativt⁴. Observasjonene vil foregå over tre-fire dager i hver barnehage, hvorav to-tre dager vil bli brukt til å foreta feltnotater før videoopptak tas. På den måten vil muligheten for valide og reliable data maksimaliseres. Barna som deltar i del 2 er rekruttert fra gruppen barn som deltar i del 1. Barna som deltar i del 2, er fra fire til åtte år, og det vil være aktuelt å se på fire til ti barn fra hver gruppe barn med funksjonshemminger eller utfordringer i forhold til språkutvikling. Pågående studier ser på barn med Downs syndrom, barn med cochleaimplantat, minoritetsbarn og barn med spesifikke språkvansker.

Denne oppgaven innebærer gjennomføring av en casestudie med to barn med cochleaimplantat. Da det er flere studenter som er tilknyttet denne delen av forskergruppens arbeid, og som fokuserer på det samme med utgangspunkt i det samme utvalget, er det naturlig å samarbeide om observasjonene. Det vil derfor bli omtalt flere observatører i forbindelse med observasjonene.

⁴ Det vil ikke bli benyttet kvantitativ transkribering i denne oppgaven.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, og kapitlenes innhold vil bli kort omtalt nedenfor.

Kapittel 1: Innledning

Dette kapittelet presenterer tema for oppgaven med bakgrunn i samfunnsmessige interesser og teori om kommunikasjonens posisjon i læringsprosessen til mennesker. Dette munner ut i en fremstilling av problemstillingen som er styrende for oppgaven. Oppgavens tilknytning til forskningsgruppen "Child, language and learning" og studien ved Rikshospitalet vil her bli klargjort med de innvirkningene det har på oppgaven.

Kapittel 2: Teori

I dette kapittelet redegjøres det for hvilket teoretisk grunnlag oppgaven baserer seg på. Da fokus i oppgaven er barn med cochleaimplantat, er det naturlig å si noe om cochleaimplantat og tilknyttede, aktuelle aspekter. Konstruktivisme og sosiokulturell teori om hvordan mennesker lærer i samspill med andre presenteres med relevans for oppgaven. Barn-voksen-relasjon er også presentert med hensyn til at observasjonene dreier seg om kommunikasjon mellom barn med cochleaimplantat og voksen i barnehagen. Før kommunikasjon og kommunikative ferdigheter redegjøres for, vil det bli gitt en kort presentasjon av milepæler i den kommunikative språkutviklingen. De nødvendige begrepsavklaringer kommer underveis.

Kapittel 3: Design og metode

Her gjøres det rede for hvilken design som er valgt for oppgaven og hvilke metoder som benyttes for å utføre datainnsamlingen. Designen casestudie blir presentert med en kvalitativ vinkling. Videre begrunnes valg av metoder i forhold til datainnsamlingen. I dette kapittelet blir også utvalget presentert. Validitet og reliabilitet blir her vurdert i forhold til egen oppgave. Videre kommer etiske

overveielser tilknyttet til denne oppgaven. Kapittelet avrundes med en omtale av analyse og hvordan analysen gjøres i denne oppgaven.

Kapittel 4: Analyse og presentasjon av funn

Dette kapittelet presenterer eksempler på hvilke kommunikasjonsferdigheter Mads og Ella mestret, og hvordan Mads og Ella mestret disse. Mads og Ella blir presentert hver for seg for å gjøre det oversiktlig. Aktivitetene som ble gjennomført under videoobservasjonene, og observasjoner gjort i fri lek og under måltid, vil bli omtalt for hvert av barna. For å prøve å få til en helhetlig presentasjon er kommunikasjonens preg under videoobservasjonene presentert før funnene på ferdigheter presenteres.

Kapittel 5: Drøfting av funn

I dette kapittelet blir funnene, som ble presentert i forrige kapittel, drøftet opp mot den teorien som er presentert i teorikapittelet. Drøftingen er bygget rundt de samme spørsmålene som brukes i kapittel fire samt andre aspekter som anses som relevante og betydningsfulle.

Kapittel 6: Oppsummering

Dette kapittelet oppsummerer oppgaven og gir forsøksvis et svar på problemstillingen. Noen kritiske betraktninger tilknyttet til oppgaven blir også presentert. Kapittelet blir avrundet med refleksjoner rundt oppgavens betydning for fremtiden.

2. Teori

Dette kapitlet vil tydeliggjøre hvilket teoretisk grunnlag oppgaven baserer seg på. Cochleaimplantat er sentralt i denne oppgaven. I den forbindelse vil det bli presentert hvordan det fungerer og hvem som er kandidat for cochleaimplantat. Videre kommer det en kort omtale om bilateral cochleaimplantasjon og spesialpedagogisk oppfølging i Norge. Underkapitlet avrundes med avklaring av begrepene biologisk alder og hørealder.

Sosiokulturell konstruktivisme med utgangspunkt i Vygotsky er den teoretiske rammen for forskergruppen ”Child, language and learning”. Relevante aspekter ved teorien blir presentert i dette kapitlet på grunn av oppgavens tilknytning til forskergruppen. Videre er det da naturlig å si noe om barn-voksen-relasjon i et kommunikativt perspektiv. Dette medfører også behov for å si noe om milepæler i forhold til språkutvikling og kommunikasjon. Disse milepælene sier noe om hva en kan forvente av språk hos barn på ulike aldersgrupper, men det er viktig å være oppmerksom på at dette er veiledende aldersgrenser. Barn utvikler seg individuelt og det er da naturlig at jevnaldrende barn er på ulike stadier i språkutviklingen. Barn som deltar i andre del av forskergruppens studier er fra fire til åtte år. Aldersgruppen som er aktuell å se på i forbindelse med utvikling av kommunikative ferdigheter, er barn fra ett opp til fire år. Årsaken til det er at fokuset er på barn i barnehage, og språket anses som etablert på et grunnleggende nivå ved fire års alderen (Hagtvet, 2004).

Kapitlet avrundes med relevant teori om kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter. Hørselens betydning for kommunikasjon og kommunikativ støtte for hørselshemmede blir her presentert.

2.1 Cochleaimplantat

Cochleaimplantat er betegnet som "den største og mest revolusjonerende begivenheten innen nyere audiologi" (Wie, 2005, s. 9). Cochleaimplantat gir sterkt tunghørte og døve som ikke kan nyttegjøre seg av høreapparat, muligheten til å oppfatte lyd og tale. Cochleaimplantat er en nyvinning som gir barn hørsel og mulighet til å utvikle talespråk (Siem, Wie, & Harris, 2008). Cochleaimplantat er et teknisk hjelpemiddel i stadig utvikling, og det forgår en del forskning knyttet til ulike aspekter ved implantatet (eksempelvis Connor, 2006; Dettman et al., 2007; Geers, 2002). Til tross for at cochleaimplantat er et godt og effektivt hjelpemiddel til å oppfatte tale og lyder, klarer ikke implantatet å behandle lydssignaler like godt som det auditive systemet hos normalthørende (Wie, 2005).

2.1.1 Hvordan fungerer et cochleaimplantat?

Et cochleaimplantat består av tre eksterne og en intern komponent. De eksterne er en mikrofon, en taleprosessor og en sender. Mikrofonen fanger opp lydssignaler og omformer den til elektriske signaler. Disse blir sendt til taleprosessoren, som bearbejder signalene, før de sendes videre i form av radiobølger, via senderen, til det interne implantatet som ligger rett under huden. Det interne implantatet mottar signalene og sender dem videre til de elektrodene som ligger inne i cochlea⁵. Herfra sendes elektroniske signaler ut og mottas av nervecellene som er forbundet med cochlea. Deretter går signalene via hørselsnerven til hjernen slik som hos normalthørende (Andersson et al., 2007; Medel, 2008a; Medisan, 2009; Wie, 2005). Et implantat kompensere også for ødelagte eller ikke-fungerende deler i det indre øret, vanligvis hårcellene i cochlea (Cole & Flexer, 2007; Wie, 2005). Antall stimuleringselektroder som ligger i cochlea varierer med ulike typer implantater, men det vil aldri kunne erstatte alle de hårcellene som reagerer på lydbølger i et normalt fungerende cochlea. Hørsel gjennom et implantat vil muligens høre

⁵ Cochlea er det latinske ordet for sneglehuset som sammen med buegangene utgjør det indre øret (Stach, 1998).

annerledes ut, men implantatet kan gjøre at mange barn utvikler komplette talespråklige kommunikasjonsferdigheter. Effekten av implantatet baserer seg på mange faktorer, hvorav tidspunkt for implantering og auditiv stimulering er noen av dem (Andersson et al., 2007; Cole & Flexer, 2007; Geers, 2002).

2.1.2 Hvem er kandidat for cochleaimplantat?

Cochleaimplantat er et redskap for kommunikasjon, og har som hensikt å gi mennesker med svært dårlig eller manglende hørsel bedre kommunikasjonsmuligheter ved å gi dem tilgang til auditiv informasjon (Wie, 2005). Kriteriene for å få cochleaimplantat har endret seg med tiden ettersom teknologien også har endret seg, og en har sett gode resultater hos dem som er blitt implantert (eksempelvis Geers, 2002; Nicholas & Geers, 2006). Nå er det vanlig at barn blir implantert som ganske små og på tross av at de har en liten hørselsrest. Tidligere var et av kriteriene at kandidaten skulle være helt døv (Cole & Flexer, 2007). Et annet kriterium er sensorineuralt hørselstap, det vil si at hørselstapet skyldes en defekt i cochlea med en intakt hørselsnerve (Cole & Flexer, 2007; Wie, 2005). På den måten kan elektrodene erstatte defekten i cochlea og sende signaler direkte til hørselsnerven.

Forskning viser at ved tidlig implantasjon har barnet bedre muligheter for å få en tilnærmet normal språkutvikling (Geers, 2002). Implanteringen bør skje så raskt som mulig etter at døvhet er blitt konstatert (Medel, 2008b; Wie, 2005), slik at utbyttet av implantatet blir så godt som mulig. Tidlig habilitering øker nivået for språkutvikling, samt taleforståelse og emosjonell stabilitet (Waltzman & Roland, 2005). Det er en kjent sak at hørselen er en viktig faktor for språkutviklingen, og middels til alvorlige hørselstap vil frarøve barn muligheten til å utvikle effektive auditive og talespråklige evner og kommunikasjon (Waltzman & Roland, 2005). Slik som Wie (2005) formulerer det, bygges barnets auditive erfaring ut fra muligheten til å høre, som igjen er grunnlaget for utvikling av tale og kommunikasjonsferdigheter ved bruk av tale.

2.1.3 Bilateral cochleaimplantasjon

Gordon og Papsin (2008) hevder at bilateral⁶ implantasjon bør være standard, og bilateral implantasjon er, som nevnt, vanlig i Norge. Individuer uten hørselstap eller andre hindringer har binaural hørsel, det vil si at lyder og tale oppfattes med begge ørene samtidig. Binaural hørsel har flere fordeler som lydlokalisering og lettere å oppfatte tale i støy (Arlinger, 2007; Brown & Balkany, 2007). Dette er mulig å oppnå for sterkt tunghørte og døve barn ved å tilby bilateralt cochleaimplantasjon. Bilateral cochleaimplantasjon har kort historikk i Norge. Det første barnet som ble tilbudt bilateral cochleaimplantasjon ble operert i 2004 (bekreftet ved Rikshospitalet). Brown og Balkany (2007) har laget en oversikt over forskning på utbytte av bilateral cochleaimplantasjon hos både voksne og barn. Denne oversikten sier at barn som har bilateral cochleaimplantat har bedre taleforståelse, særlig i bakgrunnsstøy, og lydlokalisering enn barn med unilateral⁷ cochleaimplantat. Disse funnene bekrefter at bilateral cochleaimplantasjon gir bedre utbytte, og at det bør være standard.

2.1.4 Spesialpedagogisk oppfølging for barn med cochleaimplantat i Norge

Spesialpedagogisk oppfølging av barn med cochleaimplantat har som mål å begynne allerede når hørselstapet og behovet for implantat oppdages. Foreldre blir da tilbudt veiledning i forbindelse med STRAKS-team tilknyttet Statped, eller hva som er tilgjengelig på hjemmestedet. STRAKS-teamet skal blant annet gi foreldre informasjon og veiledning slik at de kan ta et informert valg om kommunikasjonsmåter og pedagogiske tilbud (Statped Vest, 2007). Det finnes i dag ulike habiliteringstilbud ut fra hvilken effekt barnet har av cochleaimplantatet og ut fra foreldrenes valg av språk og kommunikasjonsformer. Statped sitt tilbud omfatter opplæring ut fra et tospråklig perspektiv hvor tegnspråk og talespråk kan læres

⁶ Bilateral betyr tosidig.

⁷ Unilateral betyr ensidig.

samtidig. Dette tilbudet kan ses i sammenheng med kursrekken ”Se mitt språk”⁸. Videre tilbys opplæring i forbindelse med ”Norsk med tegnstøtte (NMT)”⁹ samt veiledning basert på prinsipper fra Auditiv Verbal Therapy (AVT). Dette er tilknyttet kursrekken ”Hør mitt språk” hvor det er vekt på stimulering av talespråket (Strand, 2009).

AVT er et foreldreveiledningsprogram og innebærer en oral tilnærming. Metodens hovedfokus er bruk av den auditive sansen. Veiledningen består i å veilede foreldrene til å hjelpe barnet til å bruke hørselen som primær sans for talespråklig utvikling uten fokus på tegnspråk, tegnstøtte eller munnnavlesning. Det er ikke dermed sagt at taktil og visuell støtte ikke er mulig å bruke. Disse hjelpemidlene brukes imidlertid etter at barnet har fått mulighet til å lytte. Munnnavlesning, naturlig øyekontakt og gester skal brukes i naturlige situasjoner. Målet er å ha det som anses som naturlig kommunikasjon. Barnet skal gjøres oppmerksom og bevisst på ulike lyder slik at de kan oppdage og identifisere dem. AVT ønsker også å tilrettelegge miljø rundt barnet slik at de kan identifisere lyder og få brukt talespråket. Foreldre og andre omsorgspersoner skal da være med og hjelpe barnet til å identifisere lydene som forekommer i miljøet. Det er også viktig å være oppmerksom på at barn med høreapparat og cochleaimplantat er sårbare i støyfylte miljøer da det er vanskelig for dem å skille ut tale i bakgrunnsstøy. Dette må da tilrettelegges (Heian & Hillesøy, 2009). Dette er kort informasjon om AVT, og om ønskelig, kan mer informasjon fås på Statped¹⁰ sine nettsider.

Ut fra det valget foreldrene tar, vil en individuell plan for barnet dannes, og det vil påvirke hvilken spesialpedagogisk oppfølging barnet får i barnehage og skole. Dersom foreldrene velger en tospråklig tilnærming med auditiv stimulering og visuell

⁸ Det er ikke ofte foreldre velger tegnspråk for sine barn med cochleaimplantat som implanteres innen 18 måneder, men det er like fullt et tilbud ved Statped og nevnes derfor her.

⁹ NMT blir ytterligere omtalt under 2.5.4.

¹⁰ www.statped.no

kommunikasjon vil barnets oppfølging baseres på § 2-6¹¹ i opplæringsloven (1998). § 1-3 og § 5-1 ("Opplæringslova," 1998) vil være styrende for tilretteleggingsarbeid for hørselshemmede i skolen uavhengig av valg av språklig tilnærming.

I samråd med foreldre og fagpersonell vil det bli utarbeidet en tilråding om timer til spesialpedagogisk ressurs. Denne tilrådingen står PPT ansvarlig for. Antall timer og hvordan ressursen skal brukes, varierer naturligvis fra barn til barn. Dette fordi barn med cochleaimplantat er ulike og har ulik behov for type og mengde av spesialpedagogisk oppfølging (Huseby kompetansesenter, 2005; Johansson, 2006).

2.1.5 Biologisk alder og hørealder

I forbindelse med sammenligning av språk og taleoppfattelse med normalthørende barn, er det nødvendig med begreper som beskriver tid med lyd for barna med cochleaimplantat. I denne oppgaven brukes begrepene biologisk alder og hørealder for å illustrere tidsforskjellen mellom fødsel og når lyd oppfattes med cochleaimplantat. Biologisk alder innebærer barnets reelle alder, regnet fra fødselen. Hørealder beregnes fra den dato hvor lydpåsettelsen finner sted. Det vil si den datoen når cochleaimplantatet blir koblet til og fanger opp lyd. Det finnes uenigheter om begrepet hørealder i praksisfeltet med hensyn til hvilket begrep som skal benyttes og om det er reelt å si at barnet ikke har hørt før lydpåsettelse. Barna i utvalget tilknyttet studien ved Rikshospitalet har alle medfødt døvhet, med ett unntak. Informantene i denne oppgaven er blant dem med medfødt døvhet. Noen videre diskusjon i forhold til om barnet har hørt før implantasjon eller ikke, er utenfor oppgavens omfang og vil dermed ikke bli ytterligere redegjort for her.

¹¹§2-6 i opplæringsloven sier følgende: "Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk" ("Opplæringslova," 1998).

2.2 Konstruktivisme og sosiokulturell teori

Konstruktivismen, i tråd med Vygotskys læringsteori, sier at en lærer i samspill med andre (Hagtvet, 2004). Denne formen for konstruktivisme kalles sosial konstruktivisme. Vi konstruerer vår kunnskap ut fra samspill med andre, og disse interaksjonene legger grunnlag for både intellektuell og emosjonell utvikling (Evenshaug & Hallen, 2000; Phillips, 1995; Strandberg, 2008). Psykologiske prosesser kommer ikke fra en indre mental verden, men må forstås som aktiviteter, ifølge Vygotskys tankegang. Enhver ferdighet og kunnskap i barnets utvikling viser seg to ganger – først på det sosiale plan i samspill med andre, og senere i barnet selv (Hagtvet, 2004; Strandberg, 2008). Dette gjenspeiler tanken bak begrepet sosiokulturell, der mennesket og kulturen ikke anses som to separate deler. Vygotsky påstod at mennesket og kulturen er i en relasjon som er gjensidig og i stadig endring (Strandberg, 2008). Strandberg (2008) forklarer dette ved at et barn aldri går inn i det samme rommet flere ganger da barnets forhold til rommet endres for hver gang det er der. Barnet lærer av sine omgivelser og dermed vil rommet ha endret seg neste gang barnet kommer dit. Dette er på grunn av at barnet oppfatter rommet på en annen måte da barnet nå har andre erfaringer som har ført til ny kunnskap og læring. I relasjon til denne oppgaven vil det antas at barnet som har cochleaimplantat, på lik linje med andre barn, vil lære av hver gang det er i kommunikasjon med voksne og deretter tilpasse seg de ulike situasjonene og menneskene det snakker med. Kapittel 2.5.2 vil komme mer inn på hvilke konsekvenser et hørselstap kan ha for barnets utvikling av talespråk og kommunikative ferdigheter.

Vygotsky er også kjent for begrepet ”proksimal sone”¹² eller ”den nærmeste utviklingssonen”. Dette innebærer at barn har en sone som ligger mellom det de mestrer på egenhånd og det de ikke mestrer. I denne sonen kan barn klare nye ting ved assistanse av noen som mestrer dette. Tanken er at når barn da har fått hjelp til å

¹² Det er vanlig å illustrere dette ved hjelp av to sirkler hvor den ene illustrerer barnets mestringszone, og den andre sirkelen illustrerer den proksimale sonen (Imsen, 1998, s.159).

klare disse nye tingene, vil det nye etter hvert komme innenfor deres mestringssone og den proksimale sonen vil da ha nye grenser. Når barn er i kommunikasjon med voksne, vil de automatisk få hint om utvikling i forhold til hvordan en skal forholde seg i kommunikasjon og hvordan en skal bruke språket. Eksempelvis lærer et barn å stille oppklarende spørsmål ved misforståelser fordi voksne gjør dette når de ikke forstår hva som blir sagt. Barn med cochleaimplantat vil sannsynligvis trenge mer tid på de samme aktivitetene som normalthørende da lydinput skal tolkes og forbindes med noe som er kjent. Det er naturlig at alle trenger å repetere nye ting for at det skal sitte og det er veldig viktig i forhold til lydstimulering for dem med cochleaimplantat.

Ytre omstendigheter, som blant annet ressurser hos familie og venner, tilrettelegging av fysiske rom og pedagogisk opplegg, og barnets indre kvalifikasjoner, henger sammen (Strandberg, 2008). Det vil si at barnets motivasjon til å benytte seg av språket og kommunikasjonsferdigheter i samspill med voksne/pedagoger henger sammen med hvordan omgivelsene er. Når barn lærer seg språk og tilegner seg kommunikasjonsferdigheter, skjer det i samspill med nærpersoner som de har emosjonelle relasjoner til fra første stund (Gjems, 2009). ”Sosialkonstruksjonistisk tenkning fremhever at mennesket er et meningsproduserende og meningssøkende vesen, og at mening skapes gjennom sosial samhandling” (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 142). Medfødt og prelingvalt døve barn vil ikke oppleve dette i forhold til talespråklig kommunikasjon da de ikke oppfatter lyd slik som normalthørende. Ved hjelp av nyfødtscreening kan store hørselstap avdekkes hos nyfødte. Ved å tilby implantasjon det første leveåret er det mulig å forebygge forsinket språkutvikling. Nyere forskning har resultater om hvordan tidlig implanterte barns språkutvikling er i forhold til normalthørende (eksempelvis Dettman et al., 2007; Zeitler et al., 2008). Dette vendes det tilbake til ved flere anledninger i oppgaven.

2.3 Barn-voksen-relasjon i et kommunikativt perspektiv

Relasjonsbegrepet kommer fra det latinske ordet ”relatio” og betegner det at en gjenstand står i forbindelse med en annen (Eide & Eide, 2007). I dette underkapittelet henviser det til forholdet eller forbindelsen som oppstår mellom mennesker, her mellom barn og voksne. En relasjon oppstår ikke av seg selv, men er et resultat av samhandlingen mellom de som inngår i relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2006).

I tråd med formidlet læring og Vygotskys proksimale sone er det naturlig at barn-voksen-relasjonen i forhold til kommunikasjon blir styrt av den voksne for at barnet skal lære av dialogen. Voksne er i en mektig posisjon overfor barn. Barns opplevelse av seg selv styres mye ut fra den tilbakemeldingen som voksne gir dem. Hvordan voksne svarer på barns kommunikasjon og setter ord på barnas handlinger og opplevelser er med på å forme barns selvoppfattelse (Bae, 1996). Barn-voksen-relasjonen påvirker altså i stor grad hvordan kommunikasjonen mellom barnet og den voksne utarter seg. Barn med cochleaimplantat kan bli møtt på ulike måter av voksne nettopp på grunn av at de har cochleaimplantat. Alle vet hvordan noen kan reagere når de møter på ukjente funksjonshemminger og ikke vet hvordan de skal forholde seg til det. Voksne som jobber med og omgås barn med cochleaimplantat, må ha kunnskap om cochleaimplantat og hvordan det kan påvirke kommunikasjonssituasjoner. Vedkommende kan da fokusere på barnet fremfor hørselstapet, og tilrettelegge slik at barnet får være det individet det er.

Barn har en tendens til å assosiere friere enn voksne. På grunn av det kan en kommunikasjonssituasjon med et barn oppleves som mye hopping fra et emne til et annet. I de ulike aktivitetene som gis under videoobservasjonene er det store muligheter for assosiasjon. Voksne vil ofte prøve å holde på det samme emnet, noe som vanligvis vil føre til spørsmål/svar-kommunikasjon da barn ikke holder på et emne like lenge som voksne (Bae, 1996).

En god relasjon skaper trygghet, tillit og opplevelse av tilknytning (Røkenes & Hanssen, 2006). Aktiv lytting fra den voksnes side er med på å oppmuntre barnet til å

bidra i kommunikasjonssituasjonen og styrker opplevelsen av tilknytning. Det innebærer at barnet får mulighet til å ta tur og bidra. Barnet skal føle seg sett, hørt og verdsatt i situasjonen (Hagtvet, 2004). Barn som opplever det å bli invitert til å delta i kommunikasjonssituasjoner, vil erfare at den voksne synes at det de er opptatt av er verdt å lytte til (Gjems, 2009), noe som kan bidra til at kommunikasjonssituasjonen ikke avsluttes med det første.

Ut fra dette er det naturlig å trekke slutningen at relasjonen mellom barnet og den voksne vil ha påvirkning på kommunikasjonen mellom dem, både innholdsmessig og kvalitetsmessig. Det som skjer mellom individer i et samspill, påvirkes av individene selv og konteksten (Røkenes & Hanssen, 2006). Det vil da være av interesse å se om dette på noen måte gjenspeiles i observasjonsdataene fra undersøkelsen.

2.4 Språkutvikling og kommunikasjon

Språkutvikling innebærer utvikling av flere ferdigheter. Cochlear (2005) omtaler milepæler innenfor følgende ferdigheter: lytting, reseptivt språk, ekspressivt språk, tale, kognisjon og sosial kommunikasjon (pragmatikk). I denne oppgaven er det aktuelt å se på sosial kommunikasjon for å kunne si noe om hvordan barn med cochleaimplantat kommuniserer med voksne/pedagoger i barnehage. Milepælene i forhold til sosial kommunikasjon, som nevnes under, er hentet fra utviklingsskalaen i ”Lytte, lære, snakke” (Cochlear, 2005, s. 31-38). Denne fremstillingen støttes av Hulls (2001) og Tetzchners et al. (1993) omtale av språkutviklingen. Alder er oppgitt i måneder (år). Aldersinndelingen er basert på gjennomsnitt av hva barn mestrer når, og er ikke absolutte. Inndelingene er veiledende og et barn er ikke nødvendigvis tidlig eller sent ute dersom det ikke passer med den gitte aldersgruppen (Cochlear, 2005).

Sammen med utviklingen av språket foregår også utviklingen av kommunikative ferdigheter. Denne utviklingen begynner allerede på stuebordet hvor den voksne snakker med barnet. Her utvikles evne til turtaking, initiativtaking, skape felles oppmerksomhet og avslutning av kommunikasjonssituasjoner. Disse kommunikative

ferdighetene videreutvikles i tre- til femårsalderen. I denne alderen forventes det at barnet bidrar innholdsmessig til kommunikasjonssituasjonen og at emner blir videreført (Hagtvet, 2004).

Når barn er mellom 10 (0:10) og 12 (1:0) måneder begynner de å forstå hilsninger. De har også en begynnende forståelse for spørsmål og svar, eksempelvis så rister de på hodet for ”nei”. Utviklingen av interaksjonsforståelse fortsetter, og naturligvis også utviklingen av turtakingsferdigheter. Barnet viser ønske om å skifte aktivitet, og begynner å lede andre ved å dytte og dra. Initiativ forekommer fra barnets side, ofte i forbindelse med interessen for å leke. Stemmebruk oppstår ved svar på rop fra mor, og sammen med gester ved protester. Disse ferdighetene er viktige for å kunne kommunisere med andre, og for å få til å gjennomføre kommunikasjon med den hensikt å utveksle informasjon. Det er grunnlaget for å få til lærende dialoger, noe som er ønskelig for forskergruppen å få beskrevet.

I perioden 13 (1:1) til 15 (1:3) måneder fortsetter utviklingen av ferdighetene. I tillegg ser en at barnet fortsetter å utvikle øyekontakt med den som snakker over lengre tid. Etter hvert som det ekspressive språket utvikles, tar barnet turer, og det involverer også andre ved å vise frem objekter. Forståelsen for spørsmål og svar utvikles ved at barnet nå begynner å forstå hv-spørsmål, spørsmål som begynner med spørreord som hvor og hva. Initiativtaking utvikles til å inkludere vokal samhandling i 16 (1:4) -18 (1:6) månedersalder. Barnet kan nå også be om hjelp fra en voksen eller et ønsket objekt ved bruk av gester og stemme. Det er i denne perioden at skeptisme overfor fremmede blir fremtredende, samt at barnet foretrekker å være sammen med godt kjente personer. Interesse for hva andre barn gjør vises ved at barnet hermer etter dem.

De seks månedene frem til og med 24 måneder (19 (1:7)-24 (2:0) måneder) innebærer en begynnende utvikling av selvtillit og glede over å være med andre mennesker. Barnet er også mer verbalt aktiv i forhold til å finne ut hva ulike ting er. Spørsmålet ”Hva er det?” er veldig vanlig i denne perioden og fremover. ”Late som”-lek er noe som det blir tatt initiativ til, og barnet bruker ord for å påvirke og å samhandle. Det

blir øvd på voksen-lignende samtaler om kjente temaer. Barnet svarer nå på henvendelser fra voksne og utvikler turtaking i samtale. Det å snakke er noe som blir ansett som noe morsomt for barnet når det er 25 (2:1) -30 (2:6) måneder.

Telefonsamtale er eksempel på dette. Barnet bruker nå lengre ytringer og to eller flere ord når det ønsker hjelp. Leken utvides med mer bruk av språk, og barnet deler leker med andre. Parallell-lek med andre barn er noe som er i begynnerfasen i denne perioden.

Evnen til å ta tur og dele med andre er høyst aktuell for barn på 31(2:7) -36 (3:0) måneder. Barnet tar også initiativ til samtaler og bruker spørsmål til flere ulike formål, blant annet å be om noe og få informasjon om noe. Spørsmål blir også brukt til å spørre andre om lov. I denne perioden er det vanlig at barn fremfører vers og synger sanger med bevegelser og gester til. ”Late som”-aktiviteter er også aktuelle i denne perioden, noe som anses som positivt da barn mestrer flere ukjente ting innenfor rammene for det å late som (Tetzchner et al., 1993). I denne perioden begynner barnet å uttrykke følelser og kan oppfattes som mer emosjonell.

”Late som”-aktiviteter går over til rollelek i perioden 37 (3:1) -48 (4:0) måneder. Barnet går nå mer inn i en påtatt rolle og bruker ”late som”-aktiviteter i rolleleken. Det fortsetter å ta initiativ til samtale og bruker enkel samtale i samhandling. Barnet kan også tilpasse seg endringer i samtaletema. Lek med andre barn fungerer godt og barnet mestrer å vise forståelse for følelser og behov hos andre. Intonasjon er noe som nå blir brukt adekvat, og språket blir brukt til ulike kommunikative hensikter. Eksempler på dette er å forhandle, å utveksle informasjon, noe som er den styrende definisjonen på kommunikasjon i denne oppgaven, samt respondere adekvat på forespørsler fra kjente og ukjente personer. Det å uttrykke følelser og behov finner sted samtidig som selvtillit og troen på seg selv økes.

Dette viser at barn rundt tre/fire år skal kunne få til kommunikasjonssituasjoner med voksne hvor det foregår initiativtaking fra barnets side, turveksling, tilføring av bidrag til tema, opprettholdelse av kommunikasjonen og oppklaringer av misforståelser. I den forbindelse er det også interessant å vite at språkmiljøet som barnet inngår i til

vanlig, har en betydning for barnets utvikling av språk og bruk av språket i sosiale samspill (Dickinson & Tabors, 2001). I denne oppgaven anses dette som viktige aspekter for at lærende dialoger skal kunne finne sted. utfordringen her er da om barn med cochleaimplantat mestrer disse ferdighetene. Det er også av interesse å se om barn med cochleaimplantat mestrer ferdighetene i tråd med deres biologiske alder eller deres hørealder. I tre- til femårsalderen oppnår barnet gradvis mer innsikt, oversikt og kontroll. Dette vises i at barn i fire-femårsalderen snakker gjennomgående mindre enn de på to-tre år, men det de sier er mer overveid, presist og sammenhengende. Ved fire år snakker barnet stort sett rent, de vanligste ord og begreper mestres og setningsbygning er relativt veletablert (Hagtvet, 2004; Tetzchner et al., 1993).

Kommunikasjonsferdighetene som er nevnt over, vil bli ytterligere redegjort i kapittel 2.5.3.

2.4.1 Språkutvikling og kommunikasjon hos hørselshemmede

Hørselshemmede barn har full mulighet til å utvikle kommunikative ferdigheter på lik linje med normalthørende dersom de blir språkbadet og får et tilrettelagt miljø (Cole & Flexer, 2007; Hull, 2001). I litteraturen er det beskrevet tilfeller der barn som får cochleaimplantat i tidlig alder har utviklet språkferdigheter slik som barn med normal hørsel (eksempelvis Connor, 2006; Tomblin, Barker, & Hubbs, 2007). Forskning viser også at taleoppfattelse hos barn med cochleaimplantat har en klar sammenheng med mengde av auditiv stimulering (Wie, Falkenberg, Tvette, & Tomblin, 2007).

En viktig tilrettelegging er signal-støy-forholdet¹³. En hørselshemming blir ofte ikke oppdaget før barnet selv begynner å skape fysisk avstand til omsorgspersonene da de tidligere har hatt et samspill og en kommunikasjon ansikt til ansikt. Nå er det likevel mulig å oppdage en stor hørselshemming på grunn av nyfødtscreeningen. Et

¹³ Signal-støy-forhold brukes for å omtale forholdet mellom ønsket lydinput (signal) og uønsket lydinput (støy) (Cole & Flexer, 2007).

hørselshemmet barn, også de med cochleaimplantat, trenger et godt signal-støy-forhold. Dette forholdet kan bedres ved å minske avstanden mellom barnet som har nedsatt hørsel og kommunikasjonspartneren, noe som var ypperlig i den første perioden med ansikt-til-ansikt-kommunikasjon.

Hørselshemmedes språkutvikling i forhold til kommunikasjon er individuell. Trolig er det flere individuelle forskjeller blant hørselshemmede enn blant normalthørende. Ulike faktorer som blant annet årsak til hørselshemmingen, når hørselshemmingen inntraff, barnets iboende egenskaper og ressurser, omsorgspersoners ressurser og tekniske hjelpemidler som cochleaimplantat og høreapparat påvirker utviklingen (Hull, 2001). Hørselshemmede trenger gjennomsnittlig flere repetisjoner og erfaringer enn normalthørende for at ord og begreper skal sitte (Skaug, 2005). Dermed er det også viktig å gjøre barn med cochleaimplantat eller andre tekniske hjelpemidler, oppmerksom på ulike ferdigheter som er nødvendige for å få til kommunikasjon.

2.5 Kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter

Dette avsnittet omhandler kommunikasjonsdefinisjonen som brukes i oppgaven, og hvilke kommunikasjonsferdigheter som er aktuelle å se på når barnets kommunikasjon skal beskrives. Hørselens betydning for kommunikasjon vil også kort bli omtalt.

Gjennom samspill får barn kontakt med det er som er mulig å vite, og språket har en viktig rolle (Strandberg, 2008). Språket tjener i første omgang som et kommunikativt verktøy, for å så bli brukt som instrument for tenkning (Hagtvet, 2004; Strandberg, 2008).

2.5.1 Kommunikasjon – en definisjon

Kommunikasjon kan defineres på flere ulike måter alt etter hvor vidt eller snevert en ønsker å se på det. Ifølge Bateson er alt kommunikasjon (Johannessen, Kokkersvold,

& Vedeler, 2001), noe som også blir støttet opp av Kokkersvold og Mjelve (2003). En mer snever definisjon sier at kommunikasjon er en utveksling av informasjon, ideer og følelser mellom individer (Hull, 2001; Røkenes & Hanssen, 2006). Dette henger sammen med ”communicare” som er et latinsk verb, og betyr ”å gjøre felles” (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 193). Det er denne definisjonen som er aktuell for denne oppgaven, hvor kommunikasjonsferdighetene er i fokus.

2.5.2 Hørsel og kommunikasjon

For barn som fødes med et uttalt hørselstap, eller som får hørselsskaden så tidlig at talespråket ennå ikke er utviklet, får hørselstapet innvirkning på hele barnets utvikling, ettersom den kommunikative og språklige utviklingen er integrert i barnets kognitive og sosioemosjonelle utvikling (Huttunen et al., 2007, s.103).

I dette sitatet understreker Huttunen et al. (2007) hvor viktig del kommunikasjon er i menneskets utvikling. Tetzchner et al. (1993) støtter dette ved å si at oppfattelsen av talespråk er tilnærmet totalt avhengig av hørselen. Videre sies det at hørselshemmede kan lære seg munnnavlesning for å oppfatte tale, men at dette ikke vil kunne erstatte oppfattelse ved normal hørsel. Utfordringen er om barn med cochleaimplantat vil kunne tilegne seg ferdigheter tilsvarende en såkalt normal utvikling da cochleaimplantat ikke vil gi normal hørsel. Barn med cochleaimplantat har trolig gått glipp av en del språk- og lydstimulering før implantasjon. I dag implanteres ganske små barn slik at de ikke vil gå glipp av så mye språk- og lydstimulering. Noen vil påstå at barn også blir stimulert lydmessig i mors mage, men Tetzchner et. al. (1993) mener at det ikke er noe som tilsier at dette har betydning for barnets senere utvikling.

Hørselshemmede møter flere utfordringer i kommunikasjon med andre, blant annet på grunn av at lydinntrykk skal tolkes og settes sammen til en sammenheng. Et hørselstap vil gi utfordringer i forhold til å skille mellom språklyder, og ofte er det meningsbærende lyder som konsonanter som er vanskelig å oppfatte (Skaug, 2005). Hørselshemmede trenger litt tid til å venne seg til ulike personers talemåter. Hver person har egne typiske uttrykk, mimikk og kroppsspråk som er en del av budskapet

som personen ønsker å kommunisere. Personens dialekt er også noe som hørselshemmede må være oppmerksom på for å kunne få et riktig inntrykk av kommunikasjonspartnerens budskap.

2.5.3 Kommunikasjonsferdigheter

En vellykket kommunikasjonssituasjon krever kommunikasjonsferdigheter hos partene. I følgende underkapittel vil disse ferdighetene bli nærmere redegjort. Noen av disse ferdighetene er initiativtaking, oppmerksomhetsvekking, turtaking, evne til å oppnå felles forståelse, følge emnet, bruk av gester og stille oppklarende spørsmål eller oppklare misforståelser (Cole & Flexer, 2007; Tetzchner et al., 1993).

De nevnte ferdighetene kan foregå ved hjelp av verbal eller nonverbal tilnærming, og det er av særlig interesse å se på hvilken tilnærming barn med cochleaimplantat benytter seg av i kommunikasjon med voksne i barnehagen. Det er av interesse blant annet på grunn av at en vet at cochleaimplantat ikke gir det som kalles normal hørsel på grunn av dets tekniske begrensninger og menneskets unike kropp som sjelden kan erstattes helt og holdent av tekniske nyvinninger.

”Kommunikasjon og sosialt samspill omfatter en kompleks kombinasjon av personlige, mellommenneskelige og miljømessige faktorer” (Andersson et al., 2007, s. 358). Dette understreker blant annet at barn lærer av å kommunisere med andre i sosiale samspillsituasjoner. I tråd med Vygotskys teori om den proksimale sonen, er det viktig at den voksne tilpasser seg barnet slik at det har mulighet til å mestre situasjonen, samt utvikle seg (Tetzchner et al., 1993).

Gester er bevegelser som har kommunikativ hensikt, og førspråklig bruk av gester ses på som et grunnlag for senere språkutvikling (Cole & Flexer, 2007; Tetzchner et al., 1993). Normalt sett blir gester brukt med økende hyppighet fra seksmånedersalderen. Gestenes betydning må tolkes ut fra konteksten, og en kombinert bruk av gester og tale betegnes av Tetzchner et al. (1993) som en god støtte for andre som skal tolke hva som sies. Det kan tenkes at barn som ikke blir forstått på grunn av utydelig tale

eller lignende, vil bruke gester lengre enn hva som anses som normalt, spesielt dersom dette har vært vellykket tidligere. Barn med cochleaimplantat kan i noen tilfeller ha utydelig tale og andre kan ha vansker med å forstå barnet. Da kan det være til hjelp å bruke gester sammen med kroppsspråk for å gjøre seg forstått.

Initiativ er nødvendig for å kunne starte en kommunikasjonssekvens med noen andre, sammen med det å få oppmerksomhet. Barn trenger lenger tid til å ta initiativ i kommunikasjon enn voksne (Tetzchner et al., 1993), og det er dermed viktig å gi dem den tiden de trenger uten at kommunikasjonen brytes. Dette gjelder også for turtaking, noe som blir redegjort nedenfor. Sammen med initiativ er det nødvendig å ha evne til å få oppmerksomhet fra den som en ønsker å kommunisere med. Barn har dette naturlig inne ved blant annet å dra i genseren eller fysisk ta i den aktuelle personen, men det er viktig at barn lærer andre måter å få oppmerksomhet på. Andre måter kan være å si navnet på vedkommende, skape blikkontakt og snu seg mot personen (Tetzchner et al., 1993). Normalthørende barn har lettere mulighet til å legge merke til hva voksne gjør, og deretter kunne imitere dem. Ut fra dette lærer barn hvordan en kan oppnå oppmerksomhet og kontakt. Barn med en form for hørselshemming vil også kunne lære dette, men kan i mange tilfeller trenge at de får det demonstrert for dem bevisst, at barna blir bevisstgjort disse handlingene. Barn med cochleaimplantat er som alle andre individer, og det er individuelt hvilket utbytte implantatet gir (Wie, 2005). Dermed er det slik at noen kan oppføre seg som normalthørende barn og bruke hørselen sin effektivt, mens andre ikke vil ha det utbyttet av implantatet og trenger støtte av eldre barn og voksne ved tilegnelse av ferdigheter. Dette gjelder naturligvis alle kommunikasjonsferdighetene og andre ferdigheter som en tilegner seg i løpet av livet. Derfor kan det være av interesse å kartlegge barnets mestring av initiativtaking og turtaking.

”For å oppnå god kvalitet på dialogen må begge parter oppleve at de får bidra” (Strandberg, 2008, s. 84). Det å ta og gi tur, altså turveksling, er en av de viktigste kommunikasjonsferdighetene. Uten turveksling vil en ikke få til en god kommunikasjon, og en vil ikke kunne bidra med noe til samtalen. Turtaking er

nødvendig for å få til en flytende, vellykket kommunikasjon (Cole & Flexer, 2007). Her er det også viktig at den voksne gir barnet tid til å komme med respons, at det får ta sin tur (Tetzchner et al., 1993). Dette gjelder for normalthørende barn, og logisk sett må en også ta hensyn til dette med barn som har cochleaimplantat. Barnet må få mulighet til å tolke det som kommer inn av signaler før det kan komme med adekvat tilbakemelding i sin tur.

For å få til en turtaking må også emnet være noe som begge parter kan relatere seg til, altså er det nødvendig å etablere felles forståelse (Cole & Flexer, 2007), og kunne følge emnet (Tetzchner et al., 1993) ved for eksempel å stille spørsmål og komme med egne tanker om emnet. Det er også nødvendig å kunne ta med detaljer om emnet ut fra hvilket bekjentskap kommunikasjonspartneren har om emnet fra før. Ved eventuelle misforståelser, eller at en ikke skjønner hva kommunikasjonen dreier seg om, er det nødvendig å kunne stille oppklarende spørsmål slik at en kan relatere seg til emnet. ”Hva mener du?” og ”Hva sa du?” er to typiske spørsmål som er med på å oppklare misforståelser og bringe inn flere detaljer om emnet. Dette er noe som er lite utviklet før femårsalderen. Barn lærer dette i samspill med andre som innehar disse ferdighetene, i tråd med det som tidligere er omtalt om Vygotsky, ved først å imitere i samspillet for så å bruke det individuelt (Hagtvet, 2004; Strandberg, 2008). Det kan være vanlig å høre ”hæ?” i kommunikasjon med hørselshemmede, også barn med cochleaimplantat. Dette kan skyldes flere ting, men først og fremst at barnet ikke har hørt hva som ble sagt eller at det ikke forstod. Misforståelser kan oppstå hos begge parter i kommunikasjonen, både hos barnet med cochleaimplantat og den voksne som deltar i kommunikasjonssituasjonen.

Disse ferdighetene er det nødvendig å mestre for å kunne inngå i sosialt samspill med andre mennesker. De er naturligvis nødvendige for få til en kommunikasjon og dermed kunne få til dialoger hvor læring foregår.

2.5.4 Hørselshemmede og kommunikativ støtte

Hørselshemmede kan nytte seg av ulike former for støtte i kommunikasjon med andre mennesker, i tillegg til tekniske hjelpemidler som cochleaimplantat eller høreapparat. I følgende avsnitt vil ulike former for slik støtte bli kort presentert. Som tidligere nevnt, er signal-støy-forholdet en avgjørende faktor for kommunikasjonskvaliteten fra den hørselshemmedes side. Det er også andre tiltak som kan være til kommunikativ støtte. Plassering i forhold til lys og vegger har også betydning for oppfattelse av lyd og munnnavlesning. Hørselshemmede, inkludert dem med cochleaimplantat, kan ha nytte av munnnavlesning hvor de da støtter seg på å se på personens ansikt i tillegg til den auditive informasjonen. For å få til dette er det viktig at lyset faller på personens ansikt (Sintef Unimed & Nasjonalt Læremiddelsenter, 1997). Det finnes også kommunikativ støtte som krever litt opplæring og innsats. Norsk med tegnstøtte (NMT) er en slik kommunikativ støtte.

Tidligere i oppgaven har NMT vært nevnt som et veiledningstilbud ved Statped. NMT innebærer at enkelte ord i ytringer blir støttet opp med tegn hentet fra tegnspråk for å lette forståelsen. Bruk av NMT fører til at talespråket blir understreket og tydeliggjort (Braadland, 2005). Det er viktig å påpeke at det ikke er det samme som tegnspråk. Tegnspråk er eget språk med egen grammatisk oppbygning (Mosand & Malmquist, 1996).

Bruk av NMT i kommunikasjon vil medføre at barna med cochleaimplantat kan få informasjon fra kommunikasjonspartneren både visuelt og auditivt. Tegnstøtten kan for eksempel være med på å skille mellom ord som har tilnærmet like munnstillinger eller som høres like ut. NMT er også til god støtte når det ikke er mulig å gjøre noe med signal/støy-forholdet. NMT kan muligens være til hjelp for barn med cochleaimplantat i prosessen med å identifisere ord og lyder. Dersom prosessen går slik som forskning tilsier, vil barn med cochleaimplantat kunne ta igjen tapt tid og utvikle språk lik normalthørende (Connor, 2006; Dettman et al., 2007; Nicholas & Geers, 2007). I slike tilfeller kan NMT brukes som et midlertidig hjelpemiddel for å lære talespråket (Braadland, 2005), samt bli trygg på den auditive informasjonen.

3. Design og metode

Dette kapittelet omhandler hvilken design som er benyttet i utformingen av undersøkelsen, og hvilke metoder som anvendes for å samle inn data om barnas kommunikative ferdigheter og hvordan de kommuniserer med voksne i barnehagen. Da undersøkelsen er av kvalitativ art, er det naturlig å si noe om kvalitativ forskning i forbindelse med designvalg.

3.1 Kvalitativ casestudie som design

Kvalitativ forskning har som mål å utvikle en forståelse av sosiale fenomener i dets naturlige kontekst. Kvalitativ tilnærming er vanlig i spesialpedagogikk hvor det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin hverdag (Corbin & Strauss, 2008; Dalen, 2004). Ved kvalitativ forskning er det ønskelig å få frem hvordan ulike situasjoner og hendelser oppleves. Kvalitative metoder gir mulighet til å studere valgte fenomener i dybde og detalj (Patton, 1990, 2002). Denne oppgaven har til hensikt å kunne gi et inntrykk av kommunikasjonsferdigheter hos barn med cochleaimplantat i samspill med voksne/pedagoger. Dermed er det ønskelig å være til stede i de aktuelle barnehagene flere dager for å gjøre observasjoner. På den måten er det mulig å se barnet i kommunikasjon med voksne i flere situasjoner, og forskereffekten¹⁴ vil muligens ikke være så veldig stor når barnet er kjent med forskeren og at vedkommende er til stede.

Casestudie som design er i mange tilfeller det som er passende når ”hvordan” eller ”hvorfor” skal besvares, hvor forskeren har lite kontroll over det som skjer og når fokuset er på et fenomen i dets naturlige kontekst (Yin, 2009). Datainnsamlingen skal skje i barnets barnehage for å se barnets kommunikasjonsferdigheter i

¹⁴ Forskereffekt innebærer at informanter ikke oppfører seg som de vanligvis ville ha gjort på grunn av at forskeren er til stede og observerer (Dalland, 1997; Patton, 1990).

kommunikasjon med voksne, i tilnærmet naturlige kontekster. Casestudier blir ofte brukt for å få en forklaring på og en forståelse av et sosialt fenomen i dets naturlige omgivelser. Designen gir forskere også muligheten til å beholde det helhetlige og meningsfulle karakteristika av virkelige hendelser (Yin, 2009). Det er i denne oppgaven ønskelig å beskrive barnets kommunikasjonsferdigheter ved hjelp av en helhetstenkning. Da er det naturlig å se på hele kommunikasjonssituasjonen som innebærer barnet med cochleaimplantat og en pedagog. På den måten er det mulig å se hvilke konsekvenser som oppstår på grunn av barnets handlinger. Det er også ønskelig å beskrive helheten for å sikre reliabiliteten og for å gi andre et bilde av hvorfor analysen er gjort som den er gjort.

Mye av kritikken mot casestudie går på generaliserbarheten, og hvordan en kan generalisere på grunnlag av én eller få enheter. Yin (2009) forsvarer dette med at casestudier ikke har til hensikt å få til noen statistisk generalisering, men en analytisk generalisering. Analytisk generalisering baserer seg på en begrunnet vurdering av hvorvidt funnene kan si noe om hva en kan forvente seg i en annen lignende situasjon, altså danne en teoretisk påstand om fenomenet (Yin, 2009). Da hensikten med denne oppgaven er å beskrive kommunikasjonsferdigheter som barn med cochleaimplantat viser og mestrer i kommunikasjon med voksne, er det naturlig at denne oppgaven vil være et eksempel på hva som kan forekomme hos barn med cochleaimplantat. På den måten kan andre som jobber med barn med cochleaimplantat, eller foreldre med barn som har cochleaimplantat, få et innblikk i et eksempel på hva barn med cochleaimplantat kan mestre. Likevel er det nok en gang viktig å understreke at barn med cochleaimplantat er like mye individer som alle andre mennesker, og at et barns utbytte av implantatet ikke er et fasitsvar for hva andre barn vil oppnå med sine implantater (Johansson, 2006).

Yin (2009) fremstiller fire ulike typer casedesign som er basert på om det er en eller flere analyseenheter, og om det er sammensatt (Fuglseth & Skogen, 2006, Skogens oversettelse) eller holistisk. Sammensatt, singlecase blir definert som et arbeid hvor flere analyseenheter blir sett på som en case, og arbeidet blir gjennomført som en

studie hvor data fra analyseenhetene ses som en helhet innenfor casen. Barna i denne oppgaven vil da være analyseenheter, men data fra de to barna vil bli sett på og behandlet slik at de samlet vil gi svar på problemstillingen. Dataene fra de to barna vil belyse fenomenet; kommunikasjonsferdigheter hos barn med cochleaimplantat i samspill med voksne/pedagoger i barnehage (Fuglseth & Skogen, 2006; Yin, 2009).

3.2 Utvalg

Et av trinnene i utviklingen av en casestudie er å definere analyseenhetene som skal gi svar på problemstilling(e). Analyseenhetenes figur endrer seg etter hva som er temaet og problemstilling (Yin, 2009). I denne oppgaven er analyseenhetene barn med cochleaimplantat slik som problemstillingen antyder.

3.2.1 Utvelgelsesprosessen

Det ble opprettet kontakt med forskergruppen og studien ved Rikshospitalet da det ble kjent at de planla et samarbeid for å gjennomføre observasjoner av samspillsituasjoner mellom barn med cochleaimplantat og voksne normalthørende i barnehagen. Dette medførte tilgang på informanter tilknyttet Rikshospitalets studie. Studiens utvalg består av barn som er simultant bilateralt implantert innen 18 måneder (biologisk alder). Barna har ikke kjente tilleggsvansker som er antatt å ha innvirkning på språkutvikling. I tillegg til studiens kriterier, ble det stilt et kriterium i forbindelse med denne oppgaven om at barna skal gå i barnehage. Det ble ikke satt noe ytterligere kriterium i forhold til alder da barn med cochleaimplantat er en liten gruppe i Norge, og for å ikke vanskeliggjøre tilgang til informanter. Ut fra de kriteriene ble det funnet frem barn som kunne være aktuelle som informanter, slik at nødvendig informasjon ble innhentet og slik at fremtidig arbeid for studien ikke ble forstyrret eller hindret. Noe mer bakgrunnsinformasjon om barna ble ikke kjent i forkant av observasjonene.

3.2.2 Undersøkelsens utvalg

Utvalget for denne oppgaven består av to barn, en gutt og en jente. Det vil av etiske hensyn bli brukt fiktive navn om barna, Mads og Ella. Begge barna har medfødt døvhet med biologisk alder på 3:8 (Mads) og 3:7 (Ella) år. Deres hørealdre er henholdsvis 2:8 og 3:2 år. Mads hadde en infeksjon på den ene siden, som igjen medførte at implantatet måtte tas ut på den siden. Dette øret har en hørealdre på 2:0. Dette har ikke hatt noen særlig innvirkning ifølge pedagoger i barnehagen, som sier at Mads ligger innenfor normalen på målinger gjort på kontrollundersøkelser ved Rikshospitalet. Begge barna har talespråk som hovedspråk, men benytter seg av NMT dersom det er nødvendig. I Ellas tilfelle er det stort sett de voksne som benytter seg av tegn til henne, mens i Mads sitt tilfelle forekommer det at Mads benytter tegn til de voksne mer regelmessig enn Ella. Både Ella og Mads bruker sine cochleaimplantater hele tiden i våken tilstand, så lenge det ikke er noen hindringer for det, som for eksempel svømming.

Ella og Mads har begge fått tildelt spesialpedagogiske ressurser for å jobbe med tale og bruk av det auditive systemet. Bruken av denne ressursen var litt forskjellig for barna, men hos begge foregikk det i barnehagen og i barnehagetiden. Det ble ikke innhentet informasjon om hvordan arbeidsøktene ble lagt opp eller om det ble benyttet et spesifikt opplegg som eksempelvis AVT. Mads har to til tre økter hver dag, hvor han jobber sammen med assistenten eller med en spesialpedagog, enten på et eget rom eller ute i barnehagen, avhengig av hvor mange barn det er til stede. Assistenten og spesialpedagogen jobber også i barnehagen til vanlig og er til stede hele tiden. På den måten blir det også tatt tak i situasjoner som spontant finner sted i barnehagen.

Ella har normalt sett en arbeidsøkt sammen med en audiopedagog hver dag. Avhengig av situasjon og dagsform blir det bestemt om Ella skal være alene med audiopedagog eller om andre barn skal være med. Arbeidsøktene foregår på et eget arbeidsrom hvor audiopedagogen holder til. Det er også naturlig å tilføye at det er to audiopedagoger som vekslet på disse øktene. Audiopedagogene er ikke til stede i avdelingen utenom når barn skulle følges tilbake eller hentes.

3.3 Observasjon –videoobservasjon og feltnotater

Å gjøre en casestudie krever å gå i dybden av et fenomen, i dette tilfellet kommunikasjonsferdigheter hos barn med cochleaimplantat. Forskergruppen ønsker å se på barnet i samspill med både voksne og barn, men i denne oppgaven foretas det observasjoner av barnet i kommunikasjonssituasjoner med en voksen. For å kunne gå i dybden forgår observasjonene over flere dager, både med videoopptak og feltnotater. Observasjonene ble foretatt i løpet av to uker i midten av februar, hvor observatører var fire dager i hver barnehage. Videoobservasjonene ble foretatt på en formiddag og tok omtrent en time. Resten av tiden i barnehagene ble brukt til å gjøre løpende protokoller og episodebeskrivelser.

Observasjon brukes for å samle inn informasjon i form av data om den verdenen som vi ser ved hjelp av våre sanser (Vedeler, 2000). Det stiller også krav til forskeren da evne til å se, høre, føle og tolke inntrykk og opplevelser er sentralt og veldig viktig (Befring, 2007). Forskeren er hovedinstrumentet i observasjon, og egenskaper og kompetanse som forskeren innehar i forhold til observasjon, er avgjørende for kvaliteten av datainnsamlingen. Det blir en utfordring å observere det som faktisk skjer, og derfor anses det som viktig at gjennomføringen blir detaljert beskrevet slik at eventuelle hindringer hos forskeren ikke ødelegger for resultater. Av den grunn har litteratur som omhandler observasjon, blitt gjennomgått i forkant. Det er ikke slik at en blir stødig i observasjon som metode ved kun å lese om det. En ønsket situasjon er å gjennomføre prøveobservasjoner i forkant. Da barn med cochleaimplantat er en relativt liten gruppe og tiden relativt knapp, var det vanskelig å få til. For å sikre datainnsamlingen ble det brukt videokamera og diktafon. På grunn av mager øvelse i forkant av observasjonene (jfr. kapittel om validitet og reliabilitet) var det særlig viktig at disse tekniske hjelpemidlene fungerte slik de skulle. Derfor ble både videokamera og diktafon prøvd ut flere ganger før observasjonene skulle gjøres.

Observasjon er særlig relevant i studier av små barn og individer med funksjonshemninger (Befring, 2007). Da det er ønskelig å beskrive kommunikasjonsferdigheter hos barn med cochleaimplantat, er observasjon en

relevant metode å ta i bruk i denne oppgaven. Ved observasjon vil en kunne se med egne øyne hva som hender, og ikke måtte basere seg på hva som blir ytret av pedagoger og annet personell. Til forskjell fra eksempelvis intervju vil observasjon ikke være farget av de observertes tanker og meninger, men kan i stor grad bli farget av observatørens egne meninger og tanker. Dette er noe som Patton (1990) og Vedeler (2000) understreker i faglitteraturen, ved å påpeke viktigheten av å øve på å observere og notere så subjektivt som mulig, samt holde egne tanker og meninger adskilt fra hva som faktisk blir observert. Egne tanker og meninger er likevel en del av dataene (Patton, 1990). Dette kommes det tilbake til i kapittel 3.4.2. I denne oppgaven vil observatørene oppleve barnets kommunikasjonsferdigheter på en annen måte enn hva de som er der hver dag, hele tiden. Observasjon i forbindelse med individer med funksjonshemninger får frem de individuelle forskjellene som faktisk er til stede. Ingen med samme funksjonshemming fungerer på eksakt samme måte, noe som gjør det enda mer spennende å få muligheten til å observere og oppfatte med egne sanser. Dette blir interessant å se når to barn i ulike barnehager på ulike kanter av landet skal observeres.

Barnas kommunikasjonsferdigheter skal observeres i både tilnærmet naturlige situasjoner og ”kliniske” situasjoner hvor barnet sammen med en voksen skal utføre aktiviteter som er gitt av forskningsgruppen. For å unngå at observatør og de i barnehagen blir slitne, skal det foretas strukturert observasjon på den måten at det i forkant har blitt bestemt å kun observere i perioder, og kun fokusere på situasjoner hvor barnet er i kommunikasjon med en voksen eller pedagog. I samråd med medstudent ble det bestemt at tidspunktene hvor barnet kommer til barnehagen og blir hentet for dagen, samt utelek skulle ikke observeres. Det er ønskelig at barnet ikke skal belastes for mye og at det skal få mulighet til å få en naturlig start og slutt på dagen uten at observatører skal være der og observere. Trolig er også barna trøtte eller slitne på disse tidspunktene og det kan oppleves for stressende at observatører er til stede. Barna er fullstendig klar over at observatørene er der på grunn av dem, og det må respekteres at de skal ha litt tid for seg selv også. På grunn av mange situasjoner innendørs og liten voksenkontakt ute, ble utelek ikke aktuelt å observere.

På den måten vil det også sikre at dataene blir nøyaktige og detaljerte, fremfor å se på alt som skjer og dermed muligens få mindre nøyaktige og detaljerte observasjoner. Det å skrive gode feltnotater, kommentarer og reflektere rundt det som skjer, krever tid og krefter, og dermed vil det å skulle observere alt gå på bekostning av nøyaktighet og detaljnivå. Det nytter ikke å observere sosiale aktiviteter over lenger tid dersom det ikke settes av nok tid til å forberede og bearbeide notater (Hammersley & Atkinson, 1983). Når observasjonene pågår, er det to observatører til stede, og det gir muligheten for at en kan trekke seg litt bort for å summe seg mens den andre er til stede og kan fortsette å foreta observasjoner. Utelek og eventuell sovetid for observasjonsbarnet skal brukes til å bearbeide notater og tanker, samt svare på eventuelle henvendelser fra de voksne i barnehagen. Det å være to observatører til stede under observasjonene innebærer en støtte for begge to da det gir muligheten til å diskutere det som har blitt observert og opplevd. Det gir da muligheten til å bearbeide inntrykk sammen med en som har vært til stede og opplevd det samme. Det er også en støtte på den måten at eventuelle misforståelser kan oppklares og at feilnoteringer kan unngås ved bearbeiding av notater og transkribering av opptak.

”Because a case study should take place in natural setting of the ”case”, you are creating the opportunity for direct observations” (Yin, 2009, s. 109). I denne oppgaven vil det bli observert tilnærmet naturlige kommunikasjonssituasjoner mellom barnet med cochleaimplantat og en voksen i flere ulike situasjoner slik som Yin (2009) påpeker i sitatet ovenfor. Under videoobservasjonen blir situasjonen litt unaturlig og kunstig ettersom barnet og pedagogen skal være alene sammen med kameraet og observatører til stede. Likevel vil det bli tilnærmet naturlige situasjoner da oppgavene som skal gjøres vil være oppgaver som kunne funnet sted ellers i hverdagen, eksempelvis boklesning og lek med figurer. Ved bruk av feltnotater i form av løpende protokoller, episodebeskrivelser og egne refleksjoner rundt hendelser, vil naturlige situasjoner som oppstår uten innblanding fra observatør, bli observert. På den måten vil en kunne få observert kommunikasjonssituasjoner og barnets kommunikasjonsferdigheter i ulike situasjoner. Uansett vil det ikke bli helt og holdent naturlige situasjoner da observatører er til stede og dermed vil påvirke situasjonene på

en eller annen måte, i tråd med forskereffekten. Det er likevel et mål å få til observasjonene i så naturlige situasjoner som mulig da Vygotskys teori, som forskningsgruppen støtter seg på, krever naturlige situasjoner. Det er også en betingelse for å gjøre casestudie, noe som sitatet fra Yin (2009) ovenfor påpeker.

3.3.1 Videoobservasjon

Videoobservasjon er med på å styrke validiteten i oppgaven (Befring, 2007; Yin, 2009) da det gir muligheten for å gjennomgå opptak flere ganger. Da sikrer en seg at det en har observert, stemmer med det som faktisk skjer. Hver gang opptaket ses vil nye detaljer bli notert og eventuelle tomrom vil bli fylt ut (Bjørndal, 2002). Disse gjennomgangene og oppdagelse av detaljer bidrar til tykke beskrivelser. Når barnas kommunikative ferdigheter skal beskrives, vil videoopptakene være til stor hjelp for å få registrert hva de gjør av verbale og nonverbale signaler. Når en sitter og observerer i sanntid er det umulig å få registrert alt som skjer, og observatørens konsentrasjon og fokus påvirker denne registreringen i stor grad. Videoobservasjonene fungerer da som en fasit, men likevel vil ikke videoopptakene vise alt som finner sted. Dette er på grunn av at det er umulig å fange opp hele rommet og alle vinkler på ett opptak. Det er ikke mulig å kopiere virkeligheten (Bjørndal, 2002). Notater som er gjort under observasjonene, vil da kunne utfylle det som ikke fanges opp av videoopptaket. Notatene og videoopptakene vil utfylle hverandre og styrke kvaliteten av resultatene.

I begge barnehagene ble det gitt tillatelse til å bruke spesialpedagogiske arbeidstimer til å gjøre videoobservasjonene. Videoobservasjonene ble da foretatt på et eget rom hvor barnet og pedagogen satt ved et bord. Observatørene satt bak kameraet som stod på stativ. Barnet og pedagogen ble plassert slik at de begge var mest mulig synlige på opptaket samt slik pedagogen mente at barnet jobbet best. Beskrivelse av rommene ligger som vedlegg (vedlegg 6).

Under videoobservasjonene gjennomføres fem aktiviteter som er gitt av forskningsgruppen. Det er ikke lagt frem noen teoretisk begrunnelse for valg av aktivitetene fra forskergruppens side. Aktivitetene ble gitt pedagogen og barnet

underveis. I forkant ble det gitt en kort instruks om hva som var observatørens fokus, og at pedagogen måtte se an barnet slik at det ikke ble presset unødvendig. Det ble også påpekt at dersom barnet ikke ville mer, eller ikke ga respons, skulle de avslutte den aktuelle aktiviteten selv om den ikke ble gjennomført. Instruks til hver aktivitet ble gitt når aktiviteten skulle påbegynnes. Den forrige aktiviteten ble tatt inn når ny ble gitt. Aktivitetene blir kort redegjort for nedenfor slik at leser kan danne seg et bilde av hva som skal gjøres på hver aktivitet. Fyldigere beskrivelser av aktivitetene finnes som vedlegg (vedlegg 7).

Aktivitet 1: Puslespill

Puslespillet avbilder en situasjon med Pippi, Annika og Tommy¹⁵, hvor det pågår pannekakelaging. Instruks til dette puslespillet er at barnet sammen med pedagogen skal legge puslespillet slik de ville gjort til vanlig. Forskergruppens ønske bak denne og de andre aktivitetene er at det skal oppstå en dialog mellom barnet og pedagogen om den pågående aktiviteten.

Aktivitet 2: Lekeskriving

Denne aktiviteten tar utgangspunkt i en tegning som barnet har tegnet ved en tidligere anledning eller som blir tegnet der og da. Barnet oppfordres til å skrive og fortelle. Pedagogen som er sammen med barnet, har i forkant fått noen instruks i forhold til hva barnet skal gjøre. Fra forskergruppens side er det her av interesse å se hvordan barnet løser de instruksene som pedagogen gir, og hvordan dialogen mellom dem forløper.

Aktivitet 3: Reflekterende samtale med utgangspunkt i bilder

Denne aktiviteten består av to sett med bilder som viser to forskjellige hendelsesforløp. Settene består av et stort bilde og fem små bilder. Pedagogen og barnet blir bedt om å snakke om det som har skjedd, skjer og kan komme til å skje på

¹⁵ Pippi, Annika og Tommy er fra historier om Pippi Langstrømpe skrevet av svenske Astrid Lindgren.

bildene. Først blir et sett med bilder utdelt, og det andre settet blir utdelt når barnet og pedagogen anser seg som ferdige med det første settet. Det ligger kun ett sett med bilder på bordet om gangen. Hensikten med denne oppgaven er å få til en reflekterende samtale mellom barnet og pedagogen.

Aktivitet 4: Dyr

Denne aktiviteten startes med at kofferten legges uåpnet på bordet. Instruksene som ble gitt her, var å leke med dyrene. Det er interessant å se hvordan pedagogen og barnet leker med dyrene, eksempelvis om de eventuelt kategoriserer dem, stiller dem opp eller lager en handling med dyrene, og hvordan kommunikasjonen dem imellom foregår.

Aktivitet 5: Boklesning

Barnet og pedagogen ble gitt boken "Nam nam", skrevet av Mara Bergmann, fulgt av instruksene om å lese og snakke om boken. Denne boka legger opp til mange muligheter til å snakke om det som skjer. Den gir også muligheter til å trekke assosiasjoner til egne opplevelser og tanker, for eksempel om barnet ville blitt redd når bjørnen kom eller om barnet liker kake.

I alle aktivitetene er det lagt til rette for at felles fokus og forståelse skal finne sted, og at det ut fra dette skal kunne oppstå kommunikasjon mellom barnet og pedagogen. I disse kommunikasjonssituasjonene er det da mulig å få observert hvilke kommunikasjonsferdigheter barnet mestrer i kommunikasjon med voksen.

3.3.2 Feltnotater

Feltnotater er til hjelp for å huske hva som har blitt observert (Lofland, 2006). Å skrive notater under observasjon er med på å sikre at det som skjer blir tatt med i en senere analyse, og detaljer som ellers ville gått tapt blir bevart. Det finnes flere ulike måter å foreta feltnotater.

Første trinn i prosessen er å være bevisst på å huske ting til senere. Dette er for å kunne utfylle notater, og kalles mentale notater (Lofland, 2006). Det er ikke alltid en kan sitte og notere febrilsk under observasjon, og en trenger da øvelse i og bevissthet på å memorere ting som skjer ved slike mentale notater. For å støtte opp om mentale notater er det en fordel å foreta det Lofland og Lofland (2006) kaller ”jotted notes” (s. 90). Det innebærer å skrive ned korte fraser, sitater, nøkkelord og andre ting som har en påminnende funksjon om hendelser. I observasjonen hvor det er tenkt å foreta feltnotater, vil dette kunne være til hjelp da det er ønskelig å ikke være for stor belastning for barnet og andre i barnehagen, og stadig notering kan virke forstyrrende. Lofland og Lofland (2006) presiserer at en ikke bør foreta notater slik at det tiltrekker oppmerksomhet. En må derfor se an hvordan situasjonen er og om hvordan det passer seg å ta notater. Det er også derfor viktig å kunne ta mentale notater og øve seg opp på å se ting og memorere dem. Det ble forsøkt å være til stede der hvor observasjonsbarnet var til enhver tid. Når barnet var i samspill med en voksen, ble kommunikasjonssituasjonen notert ned. Der det var mulig, ble løpende protokoller foretatt. Det innebærer at det var mulig å notere ned fortløpende, uten å tiltrekke særlig oppmerksomhet. I situasjoner hvor det ikke var mulig, for eksempel ved at observatør var med i samspillet, ble episodebeskrivelser nedskrevet i etterkant. I de tilfellene var det viktig, og til stor hjelp, med mentale notater. Hvis det var mulig, ble stikkord, ”jotted notes”, notert. Denne vekslingen henger naturligvis sammen med vekslingen mellom hvilken observatørrolle observatøren har til enhver tid, mellom observatør som deltaker og deltakende observatør.

Mentale notater og ”jotted notes” ble også brukt når observatør havnet i samtaler med de voksne i barnehagen. Disse samtalene dreide seg naturligvis mest om barnet med cochleaimplantat da det var fellesfaktoren. Disse samtalene ga informasjon om barnets hørealdre, biologisk alder, språkkode og brukstid av cochleaimplantatene i løpet av dagen. Denne informasjonen er presentert under omtale av undersøkelsens faktiske utvalg (kapittel 3.2.2 side 38).

For å unngå at en mister mye informasjon kan det være naturlig å ta seg pauser i observasjonen til å notere informasjon. En kan ikke få med seg alt og samtidig notere ned alle detaljer. En må derfor i planleggingsfasen sette av tid til å notere og avgjøre når en skal observere og hvor mye (Hammersley & Atkinson, 1983). Hvordan dette gjøres i forhold til denne oppgaven, gjøres rede for under kapittel 3.3. Disse raske notatene kan også være assosiasjoner til det en observerer, som eksempelvis paralleller til andre observasjoner og litteratur som en kan trekke inn. Observasjoner i barnehagen kan ofte føre til tanker som en kan spinne videre på. Da det skal observeres i to ulike barnehager, kan det også oppstå ideer om hva som kan være likt og ulikt for de aktuelle barna, og da er det viktig å notere dette ned og ta det med i den endelige analysefasen. Dette er viktig da denne oppgaven skal beskrive eksempler på hvordan barn med cochleaimplantat mestrer kommunikasjonsferdigheter i samspill med voksne. Dette er også med på å belyse eventuelle individuelle forskjeller som kommer frem når barnas mestring av kommunikative ferdigheter blir presentert og drøftet.

Fullstendige feltnotater bør gjøres så raskt som mulig etter observasjonen, eller når en er ferdig for dagen. Det bør være minst mulig tidsavstand mellom observasjon og skriving av fullstendige feltnotater. På den måten går minst mulig informasjon tapt (Lofland, 2006). Disse notatene er en sammenhengende, kronologisk logg av observasjoner som samler mentale notater og de raske notatene som er blitt gjort underveis i observasjonen. Disse notatene inneholder alt om situasjonene som er blitt observert: stemning, hvem som sa og gjorde hva og lignende. Egne tanker og beskrivelser ble også notert, men da for seg selv slik at de ikke ble blandet med observasjonene. Det er viktig at en ved observasjon ikke blander sammen det som faktisk skjer og de tolkningene som observatøren selv danner seg (Helland, 2008). Skal en eventuell leser kunne følge observasjonene er det viktig å være så subjektiv som mulig slik at leseren selv kan danne sine tolkninger basert på presentasjon av funn.

I denne oppgaven skal feltnotater brukes i den hensikt å få observert og beskrevet barnas kommunikasjonsferdigheter i samspill med voksne. Disse skal supplere data fra videoopptakene som skal tas av valgte situasjoner. Ved bruk av feltnotater og videoobservasjon vil datamaterialet bestå av tykke beskrivelser i form av nøyaktige nedskrivninger og referater. Disse tykke beskrivelsene er også med på å styrke kvaliteten på oppgaven samt skape et visuelt bilde for leseren (Fuglseth & Skogen, 2006; Patton, 1990, 2002).

3.3.3 Observatørrolle

Vedeler (2000) antyder fire ulike typer av observatørroller som går fra å være fullstendig deltaker til fullstendig uavhengig observatør. I denne oppgaven er det aktuelt med to typer observatørroller da en må tilpasse seg situasjoner som oppstår i barnehagen. Den første rollen er deltakende observatør. Da vil det være klart for både deltakerne og observatør at observatøren har rolle som forsker. Observatøren kan etablere nær kontakt med deltakerne slik at en kan bli oppfattet som en av personalet. En kan da oppleve ting fra innsiden, men forklare og beskrive med et utenfra-perspektiv (Patton, 2002). I denne oppgaven er det aktuelt å redusere forskereffekten så mye som mulig, og observatør vil derfor gjøre seg kjent med barna i barnehagen. På den måten kan det hende at observatør havner i situasjoner som hadde vært ypperlige å få med som en løpende protokoll. Dette er ikke mulig, men da vil som sagt episodebeskrivelser bli tatt i bruk. Det vil si at situasjonen blir beskrevet i etterkant, så raskt som det er mulig for å unngå å miste detaljer.

Den andre rollen er observatør som deltaker. Det innebærer at en tar ”en aktiv observatørrolle med et åpent sinn” (Vedeler, 2000, s. 18). Observatøren tar da ikke direkte del i aktivitetene, men blir en tilhører på lik måte som en passasjer på et tog (Vedeler, 2000). Dette vil nok bli mest brukt da det er ønskelig å observere barnet med cochleaimplantat i naturlige kommunikasjonssituasjoner med voksne. Det er da ønskelig med en plass i rommet hvor det er mulig å se og høre hva som skjer og samtidig være til minst mulig sjenanse for barnet og den voksne. Skal en forstå hva

som er hverdagen og den naturlige kommunikasjonen mellom barn med cochleaimplantat og voksne, er det viktig å være til stede hvor det kan forekomme (Patton, 2002).

3.4 Vurdering av validitet og reliabilitet i egen oppgave

Validitet og reliabilitet omhandler kvaliteten i forskningen. Validitet oversettes med gyldighet (Holter, 1996) og kan i denne sammenheng knyttes opp mot gyldigheten av de data som blir samlet inn under observasjonene, samt tolkningene som blir gjort av dataene. Hvordan dataene om kommunikasjonsferdigheter hos barn med cochleaimplantat anses som gyldige, må synliggjøres hele veien med tanke på innsamling, bearbeiding og analyse. Det er da mulig for andre å gjennomføre en tilnærmet lik undersøkelse (Yin, 2009). Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning ligger i enhver del av forskningsprosessen, og kan ikke måles ved et enkelt grep eller en enkelt beregning (Holter, 1996). Hvert skritt i prosessen må være tilbakevisende og peke fremover, altså alt i prosessen må henge sammen (Fog, 1996). Det er derfor forsøkt å tydeliggjøre alle trinn i prosessen som er gjennomgått, fra kontakt med forskningsgruppen og studien til de avsluttende ordene i denne oppgaven.

I all kvalitativ forskning er forskeren det viktigste instrumentet. Validitet i kvalitativ forskning avhenger da av forskerens ferdigheter, kompetanse og struktur i forhold til feltarbeidet (Patton, 1990). Etersom barn med cochleaimplantat er en sårbar gruppe med hensyn til gruppens størrelse, og med hensynt til annen pågående forskning, er det vanskelig å få øvd seg på observasjonsteknikker og videofilming på barn med cochleaimplantat uten å ødelegge for utvalget i denne oppgaven. Derfor er det enda viktigere å sette seg inn i litteratur i forkant av observasjonene, samt øve på løpende protokoller og episodebeskrivelser. På den måten vil kompetanse og ferdighetene øke frem til observasjonene skal foretas. Struktur i feltarbeidet sikres i denne oppgaven ved å ha punkter som en skal se etter i observasjonene og at observasjonene foregår på så lik måte som mulig.

Bevissthet rundt egen førforståelse er også viktig i forhold til validitet og reliabilitet. Det er viktig å ikke være bundet av tidligere oppfatninger og være åpen for de inntrykkene som feltarbeid gir (Fuglseth & Skogen, 2006). På den måten fremstilles de faktiske data på en mer reell måte, uten skjulte innspill fra forskeren selv. Da det er to som utfører observasjoner sammen, er det lettere å skille mellom klare subjektive og objektive nedtegnelser.

Å observere her-og-nå-situasjoner medfører at en må være strukturert for å få med seg det som skjer av aktuelle hendelser da en ikke har mulighet til å gjenta observasjonen. Dette kan anses som en validitetsutfordring, men bruk av video er et tiltak som kan hjelpe til ved denne utfordringen. Opptaket kan ses flere ganger og eventuelle hull i observasjonsnotater kan fylles ut. En kan også på den måten sikre seg at en har sett det som virkelig skjedde, og ikke noe en tror skjedde ut fra egne forventninger. Dette henger sammen med det som Maxwell (1992) kaller deskriptiv validitet¹⁶. I samråd med dette er det viktig med operasjonalisering av aktuelle begreper, og finne observerbare fenomen som kan beskrive de begrepene en ønsker å si noe om.

Forskningseffekt er noe som er høyst aktuelt i denne oppgaven. Når en er inne og observerer et fenomen, kan det skje at de personene som er til stede oppfører seg annerledes siden de vet at de blir observert (Vedeler, 2000, se også fotnote på side 35). På den måten vil en ikke kunne måle det som ønskes, altså et fenomen i sine naturlige omgivelser. Observasjon over tid og bruk av tid på å bli kjent, er med på å minske forskningseffekten. Å være deltakende observatør eller observatør som deltaker er med på å ufarliggjøre ens tilstedeværelse, noe som er viktig når en skal observere barn. Hvilken rolle som skal inntas, vil avhenge av hvordan situasjonen er og hvordan barnet forholder seg til observatøren.

I analysedelen hvor en skal tolke notatene og beskrivelsene, oppstår det en ny validitetsutfordring. Fortolkningsvaliditet innebærer om en virkelig har fått tak i det

¹⁶ Deskriptiv validitet innebærer at data som presenteres er reelle og ikke noe som forskeren har diktet opp eller endret på (Maxwell, 1992).

som har skjedd, at en tolker observasjonene riktig (Maxwell, 1992). For å sikre at observasjonene har blitt registrert riktig er det aktuelt å sammenligne med andre situasjoner som er blitt observert. Det kan også være aktuelt å diskutere observasjonene med en medstudent i og med at det er to som er sammen om observasjonene. Når observasjonene da er så riktig registrert som mulig, vil analysen baseres på valide observasjonsdata. Videre vil da analysen sikres validitet og reliabilitet ved å knytte opp observasjonsdata til teori. Tykke beskrivelser styrker validiteten i tolkninger som blir gjort i analysen. På den måten vil det synliggjøres hvorfor tolkninger gjøres slik som det gjøres, ved å tydeliggjøre hva som er observasjonsdata og hva som er tolkninger i analysen.

3.5 Etikk og etiske hensyn

Etikk i forhold til forskning handler både om spørsmålene som stilles, metoder som brukes, og forskerens forhold til alle som deltar i og er berørt av en undersøkelse (Vedeler, 2000). Samhandling, samtykke og personvern er tre etiske aspekter som anses som særlig viktige i kvalitativ forskning ifølge Kirsti Malterud (Ekern, 2008), og sammen med De nasjonale forskningsetiske komiteer har forskere etiske retningslinjer som skal vurderes opp mot sitt eget arbeid. Nedenfor vil det bli redegjort for hvilke etiske hensyn som er aktuelle for denne oppgaven.

Anonymisering, konfidensialitet og personvern anses som viktig og dermed også som styrende for alle stadier i denne oppgaven, fra skriving av informasjonsskriv og planlegging av feltarbeid til observasjonsnotater og den endelige skrivingen av oppgaven (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006; Yin, 2009). Det er innhentet skriftlig samtykke fra informantene som er blitt skriftlig informert om studien og hva det innebærer å være deltaker i studien. Samtykke er innhentet fra foreldre til barn med cochleaimplantat, foreldre til andre barn i barnehagen og pedagogisk personell i barnehagen. For foreldre til barna med cochleaimplantat er det viktig med bred og god informasjon slik at informantene er klar over muligheten til å

trekke seg når som helst i denne oppgaven. Barn med cochleaimplantat er tilknyttet Rikshospitalet hele deres liv for blant annet regulering av lyd på cochleaimplantatet. Det er derfor understreket at deres deltakelse i denne oppgaven ikke på noen som helst måte vil påvirke pasientforholdet til Rikshospitalet, uansett om de ønsker å delta eller ikke.

Barn med cochleaimplantat er en relativt liten og dermed en sårbar gruppe, noe som understreker viktigheten av anonymisering og konfidensialitet. Dette er med på å beskytte sårbare grupper, noe som er særlig viktig (Yin, 2009). Antakelig vil det i lang tid foregå forskning på utbyttet av implantatet. Derfor er det viktig å tenke på informantenes beste til enhver tid og ta hensyn til at det er dem som må leve med forskningen resten av livet. All innhentet data vil bli behandlet med konfidensialitet, og det vil ikke bli gjort noe utover det som informantene har gitt sitt samtykke til.

Da det er flere observatører som ønsker å fokusere på det samme, og som skal ha det samme utvalget, er det vurdert som mest etisk riktig å gjøre observasjoner sammen. På den måten blir data for flere oppgaver innsamlet samtidig, og en trenger ikke å belaste barnet og barnehagene ved å gjøre flere datainnsamlinger til hver sin tid. Det er ønskelig å være minst mulig belastende for observasjonsbarnet og barnehagen, samt være ydmyke i forhold til at de gir av sin tid, men samtidig passe på at nødvendig data blir innsamlet. Derfor er det ikke ønskelig å være en for stor belastning for barnet. Av den grunn er det også bestemt at observatører ikke skal være til stede i barnehagen hele dagen. Undersøkelsen anses ikke å innebære noe vesentlig psykisk eller fysisk risiko for deltakerne, og har godkjenning fra NSD og REK gjennom tilknytningen til Rikshospitalets studie.

Forskning i spesialpedagogikk dreier seg mye om barn som informanter, og ettersom barn ikke kan gi et informert samtykke på lik linje som voksne, krever det litt andre forskningsetiske hensyn. Barn som informanter er utrolig spennende og lærerikt, men krever også en ekstra refleksjon hos den som forsker. NESH (2006) påpeker i sine forskningsetiske retningslinjer at barn har særlige krav på beskyttelse ved deltakelse i forskning. Mye av dette grunner i at de ofte ikke er i stand til selv å vurdere hva

deltakelse innebærer, noe som gjør at samtykke fra foreldre kreves. Enhver tvil skal gå informantene til gode.

Observasjonene av kommunikasjonssituasjoner mellom barn med cochleaimplantat og voksne innebærer at observatør vil komme i samhandling med informantene. Denne samhandlingen kan ha konsekvenser, som en ikke har kontroll over, for informantene. Det krever årvåkenhet og ansvar hos observatøren (Ekern, 2008) slik at eventuelle konsekvenser blir fulgt opp. Dette henger også sammen med belastningsaspektet som er redegjort for over. Da en skal observere naturlige situasjoner og ikke manipulere i stor grad, og delta i samhandling uten særlig styring, antas det at det ikke vil være noen negative konsekvenser for informantene. Likevel er det ønskelig å gjøre det tydelig for de voksne at det er fullt mulig å stille spørsmål angående observatørens tilstedeværelse, noe som også er påpekt i informasjonsskrivene som sendes til barnehagene.

3.6 Analyse

”Analysen av data skjer gjennom fortolkning, og målet er å få frem helhet og dybde i materialet gjennom beskrivelser og forsøk på å forstå fenomenet. Ved å gjennomføre repeterte observasjoner kan vi styrke validiteten og dermed troverdigheten av data” (Befring, 2007, s. 40). I tråd med problemstillingen har analysen til hensikt å beskrive barnets kommunikasjonsferdigheter i kommunikasjon med voksne i barnehagen. Dermed vil analysen søke etter de ferdighetene som er til stede i kommunikasjonssituasjoner mellom barnet med cochleaimplantat og en voksen. Samtidig vil en se på hva som skjer i de aktuelle situasjonene slik at det kan oppnås en helhetlig forståelse av barnas mestring av kommunikasjonsferdigheter. Det er blitt gjort flere observasjoner, og samtlige observasjonsdata vil bli gjennomgått flere ganger for å øke validiteten (Befring, 2007). Situasjoner som er blitt observert, er situasjoner hvor det foregår kommunikasjon mellom barnet med cochleaimplantat og

en voksen i barnehagen. Det innebar at observatøren måtte være til stede der hvor barnet var til enhver tid for å kunne fange opp aktuelle situasjoner.

Analysen vil bli gjort med utgangspunkt i feltnotatene og transkripsjoner av videoopptakene.

3.6.1 Fremgangsmåte i analysen

I tråd med et hermeneutisk syn er det av interesse å se på helheten for å kunne gjøre begrunnede fortolkninger (Wormnæs, 1987) når barnas kommunikative ferdigheter beskrives. En helhetlig beskrivelse er altså nødvendig for å kunne få et reelt bilde av barnas kommunikative ferdigheter i kommunikasjon med voksne.

”Delen forstås ut fra helheten, og helheten forstås ut fra delen” (Wormnæs, 1987, s. 133). Alt henger sammen og det er ikke mulig å se på en del og få en forståelse av den delen uten å se på helheten. Dette kalles den hermeneutiske bue eller sirkel, hvor en pendler mellom del og helhet (Dalen, 2004; Wormnæs, 1987). Faren med å fokusere på enkelte ferdigheter er at en kan miste helheten av syne. Likevel er det viktig å huske at en ikke kan få oppriktig forståelse av helheten uten å bryte den i enkeltdeler. Barnet kan se ut til å mestre en kommunikasjonsferdighet, men dersom mottaker ikke responderer adekvat i forhold til kommunikasjonsferdigheten, vil det være brudd. Mestrer barnet ferdigheten dersom det ikke oppnår ønsket hensikt? Kommunikasjon er avhengig av konteksten. En ytring får sin mening ut fra konteksten. Konteksten vil si noe om hvorfor barnet agerer slik det gjør, eksempelvis hvorfor tegn blir benyttet ved gjentakelse når barnet ikke blir forstått første gangen. Denne oppgaven ser dermed på bare én side av den komplekse helheten som det å kommunisere og være en del av et kommunikativt samspill, er. Målet med å fokusere på barnas kommunikative ferdigheter er å kunne si noe om hvordan de kommuniserer med voksne.

For å kartlegge datamaterialet er alle transkripsjoner, løpende protokoller og episodebeskrivelser blitt gjennomgått for å finne ut hvilke kommunikative ferdigheter

barna bruker i kommunikasjonssituasjoner med voksne i barnehagen. Tematisering som Dalen (2004) presenterer, er det som passer analysefremgangsmåten i denne oppgaven. Tematisering innebærer at datamaterialet blir delt inn i ulike temaer, og i denne oppgaven innebærer det å sortere datamaterialet ut fra hvilke kommunikasjonsferdigheter som fremstår. Resultatene av dette presenteres i kapittel fire ved eksempler på kommunikasjonsferdigheter som barna mestrer.

3.6.2 Transkribering

”Å transkribere innebærer å overføre noe fra ett tegnsystem til et annet. Vanligvis dreier dette seg om å overføre verbale utsagn og eventuelt nonverbal atferd fra lyd- eller videoopptak til tekst” (Bjørndal, 2002, s. 80). Video- og lydopptakene transkriberes i sin helhet slik som sitatet antyder. Det vil si at video- og lydopptak har blitt gjennomgått flere ganger. Det som blir sagt og gjort, ble nedskrevet i kronologisk rekkefølge, og utsagn ble nedskrevet på bokmål. Lydopptak ble gjennomgått først for å få notert ned mest mulig av det barna og pedagogene sier. På den måten unngås det å bli forstyrret av alt det som skjer på skjermen. Deretter ble videoen gjennomgått for å fylle ut eventuelle manglende replikker og nonverbale signaler. Det er ikke brukt noen spesiell ramme for hvordan nedskrivningen skal gjøres, men ulike selvproduserte ”koder” for å beskrive hendelser og ytringer på opptakene er blitt brukt. Årsaken til dette er for å unngå at transkriberingen skulle bli veldig omfattende og avansert. Koder som er brukt, er kommet til når det har vært behov for å illustrere noe som ikke lar seg beskrive med bare ord. Disse kodene er med som vedlegg (vedlegg 8).

4. Analyse og presentasjon av funn

I dette kapittelet blir funnene presentert ved å eksemplifisere hvordan barna, Mads og Ella, kommuniserer med voksne, både i situasjonene under videoobservasjonene og i barnehagens vanlige rutiner. Dette illustreres med eksempler fra observasjonene som viser barnas mestring av kommunikative ferdigheter. Spørsmålene som ble presentert i innledningen, vil her bli brukt for å kartlegge barnets mestring av kommunikative ferdigheter. Det er ikke eksempler å finne på alle spørsmålene under hver aktivitet fra videoobservasjonen. Dette er påpekt der det er aktuelt.

Alle sitater vil bli gjengitt på bokmål. Dette er for å anonymisere dialekten slik at det ikke er mulig å kunne si noe om hvor de er fra. Samtidig er det fordi det ikke har noen betydning for å kunne si noe om hvilke kommunikative ferdigheter barna mestrer ved observasjonstidspunktet.

Presentasjonen av funnene er gjort med fokus på spørsmålene som først ble presentert under problemstillingen. På den måten utvikles det en oversiktlig presentasjon av funnene, samt en sammenhengende struktur gjennom hele oppgaven. Funn fra videoobservasjonene og fra feltnotatene presenteres under hvert av spørsmålene. På den måten blir det presentert eksempler på de ulike kommunikasjonsferdighetene både fra styrte situasjoner fra observatørens og forskergruppens side og fra situasjoner hvor observatører ikke har gitt rammer for aktivitetene.

Kommunikasjonens preg er omtalt i forkant av disse spørsmålene for å kunne gi leser et helhetlig bilde av kommunikasjonen under videoobservasjonsaktivitetene. En opplevde at barna oppførte seg annerledes da aktivitetene var gitt av observatørene enn da aktivitetene var selvvalgte (utenom videoobservasjonen). Dette er trolig på grunn av at barna klarte å være mer avslappet og mer seg selv under fri lek og måltider enn ved videoobservasjonene, noe som kan gjenspeiles i funnene. Et eksempel på dette er at både Mads og Ella sa veldig lite ved puslespillet og lekeskrivingsaktiviteten, tydelig påvirket av at observatører og kameraet var til stede.

Mot slutten av videoobservasjonen var det mer aktivitet, men likevel ikke så mye aktivitet som det som ble observert i barnehagen ellers. Dette bekrefter at forskereffekten er høyst aktuell i observasjoner og at det er viktig å være oppmerksom og bevisst på det. I denne oppgaven anses det da som en styrke at det er gjort observasjoner utenom videoobservasjonene.

4.1 Barnehagene

Da fokuset er å se på barn med cochleaimplantat i kommunikasjon med voksne/pedagoger i barnehagen, er det aktuelt å si noe om voksne i barnehagen og hvem Mads og Ella kan komme til å kommunisere med i barnehagen. Det ble ikke innhentet informasjon om hvilken utdanning alle de voksne i barnehagene har. Dermed blir både voksen og pedagog brukt til å omtale den som Mads eller Ella er i kommunikasjon med.

Mads går i en barnehage hvor det på det meste er 14 barn og seks voksne til stede. Barna oppholder seg enten i det de kaller storrommet eller i et lekerom. En voksen er til stede for å følge opp Mads, og det er hovedsakelig denne personen Mads er i kommunikasjon med når observasjonene pågår. Dette betyr imidlertid ikke at han ikke tar kontakt eller deltar i kommunikasjon med de andre voksne i barnehagen.

På Ellas avdeling i barnehagen er det stort sett 13 barn og fire voksne til stede. Disse oppholder seg på avdelingens oppholdsrom. Ella er i kommunikasjon med alle de voksne på avdelingen, og det er ingen som fremstår som primær kommunikasjonspartner for Ella.

4.2 Mads

4.2.1 Kommunikasjonens preg under videoobservasjonsaktivitetene

Puslespill

Denne sekvensen starter med å snakke litt om det som er avbildet på puslespillet. Deretter snur Mads og pedagogen puslespillet på hodet slik at brikkene falt ut. Etter å ha snudd brikkene slik at bildet vender opp, begynner de å legge puslespillet. Sekvensen er preget av spørsmål/svar og instruksjoner som gis fra pedagogen. Mads er tydeligvis mer stille enn hva han pleier å være, ifølge pedagogen, og dette understrekes ved at pedagogen spør om Mads ikke skal snakke med henne.

Lekeskriving

I denne sekvensen er Mads mer aktiv i forhold til forrige aktivitet. Likevel er det pedagogen som er mest dominerende i kommunikasjonen. Kommunikasjonen er også her mye preget av spørsmål/svar og instruksjoner fra pedagogen. Mads får et tegneark hvor han kan tegne hva han vil, og kommunikasjonen mellom Mads og pedagogen dreier seg om hva Mads tegner. Pedagogen fikk instruksene til denne oppgaven tidligere på dagen og hadde muligheten til å forberede seg og stille spørsmål.

Reflekterende samtale

Denne aktiviteten er den med minst aktivitet fra Mads sin side. Mads bruker mye av tiden til å se på bildene og samle dem sammen for så å legge dem ned igjen. Antakelig synes Mads at det å snakke om hva som skjer på bildene, ikke er interessant. Pedagogen spør også om Mads synes det er vanskelig ved flere anledninger, og Mads nikker. Pedagogen prøver å få i gang en kommunikasjon rundt bildene, som fører til spørsmål/svar på lik linje med de foregående aktivitetene.

Dyr

Kofferten som blir satt på bordet, vekker Mads sin oppmerksomhet. Han smiler og ser spent på kofferten og pedagogen. Pedagogen tar opp et og et dyr fra kofferten og lar Mads se litt av dyret slik at han skal kunne si hvilket dyr det er. Her er det også en del spørsmål/svar-kommunikasjon da Mads hovedsakelig er opptatt av dyrene.

Boklesning

Under boklesningssekvensen er Mads mer aktiv enn ved de tidligere aktivitetene. Han bruker blikket flittig til å studere bildene i boka og se på pedagogen, både som avlesning og for å vise at han følger med, som leser og snakker om det som skjedde i boka. Mads og pedagogen samarbeider om å bla i boka og føre historien videre. Det er en del spørsmål/svar-kommunikasjon i løpet av denne sekvensen også, men Mads er mer aktiv med flere og lengre ytringer.

4.2.2 Kommuniserer barnet verbalt (tale/tegn) og/eller nonverbalt (gester)?

Puslespill

Mads kommuniserer både ved hjelp av tale og gester i denne sekvensen. Han svarer med tale på spørsmål fra pedagog om hva som er avbildet på puslespillet. I tillegg til tale svarer han med å nikke eller riste på hodet på noen spørsmål. Eksempelvis følger han også opp nonverbalt på ytringer fra pedagogen ved å legge på plass brikker hvor pedagogen har pekt.

Lekeskriving

Mads bruker også i denne sekvensen en kombinasjon av verbale og nonverbale kommunikasjonsmåter. Han nikker mye som svar, og smiler til pedagogen, samt ser på pedagogen blant annet for å få bekreftelse, hjelp eller ser spørrende ut. Mads bruker gester som peking bevisst for å oppnå og fortelle noe. Et eksempel er at Mads sitter og tegner. Han har nettopp tegnet øyne, nese og munn på oppfordring fra

pedagogen. Så peker han på en av pedagogens fingrer. Dette tolker pedagogen som at han vil tegne fingrer på figuren på tegningen, og peker på arket hvor han da skal tegne. Mads tegner så fingrer.

Reflekterende samtale

Under denne aktiviteten bruker Mads verbale og nonverbale kommunikasjonsmåter ved å bruke stemmen, peke og nikke. Han peker mye på ulike bilder mens han ser på dem. Noen ganger løfter han opp bildene for å se mer på dem eller vise dem til pedagogen.

Dyr

Mads kommer med flere verbale ytringer under denne sekvensen enn tidligere. Han bruker både tale og tegn da han svarer på pedagogens spørsmål. Mads viser tegn for ”katt”, ”hund” og ”gris” når dyrene blir vist og han skal benevne dem. Nonverbale ytringer, som å nikke og å peke, benyttes også av Mads. Mads bruker også blikket til å vise hva han har fokus på, som da han oppdager den første lappen som henger på dyrene. Han sier da ”oj”, ser på lappen og tar den mellom fingrene sine. Dette gjør pedagogen oppmerksom på hva Mads har oppdaget.

Boklesning

Mads er aktiv under boklesningen. Han peker, nikker, rister på hodet og bruker tale og tegn. Et eksempel på dette er en sekvens hvor pedagogen og Mads trekker paralleller fra boka til Mads sitt liv. Mari og Ola i boka representerer Mads og bestemor som baker. Mads ser på sidene som er oppslått, peker i boka og sier ”Mads” og ”bestemor”. Mads oppdager en visp og bryter ut ”åh! røre!” mens han viser tegnet for ”røre”.

Kommunikasjon i fri lek og under måltid

Mads benytter seg både av verbal og nonverbal kommunikasjon når han deltar i kommunikasjon med voksne i barnehagens vanlige rutiner. Et eksempel hvor han

anvender både tale og gester, er fra en samtale under et måltid. De voksne rundt bordet snakker om hvem av barna som trenger å kjøpe solkrem etter å ha sett hvor røde kinn et barn ved bordet har. Mads dunker lett i armen til den ene pedagogen, smiler og sier ”jeg har kjøpt krem”. Pedagogen ser på Mads, smiler og gjentar Mads’ ytring i form av et spørsmål. Mads nikker for å bekrefte. Pedagogen sier så bra med støtte av tegnet for ”bra”.

4.2.3 Hvordan responderer barnet ved misforståelser?

Puslespill

Det oppstår ingen misforståelser i denne sekvensen

Lekeskriving

I denne sekvensen er det eksempler på oppklaring av misforståelser både fra Mads’ og pedagogens side. Mads viser at han ikke har forstått eller ikke har fått med seg hva pedagogen har sagt, ved å si ”hæ?” eller ”hm?”. Dette følger han opp med å se på pedagogen med et spørrende blikk av og til. Et eksempel er da pedagogen spør om hva bestefar heter. Mads sitter og skriver bestemors navn på arket mens pedagogen stiller spørsmålet. Mads løfter da blikket for å se på pedagogen og sier ”hm?”.

Pedagogen gjentar så sitt spørsmål.

Pedagogen bruker også ”hæ?” for å illustrere at hun ikke har hørt eller forstått hva Mads har sagt. Mads følger da opp med å gjenta det han sa. Han smiler for å bekrefte at det er riktig når pedagogen gjentar det han sier. Et eksempel på dette forekommer når pedagogen spør hva bestefar heter (bruker bestefar om bestefedrene på både mors side og fars). Mads svarer med lav stemme. Pedagogen sier så ”hæ?” og ser på Mads. Mads gjentar navnet, og pedagogen bekrefter ved å utvide Mads’ ytring.

Reflekterende samtale

Både Mads og pedagogen opplever i denne sekvensen å ikke høre eller forstå hva som blir sagt. Når Mads ikke hører eller forstår, sier han ”hæ?” og ser på pedagogen som

gjentar det som ble sagt. Ved de tilfellene hvor pedagogen ikke hører eller forstår hva Mads sier, bruker hun også ”hæ?” for å markere det. Mads gjentar da det han sa, enten med de/det samme ordet/ordene eller med andre ord.

Dyr

Mads er veldig opptatt av dyrene i denne sekvensen. Antakelig oppstår de aktuelle misforståelsene i denne sekvensen på grunn av at Mads ikke oppfatter hva pedagogen sier siden han er så opptatt av å leke med dyrene. Han klarer fint å oppklare ved å si ”hæ?” eller ”hm?” slik at pedagogen gjentar hva hun nettopp har sagt. Et eksempel forekommer ved aktivitetens avslutning. Mads legger dyrene og de andre figurene i kofferten igjen. Pedagogen stopper han og spør ”hva var det?” da Mads legger katten i kofferten. Mads sier så ”hm?” og ser på pedagogen. Pedagogen gjentar spørsmålet og tar katten opp av kofferten. Mads ser på katten og svarer ”kattepus”.

Boklesning

Under denne aktiviteten oppstår det to tilfeller hvor pedagogen ikke oppfatter hva Mads sier, og pedagogen markerer det med å si ”hæ?” eller ”hva sa du?”. Ved det første tilfellet sier Mads et annet ord når pedagogen søker oppklaring. Ved det andre tilfellet gjentar han hva han sa i utgangspunktet. Mads viser her at han kan oppklare både ved å gjenta ordrett og ved å omformulere seg for at pedagogen skal forstå hva han ønsker å formidle.

Kommunikasjon i fri lek og under måltid

Mads mestrer å oppklare misforståelser både i kommunikasjon med kjente og ukjente. I følgende eksempel er en observatør den som kommuniserer med Mads.

Observatørene er nettopp kommet til barnehagen for dagen og en oppdager Mads sammen med en pedagog ved et langbord. Observatør setter seg ved bordet, og Mads og pedagogen viser hva de har tegnet og skrevet sammen. Pedagogen forlater bordet, og Mads og observatøren fortsetter tegningen. Han ber observatøren om å tegne ved å peke på blokken hennes, ser på henne og sier "Du". Observatøren spør om hun skal

tegne. Mads nikker og tegner på sitt ark. Observatøren spør "hva skal jeg tegne?" og ser på han. Mads ser på henne og sier "du" og peker på sitt navn på arket. "Skal jeg skrive mitt navn?" spør hun og ser på Mads og venter på svar. Han nikker og vender seg til sitt eget ark. Observatøren skriver navnet sitt på blokken sin og viser det til Mads. Hun peker på navnet sitt og sier "Jeanette. Her er navnet mitt". Mads ser på henne, ser på det hun har skrevet, ser opp igjen, nikker og smiler. Han gir henne så sitt ark og peker med blyanten på arket. Han ser på henne med et spørrende blikk. "Skal jeg tegne navnet mitt her og?" spør observatøren og smiler. Mads smiler og nikker. Hun skriver navnet sitt på arket og viser til han. Han peker på hennes blokk og spør om å få tegne der. Hun gir ham blokken. Han vil også ha hennes blyant. Hun gir ham den, smiler og sier "vær så god". Mads ser på henne og smiler tilbake. Observatøren får hans blyant og hans ark. Han blar i blokken og kikker på henne før han tegner. Observatøren oppfatter dette som å be om lov til å tegne der, og sier "ja, du kan tegne der". Han smiler og begynner å tegne litt. Så vil han at hun skal tegne på hans ark, mens han tegner i blokken. Han sier "du" og peker på arket. Observatøren skjønner det ikke med en gang, og en annen voksen sier etter hvert at han vil at hun skal tegne på arket hans. Han sier "Mads" og peker på blokken, sier så "du" og peker på arket. "Skal jeg tegne her?" spør hun, peker på arket og ser på barnet. Han nikker, smiler og vender til blokken for å tegne. Mads viser her tydelig at han kan ta initiativ til aktivitet. Han viser også at han prøver å oppklare misforståelser når hun ikke skjønner at hun skal tegne på arket. Antakelig fikk han ikke med seg at en annen voksen sa til henne hva han ville, da han like etter peker på blokken og sier sitt navn, for så å peke på arket og sier "du".

4.2.4 Hvordan tar barnet initiativ?

Puslespill

Mads har i denne sekvensen noen eksempler på å ta initiativ i forhold til hva kommunikasjonen skal dreie seg om. Mads ytrer da et ord fulgt av en gest som peking og blikk. Eksempelvis så avslutter Mads hele sekvensen ved å lage en lyd som gjør at pedagogen ser på Mads. Deretter ser han på pedagogen og løfter opp puslespillet mot

pedagogen. Pedagogen følger opp med å spørre om de skal legge puslespillet bort på bordet, noe som Mads bekrefter ved å nikke.

Lekeskrijving

Mads tar initiativ til å snakke om noe ved å gjøre pedagogen oppmerksom på det han ønsker å fokusere på ved hjelp av blikkontakt og tale. I denne sekvensen er det et eksempel hvor Mads hører gråt fra barnehagen. Mads sitter og fargelegger. Da han registrerer gråten, ser han opp på pedagogen og sier navnet på et annet barn i barnehagen. På den måten får Mads pedagogens oppmerksomhet og hun kommenterer gråten som høres. Mads nikker som svar på pedagogens ytringer. Deretter vender Mads og pedagogen tilbake til tegningen.

Reflekterende samtale

Mads tar opp ett og ett bilde i begynnelsen av sekvensen og ser på dem, noe som kan oppfattes som et initiativ til å snakke om de bildene. Han tar senere i sekvensen initiativ til å snakke om bildene og assosiasjoner ved å peke på dem. Eksempelvis peker Mads på et bilde hvor det er bilde av en dame med rødt hår og sier ”tante”. Her starter han en liten turveksling om at damen på bildet ligner tanten hans.

Under denne sekvensen hører Mads også lyder fra barnehagen, som han gjør pedagogen oppmerksom på ved å si ”åh!” med blikket festet på pedagogen. Pedagogen responderer ved å navngi noen av barna og de voksne i barnehagen.

Dyr

Mads bruker i denne sekvensen verbale ytringer ved hjelp av tale for å ta initiativ til å snakke om noe. ”Kattepusen, vovvoven” sier Mads og peker på katten og flytter den bort til hunden som står på bordet. Her er et eksempel hvor Mads tar initiativ til det som kunne blitt en kommunikasjonssekvens rundt en handling som Mads utfører. Pedagogen bekrefter med ”ja, skal til hunden”, før hun vender tilbake til kofferten for å ta opp et nytt dyr.

Boklesning

Mads er den som hovedsakelig blar videre i boka og viser ut fra det initiativ til å fortsette historien. Han tar også initiativ til å snakke om ulike elementer på sidene i boka ved å peke på dem og oppnå oppmerksomhet ved hjelp av både talespråklige ytringer og ved hjelp av tegn. Et godt eksempel hvor Mads tar initiativ som fører til en god turveksling, er når Mads ser et brød som nettopp er tatt ut av ovnen, avbildet i boka. ”Au!” utbryter han mens han legger hånden på brødet og ser på pedagogen med et lurt smil. Pedagogen påpeker at den er varm. Mads tar da pedagogens hånd og legger den på boka der brødet er avbildet. Pedagogen kommer da med et ”au” mens hun ser på Mads. Mads smiler fornøyd.

Kommunikasjon i fri lek og under måltid

Eksempelet hvor Mads ber en observatør om å tegne er et godt eksempel på hvordan han mestrer å ta initiativ overfor voksne i barnehagen. Han bruker både verbale og nonverbale signaler for å få oppmerksomhet samt starte en kommunikasjonssekvens. Et annet eksempel på dette finner sted under oppstarten av en runde med bildelotto. Mads og pedagogen avrunder en runde med bildelotto og pakker sammen. Mads ser så på pedagogen og sier ”jobbe mer”, støttet med tegnet for ”jobbe”. Pedagogen omgjør Mads sin ytring til et spørsmål for å få en bekreftelse. Mads nikker og de starter en runde med en annen bildelotto.

4.2.5 Er innholdet i barnets ytringer relevant for sammenhengen?

Puslespill

Mads sier ikke så mye i denne sekvensen, tydelig preget av at observatørene er til stede. Mads følger likevel opp det pedagogen sier ved å legge på plass brikker som pedagogen har pekt på eller vist hvor skal ligge på brettet. Et eksempel på dette er følgende utdrag.

Mads: ser på brettet

-
- Pedagog: ser på Mads, "skal vi ta kaffekanna nå?"
- Mads: nikker
- Pedagog: "hvor er den da?"
- Mads: kikker rundt på brikkene og strekker seg mot riktig brikke

Lekeskriving

I og med at sekvensen er mye preget av spørsmål og svar, er de ytringene som Mads kommer med, stort sett svar på spørsmål fra pedagogen. Likevel er det et lite eksempel hvor Mads svarer på spørsmål fra pedagogen og videre kommer med en ytring som viser at han følger opp emnet de snakker om. Pedagogen har spurt om hva Mads har skrevet på arket. Han svarer "pappa". Pedagogen spør så om navnet til pappa. Mads sier navnet og sier så et navn til mens han skriver på arket. Han bidrar da til denne kommunikasjonssekvensen som dreier seg om å skrive ned navn på dem i familien.

Reflekterende samtale

Sekvensen er mye preget av spørsmål og svar, og Mads svarer adekvat, enten verbalt eller nonverbalt, på spørsmålene fra pedagogen. Han følger også opp emnet og bidrar til kommunikasjonssekvenser. Et eksempel på dette er da de snakker om at det er fisker i elven, og om å fiske. Pedagogen spør Mads om han og faren har fisket i elven. Mads svarer så "hjemme", noe som pedagogen følger opp med "hjemme, ja. Elven går like nedenfor deg". "Mads hjemme fisk" fortsetter Mads med. Turvekslingen fortsetter noen turer til etter dette.

Dyr

"Vondt" sier Mads når de snakker om lappen som henger på foten til et av dyrene. Pedagogen og Mads har i forkant av dette felles fokus på lappen. Ved de andre dyrene har lappen kun blitt påpekt før det blir satt på bordet. Med denne ytringen utvider Mads perspektivet på lappen og bidrar til turvekslingen om lappen. Kommunikasjonssituasjonen dreier seg så om å snakke om dyrlege og hunden som er

et medlem i Mads sin familie. Mads bidrar til og viderefører kommunikasjonen om dyrene flere ganger under denne aktiviteten. Han assosierer blant annet til en kjent aktivitet, jakt, ved å si ”børse” og ”steke” når han ser på rådyret. Mads mestrer i disse eksemplene å opprette en felles forståelse for det han fokuserer på.

Boklesning

Som antydnet tidligere, mestrer Mads fint å føre en turveksling med pedagogen under denne aktiviteten. Mads er også med på å bringe tema videre, eksempelvis da Ola og Mari velter bollen med røre i. Pedagogen spør om Mads og bestemor har sølt og Mads nikker. ”Mads ødelagt” er Mads sitt bidrag videre i kommunikasjonssekvensen. Pedagogen gjentar hva Mads sier i form av et spørsmål. Mads bekrefter med et nikk før de kikker videre i boka.

Kommunikasjon i fri lek og under måltid

Mads mestrer å følge opp tema i en kommunikasjonssekvens, til og med hvor han i utgangspunktet ikke er en deltaker. Dette illustreres av eksemplet som står under punktet verbal og nonverbal kommunikasjon. Et annet eksempel forekommer da Mads og pedagogen spiller bildelotto alene på grupperommet. Pedagogen trekker en brikke hvor det er avbildet en dukkevogn og sier ”jeg fikk en dukkevogn”. Mads sier så sitt navn og ser på pedagogen. Pedagogen spør om han har en slik hjemme, og Mads nikker til svar. Videre spør pedagogen om den er lik og viser brikken til Mads. Han kikker på brikken og rister på hodet. I dette eksempelet deltar Mads i en turveksling hvor emnet blir opprettholdt. Han bidrar til kommunikasjonssekvensen om hva som er avbildet, ved å trekke inn at han selv har en dukkevogn. Da Mads og pedagogen er kjente for hverandre, holder det for pedagogen at Mads sier sitt navn for at hun skal skjønne at han mener at han har en hjemme. Her vises det at relasjonen mellom Mads og pedagogen har en betydning for kommunikasjonen og hva som må til for at de får en felles forståelse og dermed kan opprettholde kommunikasjonen.

4.3 Ella

4.3.1 Kommunikasjonens preg under videoobservasjonsaktivitetene

Puslespill

Pedagogen begynner sekvensen med å se på hva som er avbildet på puslespillet. Hun stiller spørsmål til Ella om bildet, og Ella svarer. Ella har fokus på puslespillet hele veien og er opptatt av å få lagt puslespillet. Ella er den som tar ut brikkene for å legge puslespillet. Pedagoguen hjelper til med å få brikkene fra hverandre. Pedagoguen prøver å få til en turveksling om elementer på puslespillet og trekke det mot hverdagen. Ella svarer stort sett på spørsmål, men viderefører tema lite da hun er opptatt av puslespillet og av å få lagt det ferdig.

Lekeskriving

Pedagogen fikk instruksene for lekeskrivingsaktiviteten like før videoobservasjonen skulle påbegynnes. Hun brukte omtrent et kvarter til å se gjennom instruksene og stille spørsmål. Ella er aktiv under denne aktiviteten, men hun er tydelig sliten mot slutten av aktiviteten. Nå skal det sies at Ella kommer rett fra en sangøkt til denne videoobservasjonsøkten, og hun har kun hatt en liten pause før videoobservasjonen tok til.

Reflekterende samtale

Denne aktiviteten var tydelig enten vanskelig eller uforståelig for Ella.

Kommunikasjonen her er mye preget av spørsmål og svar, hvor pedagoguen stiller spørsmål til hva bildene forestiller. Det forekommer sekvenser hvor Ella sitter og ser på de ulike bildene uten å si noe eller gjør noe.

Dyr

Ella tar her styringen og tar kofferten. Hun tar ut ett og ett dyr, og klipper av lappene som henger på dyrene. Etter å ha tatt ut alle dyrene, trevekstene og gjerdene, og satt dem opp, legger Ella figurene opp i kofferten igjen. Pedagogen kommer med ytringer knyttet til figurene og de ytringene Ella kommer med, men det er generelt sett lite kommunikasjon mellom Ella og pedagogen under denne aktiviteten.

Boklesning

Denne aktiviteten er preget av pedagogen som leser og blar i boka. Ella følger med på boka og studerer sidene. Igjen er aktiviteten preget av spørsmål/svar-kommunikasjon. Ella fremstår som veldig konsentrert om hva som skjer på bildene, men mot slutten av boka, ganske sliten og lei.

4.3.2 Kommuniserer barnet verbalt (tale/tegn) og/eller nonverbalt (gester)?

Puslespill

Ella kommuniserer hovedsakelig ved hjelp av tale under denne aktiviteten. Ved et tilfelle har hun lett sammentrukne øyenbryn, som i den sammenhengen kan tolkes som om hun studerer bildet for å kunne svare på spørsmål fra pedagogen om det er Tommy og Annika som er på besøk hos Pippi. Hun rekker ikke å svare før pedagogen kommer med en ny ytring. Ella svarer både på henvendelser fra pedagogen som ”jeg tror det er pannekaker”, og kommer med uoppfordrede ytringer som ”hvor kan den være?” og ”det er jo Pippi”.

Lekeskriving

Ella kommuniserer for det meste ved bruk av tale. I denne sekvensen benytter Ella seg også av gester som å nikke og å peke. Hun nikker som svar på pedagogens ytringer og peker for å vise hvor ulike elementer er tegnet eller skrevet på arket. Et eksempel er når pedagogen spør etter øynene til Pippi. Ella peker da med tusjen på arket hvor hun

har tegnet og sier ”der”. Et annet eksempel finner sted etter at Ella har begynt å tegne Kaptein Sabeltann på et annet ark. Pedagogen har nettopp kommentert hvor mye hår Ella har gitt Kaptein Sabeltann. Ella peker så på arket og sier ”der er øyet hans”.

Under denne aktiviteten forekommer det også et eksempel hvor Ella bruker tegn som støtte til det hun sier. Pedagogen og Ella snakker om hvem som hadde bursdag i barnehagen den siste gangen de spiste is. Ella gjentar navnet på bursdagsbarnet og bruker samtidig navnetegnet til pedagogen.

Reflekterende samtale

Ella benytter talespråklige ytringer under denne sekvensen når hun kommuniserer. Denne aktiviteten fremstod som uforståelig eller vanskelig, og Ella sier svært lite i forhold til de andre aktivitetene.

Dyr

Ella kommuniserer ved hjelp av talespråklige ytringer med innslag av gester som å peke, bruke blikket og vise frem figur. Eksempel på dette er når Ella løfter den største kua for å legge den opp i kofferten igjen. I det hun skal til å legge den i kofferten ser hun på kua, løfter den opp mot pedagogen og sier ”åh, den var tung”. Et annet eksempel er da hun prøver å ta av lappen på det første dyret. Hun prøver å ta den av bare med hendene, men får det ikke riktig til. Deretter peker hun bort mot en liten hylleseksjon hvor det står ulike ting og sier ”jeg tror vi må klippe”.

Boklesning

Kommunikasjonen under denne aktiviteten er en kombinasjon av både tale og gester. Da hun er ganske opptatt av å se på bildene i boka, er det naturlig å peke i boka når hun snakker om det hun ser, og nikke og riste på hodet som svar. Ellers så bruker hun tale når hun skal svare på henvendelser fra pedagogen, eller når hun kommer med uoppfordrede ytringer.

Kommunikasjon i fri lek og under måltid

Ella kommuniserer hovedsakelig verbalt ved bruk av tale under observasjonene, utenom videoobservasjonen. Det er sjelden hun benytter gester som det å nikke og peke. Dette kan illustreres med en episode hvor Ella sitter ved langbordet inne på avdelingen sammen med en av de voksne i barnehagen. Hun holder på å dekorere sitt fastelavnsris med farget kreppapir. Under sekvensen snakker hun sammen med den voksne som sitter ved siden av henne. Ella svarer på spørsmål fra den voksne ved bruk av tale, stort sett uten å se opp fra det hun holder på med. Eksempelvis så spør den voksne om hvor hun ønsker å feste den strimmelen med kreppapir som hun nettopp har påført lim. Ella kikker opp på riset som den voksne holder foran henne. ”Rett ved siden av den grønne” svarer Ella, og den voksne snur riset for henne.

4.3.3 Hvordan responderer barnet ved misforståelser?

Puslespill

Under denne aktiviteten forekommer det et tilfelle hvor Ella ikke oppfatter eller forstår hva pedagogen sier. Ella bruker ”hæ?” for å markere dette og oppfordrer da pedagogen til å gjenta, noe som hun gjør. Det forekommer da Ella har lagt på en brikke som pedagogen oppdager noen pannekaker på. Ella svarer ”jeg tror det er pannekaker” da pedagogen spør hva som er avbildet. Pedagogen ytrer så at hun fikk lyst på pannekaker når hun så pannekakene. Ella sier her ”hæ?” og pedagogen gjentar. Dette illustrerer at Ella mestrer å få oppklart hva som har blitt sagt dersom hun ikke oppfatter eller forstår.

Lekeskriving

”Hæ?” er ytringen som Ella benytter når hun trenger å få oppklart hva pedagogen har sagt, enten fordi hun ikke hørte eller forstod ytringen. Hun ser også opp på pedagogen når pedagogen gjentar. Eksempelvis så etterspør pedagogen hår på Pippi som Ella holder på å tegne. ”Hæ?” sier Ella og ser opp på pedagogen. Pedagogen gjentar så spørsmålet. Her oppnår Ella å få gjentatt pedagogens ytring og dermed unngår hun en

eventuell misforståelse. Antakeligvis forekommer behovet for dette da Ella er opptatt av tegningen, samt at pedagogen ytrer relativt mye på en gang.

Reflekterende samtale

Under denne aktiviteten forekommer det et tilfelle hvor Ella ikke oppfatter hva pedagogen sier. Ella sier da ”hæ?”, og pedagogen gjentar ordrett hva hun har sagt. Det forekommer også et tilfelle hvor pedagogen ikke oppfatter hva Ella svarer på et spørsmål. Pedagogen spør Ella om hva jentene gjør med en annen jente på bildet. Ella svarer ”holde sånt”. ”Hm?” kommer det fra pedagogen. Ella omformulerer seg og sier ”jeg tror de holder hun”. Under denne turvekslingen har både pedagogen og Ella blikket festet på bildet de kommuniserer om. Disse eksemplene viser at Ella mestrer å oppklare misforståelse både når hun selv er den som trenger oppklaring og når pedagogen trenger det. Hun mestrer det å omformulere seg når hun skal gjenta hva hun har sagt, noe som viser at hun tilpasser seg etter hvilke detaljer som trengs for at de skal ha en felles forståelse.

Dyr

Det forekommer ikke tilfeller hvor det er nødvendig med oppklaring av misforståelser under denne aktiviteten.

Boklesning

Under denne aktiviteten får Ella vist at hun mestrer å oppklare misforståelser, både når hun og når pedagogen er den som ikke helt forstår eller ikke hører hva som blir sagt. Eksempelvis så omformulerer Ella seg litt når pedagogen ikke oppfatter hva Ella sier, fra ”den er altfor stor til der” til ”den er altfor stor der”. Ella har blikket festet på krokodillen som har forsøkt å gjemme seg bak en frakk på stumtjeneren. Dette fører til at pedagogen igjen har samme forståelsen og fokus som Ella.

På et senere tidspunkt oppstår det et oppklaringsbehov fra Ellas side. Da dreier fokuset seg om hva som har skjedd mellom Mari og Ola i boka når en av dem er avbildet med en bakebolle på hode. Pedagogen spør ”men hva har skjedd med den

røra og den kaka de skulle lage?” og peker på bildet. Ella løfter hodet sitt fra bordet, sier ”hæ?” og ser på pedagogen. Pedagogen gjentar så spørsmålet litt omformulert og peker igjen i boka.

Kommunikasjon i fri lek og under måltid

Det forekom ikke episoder hvor oppklaring av misforståelser var nødvendig når observasjonene ble gjennomført.

4.3.4 Hvordan tar barnet initiativ?

Puslespill

Ella foretar initiativ ved talespråklige ytringer. Ytringene, eksempelvis ”hvor skal den være?” og ”det er jo Pippi”, viser hva som er Ellas fokus. Sammen med ytringene bruker hun blikket til å vise hva hun fokuserer på, og oppnår dermed også en felles forståelse mellom henne og pedagogen. Initiativene fra Ellas side blir fulgt opp av pedagogen og turvekslinger er i gang.

Lekeskriving

Ella foretar initiativ ved bruk av talespråklige ytringer og ved bruk av blikk. Med ytringen ”Kan du hjelpe meg å tegne Kaptein Sabeltann?”, samt et blikk på pedagogen, foretar Ella initiativ. Ella starter her en sekvens hvor hun og pedagogen samarbeider om å tegne Kaptein Sabeltann fremfor at pedagogen kun ser på at Ella tegner for seg selv.

Reflekterende samtale

Ella demonstrerer at hun mestrer det å ta initiativ ved flere tilfeller under denne aktiviteten. Hun bruker da talespråklige ytringer som også gir henne oppmerksomheten. Et eksempel på dette finner sted når Ella og pedagogen snakker om hva som er avbildet på et av bildene. De snakker om hvor handlingen finner sted og blir enige om at det skjer på en skole. Da de så sitter og ser på bildet, bryter Ella

stillheten med ”det var rosa”. Pedagogen følger opp med å gjenta Ellas ytring, men litt utvidet og som et spørsmål (”var det rosa på skolen?”) samt en tilleggskommentar, ”det var merkelig”. Ved et annet tilfelle tar Ella initiativ og skifter emne med ytringen ”jeg er litt tørst”. Pedagoger går så og henter drikke til Ella.

Dyr

Da det er Ella som stort sett styrer aktiviteten, får hun muligheten til å ta initiativ flere ganger. Hun bruker da talespråklige ytringer og gester som å ta på noe, eksempelvis så tar hun på lappen og sier ”vi må ta av lappen” når hun oppdager lappen på det første dyret hun tar opp av kofferten. Et annet eksempel dukker opp når Ella tar opp grisen fra kofferten. ”Det er som hun jenta, jeg har den på film” ytrer Ella, og pedagoger gjentar i spørsmålsform at hun har den på film. Videre forteller Ella om en gris som nesten må dø i den aktuelle filmen.

Boklesning

Peking og talespråklige ytringer benytter Ella seg av for å ta initiativ til å snakke om det hun har fokus på under denne aktiviteten. Ved et tilfelle peker hun bare i boka uten å si noe, og pedagoger spør så hva det er for noe hun peker på. Ella svarer ”krokodille”, og de snakker så videre om det de ser på de sidene som er oppslått. Ved et annet tilfelle benytter Ella både talespråklig ytring samt gesten peking. ”Se” sier hun og peker i boka. Pedagoger ser hvor Ella peker og følger opp med et spørsmål om det de ser.

Kommunikasjon i fri lek og under måltid

Ella foretar initiativ og oppnår oppmerksomhet ved å vende seg mot den personen som hun ønsker å kommunisere med, samt ved å benytte tale for å si noe om det hun vil fokusere på. Et eksempel på dette finner sted når en observatør sitter ved et bord hvor Ella og et annet barn sitter og tegner. Ella ruller sammen arket som hun har tegnet på mens observatøren snakker med det andre barnet. Ella ser på observatøren, sier ”Gjett hva jeg har her inne”, smiler og viser det sammenrullede arket.

Observatøren snur seg til Ella, ser på arket, sier "Jeg vet ikke. Hva har du?" og ser på Ella. Hun ser på henne med et smil og sier "båt". Observatøren kikker så på arket hennes som hun ruller opp igjen slik at en kan se det hun har tegnet.

4.3.5 Er innholdet i barnets ytringer relevant for sammenhengen?

Puslespill

Ella deltar i kommunikasjon med pedagogen stor sett uten å se på pedagogen. Hun svarer og reagerer adekvat på henvendelser fra pedagogen. Dette gjelder både å svare på henvendelser og utføre handlinger etter instruksjon og korreksjon fra pedagogen. Et godt eksempel på turveksling, adekvat respons fra Ella og avslutning av en sekvens, forekommer da brikken med haletippen til Herr Nilsen skal plasseres. Ella har tatt opp en brikke og ser på den og brettet for å prøve å finne ut hvor den skal være. Hun ser det imidlertid ikke og spør pedagogen "Hvor skal den være?". Pedagogen hjelper Ella med å identifisere brikkens plassering ved å påpeke hvilken farge som er på brikken. Når Ella da svarer "det er gul", peker pedagogen på brettet hvor det er mye gult. Ella legger da brikken på brettet og mot en brikke som allerede er lagt på brettet etter at pedagogen påpeker det. Ella avslutter sekvensen med å slå lett på brikken som nå er på plass og så snu seg mot de andre brikkene på bordet.

Lekeskriving

Ellas ytringer har relevant innhold og hun mestrer turveksling. Hun bidrar også med å følge emnet som pedagogen og hun kommuniserer om. Et eksempel på en turveksling hvor Ella bidrar til kommunikasjonssekvensen forekommer når Ella skal fortelle hva hun har skrevet på arket. I turvekslingen kommer det frem at det er et brev fra Kaptein Sabeltann hvor han har skrevet hvor skatten er, at han har funnet Grusomme Gabriel og hvor Sunniva er gjemt. Dette forteller Ella som respons på spørsmål fra pedagogen om hva som står. Ellers så svarer Ella adekvat på pedagogens oppfordringer stort sett hele tiden under denne aktiviteten. Det forekommer at Ella ikke svarer på pedagogens spørsmål. I de tilfellene ser det ut som om Ella er i en assosieringsfase hvor hun da har forlatt emnet som de har snakket om. Eksempelvis så

snakker de om Pippi som Ella tegner. Pedagogen spør om Pippi skal få armer, og Ella sier, etter en liten tenkepause, ”jeg tegner blekksprut, jeg”.

Reflekterende samtale

De ytringene Ella produserer under denne aktiviteten, er relevante og svarer på henvendelser fra pedagogen, samt følger opp emne som er i fokus. Eksempelet som er gitt i 4.3.3 under reflekterende samtale (side 63), er også et eksempel på hvordan Ella mestrer turveksling med opprettholdelse av emnet. I forlengelsen av det som er presentert av eksempelet tidligere, fortsetter Ella og pedagogen å snakke om hva jentene gjør på bildet og hvorfor de gjør det. Forlengelsen av kommunikasjonssekvensen er sitert under for at leser selv skal kunne få et inntrykk av turvekslingen og Ellas deltakelse. Både Ella og pedagogen ser på bildet som de snakker om, under hele kommunikasjonssekvensen.

- Ella: "jeg tror de holder hun"
- Pedagog: "tror du de holder hun fast?"
- Ella: "mhm"
- Pedagog: "og hvorfor tror du de gjør det?"
- Ella: "fordi de to er slemme"
- Pedagog: "er de slemme?"
- Ella: peker på to personer på bildet
- Pedagog: "de to?"
- Ella: "mhm"
- Pedagog: "mhm"
- "hvorfor er de slemme da?"
- Ella: ---- (hører ikke hva som blir sagt)
- peker på bildet
- Pedagog: "siden de tar hun i armen?"

peker på bildet
Ella: "mhm"
"og i håret"
Pedagog: "og i håret òg"

Dyr

Ella mestrer å respondere adekvat på pedagogens ytringer, både ved ytringer og handlinger. Ella mestrer også turvekslinger hvor hun bidrar med å følge emnet. Et eksempel er kommunikasjonssekvensen om filmen om en gris som hun har hjemme. Et annet eksempel er hvor Ella responderer adekvat på en ytring fra pedagogen. Ella har satt alle dyrene innenfor gjerdet, og pedagogen legger merke til dette. Pedagogen spør så "hva tror du skjer hvis bjørnen er sammen med grisen?", peker mot dyrene og ser på Ella. Ella ser på dyrene, tar bjørnen og setter den utenfor gjerdet. Pedagogen bekrefter Ellas handling med å si at bjørnen kan være litt farlig. Ella avslutter sekvensen med å ta bjørnen og legge den i kofferten.

Boklesning

I forlengelsen av det siste eksempelet på initiativtaking under boklesningen, har Ella og pedagogen en turveksling om hva som skjer på de sidene de ser på. Pedagogen stiller spørsmål til det som Ella har gjort henne oppmerksom på, og Ella svarer adekvat. Ved et annet tidspunkt spør pedagogen hva som er avbildet. Ella svarer først "det vet jeg ikke", men da pedagogen spør hvilket dyr som er avbildet, svarer Ella korrekt. Videre benevner Ella hva annet som er avbildet. Ella og pedagogen har i disse eksemplene turvekslinger hvor Ella stort sett svarer på spørsmål fra pedagogen.

Kommunikasjon i fri lek og under måltid

Hovedsakelig benytter Ella talespråklige ytringer når hun deltar i kommunikasjonssekvenser med en voksen i barnehagen. Ved en anledning viser Ella at hun mestrer turveksling, det å oppnå felles forståelse og å følge et emne. Dette finner sted på arbeidsrommet til en av audiopedagogene, hvor Ella deltar i en

arbeidsøkt sammen med audiopedagog og et annet barn. De jobber med å identifisere dyrelyder og bilder av dyr. Først gjennomgår de bildene hvor barna skal si hvilket dyr som er avbildet. Ella svarer riktig hver gang og får bekreftelse på det fra audiopedagogen. Da alle kortene er gjennomgått, ligger de på bordet med bildesiden opp. Dyrelyder skal så bli spilt av slik at barna skal finne bildet med det dyret som lager den aktuelle lyden. Før de begynner, må de finne ut hvem som skal begynne. Begge barna har lyst til å begynne, og derfor eller de ved bruk av "Ole, Dole, Doff". I dette eksempelet svarer Ella adekvat på spørsmål fra audiopedagogen. Hun deltar også i en turveksling sammen med audiopedagogen og det andre barnet.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil funnene presentert i kapittel fire, bli drøftet opp mot den presenterte teorien og empirien i kapittel to. I drøfting er målet å kunne anvende teori og funn slik at kunnskap kan økes om hvordan samspill og kommunikasjon hos prelingvalt døve barn som får bilateral cochleaimplantat i tidlig alder kan foregå. I hvilken grad mestrer barna ulike kommunikasjonssituasjoner og hvordan kommer barnas kommunikasjonsferdigheter til syne? Drøftingen er i hovedsak bygget rundt spørsmålene presentert i innledningen, samt rundt relasjonens betydning for kommunikasjonen og betydningen av fordelingen av spesialpedagogiske ressurser.

5.1 Observasjonstype og dens innvirkning på kommunikasjonens preg

Det ble observert at kommunikasjonens preg endret seg fra når strukturerte og forhåndsbestemte aktiviteter skulle videofilmes, til når barnet ble observert i barnehagen ellers. I kapittel fire ble det presentert hvordan kommunikasjonen foregikk under videoobservasjonene nettopp på grunn av denne forskjellen som ble observert. Funnene viser at kommunikasjonen under videoobservasjonene var preget av spørsmål og svar. De ulike aktivitetene var ukjente både for pedagogene og for barna, og det antas at det sammen med de gitte instruksjonene, er en av årsakene til det ble mye spørsmål og svar i disse situasjonene. Pedagogene var bevisste på at fokuset for observasjonene var å se hvordan barna kommuniserte, og trolig ønsket de at barna skulle snakke. Dette sammen med at barn ikke holder like lenge på et tema som voksne (Bae, 1996), kan ha medvirket til spørsmål-svar-kommunikasjonen.

Det anses som rimelig at videosituasjonene hvor barna ble presentert for nytt og ukjent materiale ville bli preget av at barna hadde behov for tid til å reflektere og kommunisere rundt materialet. Barna i denne oppgaven brukte tydelig tid til å studere materialet, og i løpet av denne tiden pratet barna langt mindre enn i situasjoner hvor

materiale og situasjon er kjent. Pedagogens presentasjon av materialet kan antakeligvis også ha bidratt til at barna i noen av situasjonene ikke helt skjønnte hva de skulle gjøre. Dersom aktivitetene hadde vært kjente for barna og pedagogene så kunne kommunikasjonen antakelig hatt et mer likeverdig preg slik som observert utenom videoobservasjonene. Det benyttede oppsettet ved videoobservasjonen vurderes å være gunstig om intensjonen er å studere hvordan pedagog introduserer et nytt materiale og hvordan samspillet mellom barn og pedagog er i denne situasjonen. Ønsker en imidlertid å studere språklig aktivitet fra barnets side bør en ved senere observasjoner vurdere å benytte leker og bøker som barnet og pedagogen er kjent med fra før og som de har et forhold til.

Under fri lek og måltid viser funnene at kommunikasjonen var mer preget av likestilte bidrag og turveksling. Med det menes det at barna deltok i kommunikasjonen på deres premisser og ble ikke oppfordret til å snakke slik som spørsmål-svar-kommunikasjonen under videoobservasjonene. De styrte kommunikasjonssekvensene mer, og barna har et annet forhold til tema i disse situasjonene fremfor under videoobservasjonene. De voksne som barna her var i kommunikasjon med, var mer passive i den forstand at de lyttet aktivt til barna. I slike situasjoner blir barna sett og hørt i situasjonen, og de opplever situasjonen trygg. En trygg situasjon fører til at kommunikasjonen fortsetter fremfor å avsluttes (Gjems, 2009; Hagtvet, 2004).

Disse observasjonene støtter opp om at samhandlingen mellom individer påvirkes av konteksten sammen med relasjonen mellom individene (Røkenes & Hanssen, 2006). Det er her tydelig at de observerte kommunikasjonssekvensene med de aktuelle voksne er påvirket av om aktivitetene er kjente eller ikke, og om aktivitetene er valgt selv eller pålagt. Det ble understreket til pedagogene som deltok i videoobservasjonene at dersom barna ikke ønsket å jobbe med aktiviteten så skulle den avsluttes. Antakelig medvirket konteksten, at aktivitetene ble gitt av observatørene fremfor en voksen i barnehagen, til at barna ikke nektet å jobbe med de gitte aktivitetene. Det er rimelig at barnas og pedagogenes handlinger er påvirket av observatørens tilstedeværelse og at deres handlinger blir videofilmert.

5.2 Kommuniserer barnet verbalt (tale/tegn) og/eller nonverbalt (gester)?

Forskning hevder at taleoppfattelse hos barn med cochleaimplantat har sammenheng med hvor mye barnet stimuleres med talespråk (Wie et al., 2007). Begge barna i denne oppgaven benytter talespråk i sin daglige kommunikasjon. Tegnspråk anvendes ikke, men det brukes enkelttegn som visualisering av enkeltord ved behov (Braadland, 2005, se også omtale av NMT på side 34). Funnene gjenspeiler benyttelse av både verbal og nonverbal kommunikasjon, og en varierende bruk av verbal versus nonverbal kommunikasjon. Blikk og mimikk blir brukt i varierende grad i kommunikasjonen hvor blikket blir brukt både for avlesning og for å vise deltakelse i kommunikasjonssekvensene. Blikk blir også brukt til å oppnå felles oppmerksomhet ved å se på pedagogen og så på elementet som er i fokus. Funnene viser også en aktiv bruk av verbal kommunikasjon hvor det støttes kun til auditiv informasjon.

Ulikhetene og den varierende bruken av verbal og nonverbal kommunikasjon kan forklares av flere faktorer som barnas iboende egenskaper og kommunikasjonsmiljøet som barna er en del av til vanlig. Barns vokabular og språkbruk påvirkes av hvordan de blir stimulert av familie og andre i deres hverdag med tanke på ordforråd og hvorledes kommunikasjon mellom barn og voksne er vanlig eller ikke (Dickinson & Tabors, 2001). En annen faktor som kan ha betydning er barnas alder ved implantasjon. Det er en hørealdersforskjell på syv måneder i utvalget, med implantasjonsalder på fem og 12 måneder (jfr. omtale av utvalget kapittel 3.2.2).

Funnene viser eksempler hvor observatør deltar i kommunikasjonssekvenser med barna. Disse eksemplene viser at relasjonen mellom barn og voksen spiller en rolle for kommunikasjonen (Bae, 1996; Gjems, 2009; Hagtvatn, 2004). Funnene gjenspeiler en tydelig økt bruk av blikk og gester for å oppnå felles forståelse og for å få frem sitt budskap i disse situasjonene, i motsetning til kommunikasjon med kjente voksne hvor nonverbal kommunikasjon ble mindre benyttet. Da gester kan ses som forløper til utvikling av verbal språkutvikling, kan barnas bruk av gester ses som en del av prosessen hvor de må bli oppmerksomme på lyder, uttale og kommunikative

handlinger. Er det mulig at bruk av nonverbale signaler vil bli mindre brukt etter hvert som barna får auditiv erfaring? Eller er deres bruk ved observasjonstidspunktet et bilde av hvordan de vil kommunisere som voksne? På bakgrunn av funnene antas det at bruken av nonverbale signaler vil reduseres etter hvert. I tråd med NMT kan bruken av nonverbale signaler ses på som midlertidige hjelpemidler for å lære talespråket (Braadland, 2005).

Tegnbruk i observasjonsdataene forekommer stort sett ved gjentakelser. Det er tydelig at talespråk er primærfokus slik det kommer frem under presentasjon av utvalget (kapittel 3.2.2 side 30). Funnene viser få tilfeller hvor enkelttegn blir benyttet i tillegg til tale. Antakelig vil NMT i fremtiden bli brukt kun som støtte der hvor barna anser det som nødvendig og mulig, da de ved observasjonstidspunktet ikke bruker NMT i særlig stor grad, slik som Braadland (2005) påpeker.

5.3 Hvordan responderer barnet ved misforståelser?

Bruk av ”hva sa du?” fremfor ”hæ?” og ”hm?” kommer først når barn nærmer seg femårsalderen i følge teorien (eksempelvis Tetzchner et al., 1993). Funnene viser bruk av enkeltordytringene ”hæ?” og ”hm?” når barna ikke har forstått eller oppfattet hva den voksne har sagt. Et spørrende blick forekommer i tillegg til verbale ytringer, for å understreke at det trengs en oppklaring av hva som har blitt sagt. Funnene viser en bruk av ”hæ?” og ”hm?” i henhold til normalutvikling da alderen i utvalget ligger under femårsalderen.

Det er også vist i funnene at de voksne bruker ”hæ?”, noe som bekrefter vanlig bruk uansett alder. For at barn skal lære seg å bruke andre talespråklige ytringer er det nødvendig, i følge sosialkonstruktivistisk tankegang og proksimal sone, med personer som bruker ytringer som ”hva sa du?” fremfor ”hm?” (Strandberg, 2008). Og som Gjems (2009) mener, lærer barn språk og bruk av språk av personer som de inngår i emosjonelle relasjoner med. Så kan en undre seg hvilken støtte barn får til å kunne delta i kommunikasjon når voksne bruker minimal respons som ”hæ?” og ”hm?” er.

Hvordan skal barna tolke de ytringene? Antakeligvis vil barn få en bedre støtte til utvikling og mestring i den proksimale sonen dersom de voksne bruker andre ytringer enn ”hæ?” og ”hm?”. Barn vil også ha bedre muligheter til å kunne bidra til kommunikasjonen med tanke på å følge opp tema og følge kommunikasjonspartnerens tankegang og hensikt med ytringene.

Det er vanlig å anta at hørselshemmede vil bruke ”hæ?” oftere enn normalthørende på grunn av hørselstapet og at det kan være vanskelig å oppfatte hva som blir sagt. Ut fra de foreliggende funnene vil en ikke kunne si at det forekom mye bruk av ”hæ?”. Skyldes dette at den auditive informasjonen er tilstrekkelig? Skyldes det at de ikke våger å si fra eller kan årsaken være relasjonene som barna inngår i? Relasjonen mellom barna og pedagogene er trygg og kjent. På grunn av den trygge relasjonen, er trolig kommunikasjonen tilpasset slik at barna kan forstå og oppfatte, og derfor er det ikke nødvendig for barna å bruke ”hæ?”. Funnene viser barn som fremstår som trygge i sine tilværelser i respektive barnehagene. På bakgrunn av dette, antas det at årsaken ikke er at de ikke våger å si i fra dersom de ikke oppfatter eller forstår hva som blir sagt uansett hvem den voksne er. En kan heller ikke si at det er en tilstrekkelig auditiv informasjon som alene utgjør årsaken. Det helhetlige bildet som observasjonene gir, tilsier at en kombinasjon av tilstrekkelig auditiv informasjon, tilrettelegging i barnehagen og relasjonene som barna inngår i, er årsaken til at ”hæ?” ikke forekommer uvanlig mye under observasjonene.

Da ”hæ?” eller ”hva sa du?” kommer fra den voksne, bekrefter funnene mestring av å oppklare slik at den voksne er med videre i kommunikasjonssekvensen.

Observasjonsdataene viser at barna gjentar enten ordrett hva de nettopp har sagt eller omformulerer seg. Pedagogene responderer som regel ved å gjenta barnas ytringer ordrett eller i utvidet form. Kommunikasjonen fortsetter så enten ved et bekræftende smil eller ved viderebringning av tema fra barnets side. Denne forskjellen på respons kan ha en sammenheng med den varierende bruken av blick og mimikk. Antakelig skyldes forskjellen at barn oppnår mer innsikt, oversikt og kontroll i kommunikasjon etter hvert som de blir eldre (Hagtvet, 2004; Tetzchner et al., 1993). Det at barnet ikke

gir en videre respons kan tyde på at barnet da har oppfattet at barnet og pedagogen er på samme plan innholdsmessig i kommunikasjonen. Det kan også oppfattes som om at barnet da er ferdig med det aktuelle temaet og flytter fokus over på noe annet i henhold til fri assosiering (Bae, 1996).

5.4 Hvordan tar barnet initiativ?

For å starte en kommunikasjonssekvens er det nødvendig å kunne ta initiativ og oppnå oppmerksomhet (Tetzchner et al., 1993). Funnene viser en bruk som kombinerer talespråklige ytringer og gester. ”Åh!” eller ”se!” i kombinasjon med peking og blikk går igjen. Talespråklige ytringer benyttes stort sett sammen med blikk. Det viser at barn er bevisst på at bruk av stemmen vil føre til at de oppnår oppmerksomhet og kontakt. Initiativ til kommunikasjonssekvenser er noe som er tydelig i aldersgruppen 2:7 til 3:0. Hørealdersmessig ligger begge informantene (2:8 og 3:2) i denne gruppen. Barna ligger opp mot fire år (3:8 og 3:7) i forhold til deres biologiske alder. Ut fra funnene kan en se at barna bruker talespråklige ytringer, med til tider støtte av gester, ved initiativtaking. Samlet sett kan en si at barna foretar initiativ og oppnår oppmerksomhet adekvat aldersmessig. Barn ofte tyr til fysisk kontakt for å oppnå oppmerksomhet (Tetzchner et al., 1993). Funnene gjenspeiler liten bruk av fysisk kontakt for å oppnå oppmerksomhet, som det å dra i genseren eller ta på vedkommende. Det ble sagt i teorikapittelet at språket anses som etablert ved fireårsalderen på et grunnleggende plan (Hagtvet, 2004). På bakgrunn av dette og funnene, kan en trekke den slutningen at initiativtaking samt oppnåelse av oppmerksomhet ligger på et grunnleggende plan ved observasjonstidspunktet.

Pedagogene bruker også talespråklige ytringer for å starte kommunikasjonssekvenser og det er da naturlig å tenke at barna har lært dette i samspillet med de voksne i tråd med sosialkonstruktivismen (Hagtvet, 2004; Strandberg, 2008). Funnene fremstiller situasjoner hvor barna foretar initiativ overfor relativt ukjente voksne. Disse situasjonene viser stort sett benyttelse av de samme fremgangsmåtene overfor både

kjente og ukjente kommunikasjonspartnere, men bruk av gester er mer fremtredende overfor ukjente. Dette vendes det tilbake til under drøfting av relasjonens betydning for kommunikasjonen under kapittel 5.7.

5.5 Er innholdet i barnets ytringer relevant for sammenhengen?

I aldersgruppen 3:1-4:0 begynner barn å tilpasse seg endringer i tema, noe som ses igjen i funnene. Barna følger hva pedagogen snakker om og følger kommunikasjonssekvensene og skiftene som finner sted.

Begge barna befinner seg i nedre del av aldersgruppen med tanke på hørealdren (2:8 og 3:2) og i øvre del i forhold til biologisk alder (3:8 og 3:7). Det forekommer ikke ofte at barna går glipp av skiftninger i kommunikasjonen, og de er klart på vei til å kunne følge skiftninger i kommunikasjon. Det er også viktig å ta hensyn til inndelinger i aldersgrupper ikke er absolutte grenser, og individuelle forskjeller har stor betydning (Cochlear, 2005; Hull, 2001). Det skal påpekes at skiftninger i tema er noe som kan være vanskelig for hørselshemmede å oppfatte på grunn av at den auditive informasjonen tolkes ut fra informasjon om tema og kontekst. Kommunikativ støtte som NMT kan her være til god hjelp da det har som hensikt å understreke og tydeliggjøre det som blir sagt (Braadland, 2005).

Blant funnene forekommer det flere eksempler på turvekslinger mellom barn og voksen. Turveksling er en kommunikativ ferdighet som finner sted allerede på stallebordet med blikk og pludring. Turvekslingsferdigheten utvikles med tanke på antall turer, ytringslengde og innhold etter hvert som barnet blir eldre. Turtaking må til for å få til vellykket kommunikasjon (Cole & Flexer, 2007). Under videoobservasjonene forekom det flere kommunikasjonssekvenser hvor det er hyppig turtaking. Barna er med på å føre videre tema, og det blir en flytende og vellykket kommunikasjon om emnet på tross av at det er en del spørsmål/svar-preg. Vellykkede turvekslinger hvor tema blir videreført finner også sted utenom videoobservasjonene.

Funnene viser at barna mestrer å foreta flere turer om samme tema, samt ta med elementer fra tidligere eller fremtidige hendelser med i turvekslingen. De assosierer med utgangspunkt i det pågående temaet og bringer inn andre elementer i kommunikasjonen.

Under videoobservasjonene brukte pedagogene oppfølgende spørsmål for å få flere detaljer om hva barna snakker om. Funnene viser at barna kommer da med adekvate svar slik at det er mulig for pedagogen, og observatører, å forstå hva kommunikasjonen dreier seg om. Barn assosierer i følge Bae (1996) fritt og holder ikke så lenge på et emne som voksne gjør. Under videoobservasjonene stiller pedagogene spørsmål om det pågående emnet uten å få det som oppfattes som adekvat respons, da barna i de situasjonene har gått videre og forlatt det aktuelle emnet. Barna mestrer likevel å få med seg pedagogene over på det som de har flyttet fokuset over på.

Med dette som underlag, kan en påstå at barna responderer adekvat på henvendelser fra de voksne som de kommuniserer med. Deres adekvate svar er også med på å oppfølge tema og få til turvekslinger. Ut fra funnene, samt milepælene i utvikling av kommunikasjonsferdigheter (Cochlear, 2005; Hull, 2001) og hva kommunikasjonsferdighetene innebærer (Cole & Flexer, 2007; Tetzchner et al., 1993), ser en at barna klarer å føre kommunikasjonssekvenser med voksne i barnehagen aldersadekvat.

5.6 Betydning av fordeling av spesialpedagogiske ressurser

De tildelte spesialpedagogiske ressurser for barna i denne oppgaven, er benyttet på ulike måter. Dette henger nok sammen med at barnehagene er av ulik størrelse noe som også er reelt for deres hjemkommuner. I et tilfelle er pedagogene, som har ansvar for arbeidsøktene, til stede i barnehagen og kan ta i bruk situasjoner som oppstår ellers i barnehagen. På den måten kan det også være lettere å kunne trekke hendelser i

barnehagen med i arbeidsøktene som finner sted flere ganger i løpet av dagen. I det andre tilfellet er det satt opp timeplan for når arbeidsøktene sammen med audiopedagog skal finne sted. Audiopedagogene er ikke til stede i barnehagen til vanlig, og vil dermed ikke kunne dra nytte av hendelser i barnehagen på lik linje som hos det første barnet. Det er ikke dermed sagt at pedagogene i barnehagen ellers, ikke vil ta i bruk hendelser i avdelingen hvor barnet hører til.

Har denne inndelingen av ressursene betydning for hvordan barna kommuniserer med de voksne i barnehagen? Funnene viser at det er forskjell på hvilke voksne som barna forholder seg mest til i kommunikasjonssituasjoner. Om dette er på grunn av inndelingen av de spesialpedagogiske ressursene eller at observatørene var til stede, kan det ikke sies noe sikkert om. Årsaken er antakelig en kombinasjon av disse faktorene. Pedagogene som har arbeidsøktene sammen med det første barnet er med i barnehagen til vanlig, og en av den fremstår som primærkontakt. Det kan antas at barnet har en god og tett kontakt med vedkommende på bakgrunn av dette. Denne trygge relasjonen til pedagogen kan ha vært en trygghet for barnet når observatørene var til stede, og at det da ble naturlig at barnet da hovedsakelig kommuniserte med vedkommende. Hos det andre barnet er det ikke naturlig å ha en slik kontakt på grunn av at audiopedagogene ikke er en del av personalet inne på avdelingen. I denne barnehagen er det også andre barn som har en hørselshemming, noe som ikke er tilfellet hos det første barnet. Kan dette også ha en påvirkning på hvem barna forholder seg mest til? Dette vil kun være en tanke som kunne vært aktuelt å undersøke, da datamaterialet ikke gir grunnlag til å si noe om dette. Vil denne forskjellen på voksenkontakt ha en betydning for barns sosialisering og fungering i samfunnet i henhold til Dickinson og Tabors (2001)? Funnene sier noe om barnas kommunikative ferdigheter ved ett tidspunkt, og har dermed ikke grunnlag for å si noe sikkert om denne kontaktens betydning for barnas fremtid. På bakgrunn av funnene og generell inntrykk fra observasjoner, er det lite som tilsier at det vil være et problem. Årsaken til denne påstanden er at begge barna deltok i samspill med observatørene uavhengig av andre voksne i barnehagen. Nå er det viktig å påpeke at kontakt med observatørene muligens ble ufarliggjort på grunn av at kontakten fant

sted i barnehagen. Det funnene ikke sier noe om er hvordan barna fungerer i kommunikasjon med ukjente voksne på andre steder som er mindre kjente.

5.7 Relasjonens betydning for kommunikasjonen

Når den voksne kjenner barnet er vedkommende også kjent med hvordan barnet kommuniserer. Funnene viser at pedagogene forstår hensikten bak barnas gester raskt, noe som kan ses som er resultat av relasjonen mellom barnet og pedagogen. Funnene viser at dersom barna er i samspill med ukjente voksne, benyttes det mer nonverbal kommunikasjon i form av gester og blikk. Relasjonen mellom barnet og den voksne påvirker hvordan barnet kommuniserer, eksempelvis tegnesekvenser med barna og observatør. Disse eksemplene viser hvordan barna kommuniserer med relativt ukjente voksne. Funnene viser at barna er trygge på seg selv til å kunne ta kontakt med voksne, også voksne som de vanligvis ikke omgås. Skeptisme overfor ukjente er noe som blir fremtredende rundt 13-15 måneder etter det som anses som normalt, og tilbakemelding fra voksne er med på å styre hvordan et barn ser seg selv (Bae, 1996; Cochlear, 2005; Hull, 2001). Ingen av barna fremstod som skeptisk overfor observatørene som var til stede. Funnene viser barn som er utadvendte, noe som vil være en styrke for dem senere dersom det fortsetter slik. Årsaken til at dette påpekes er at en kan få inntrykk av at noen hørselshemmede kan vegre seg for å ta kontakt med ukjente nettopp på grunn av hørselstapet da de er usikre på hvordan vedkommende vil forholde seg til den hørselshemmede. Et hørselshemmet barn vil kunne møte ulike reaksjoner hos voksne som ikke er kjent med barnet. Nå har barna blitt observert i situasjoner hvor de voksne ikke er ukjent med hørselshemming og barna er i et kjent og trygt miljø. Det er derfor vanskelig å si noe om hvordan de vil kommunisere med og opptre overfor ukjente i mindre kjente og trygge omgivelser.

Ut fra observasjonene fremstår det som at relasjonen også kan påvirke tema i kommunikasjonssekvensene. Dette støtter opp om Røkenes og Hanssens (2006) påstand om at samhandlingen påvirkes av individene som deltar sammen med

konteksten. Der hvor barna deltar i kommunikasjon med kjente voksne i barnehagen, dreier deler av kommunikasjonen seg om hendelser utenom det som skjer her og nå. Partene har felles forståelse og kjenner hverandre slik at de kan snakke om andre ting enn det som foregår her og nå. De funnene som viser barna i samhandling med ukjent voksen, handlet kommunikasjonen om det som skjer her og nå. Dette er ikke nok til å si at det er et gjennomgående trekk for barna, men kanskje noe en bør være oppmerksom på for å gjøre dem bevisst på hvordan en kan snakke om tidligere eller fremtidige hendelser med ukjente.

6. Oppsummering og avrundning av oppgaven

I denne oppgaven er det blitt benyttet kvalitativ metode og casestudie som design. Ved bruk av ulike typer for observasjon i ulike situasjoner, gir funnene et inntrykk av hvordan to barn med cochleaimplantat kommuniserer med voksne i deres barnehager. For å svare på problemstillingen, ”Hvordan kommuniserer barn med cochleaimplantat med voksne/pedagoger i barnehagen?”, vil funnene fra observasjonene bli oppsummert nedenfor.

Ved analyse av observasjonsdataene, ble inntrykkene fra observasjonene bekreftet. Funnene viser barn som mestrer de ulike kommunikative ferdighetene som er nødvendige for å kommunisere, og for å få til en lærende dialog med voksne i barnehagen. Initiativtaking og oppmerksomhetsoppnåelse mestres ved bruk av stort sett talespråklige ytringer sammen med bruk av blick. Tema blir også videreført og nye elementer blir tatt med i kommunikasjonen for å utvide tema. Dette gjenspeiles i at barnas respons er adekvat og kommunikasjonen fortsetter. Ved behov for oppklaringer og reparasjon av kommunikasjon, blir ”hæ?” og ”hm?” benyttet fra både barn og voksen. Barna mestrer å oppnå oppklaring for egen del samt oppklare uklarheter for den voksne. Barna lykkes i å nå frem med sine budskap, samt motta den voksnes budskap i kommunikasjonssituasjonene i flere turvekslinger. På grunnlag av funnene og drøftingen kan det sies at barna fungerer godt i kommunikasjon med voksne, og at lærende dialoger kan forekomme og forekommer.

Funnene antyder at barn med bilateral cochleaimplantat kommuniserer med voksne i barnehagen ved hjelp av både verbal og nonverbal kommunikasjon. Funnene viser hovedsakelig bruk av talespråklig kommunikasjon som blir forstått i stor grad av de voksne som deltar i kommunikasjonssituasjoner med barn med cochleaimplantat. Fokus på talespråklig tilnærming gjenspeiles på den måten i funnene. Funnene bekrefter også en varierende grad av tegn støtte (NMT) som brukes for å understreke sentrale ord. Den varierende bruken av NMT henger trolig sammen med barnas auditive erfaring og bruk av visuell støtte i form av gester.

Ut fra eksemplene som er presentert i kapittel fire og resten av observasjonsdataene, er det ikke noe som utmerker seg som avvik fra en normal språkutvikling i forhold til kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter hos barna. Nå må det sies at forholdene i barnehagene er godt tilrettelagt med relativt få barn til stede, godt belyste lokaler og i mange tilfeller få personer som deltar i kommunikasjonssituasjoner hvor barna var deltakere. Begge barna fremstår som velfungerende i barnehagen både sammen med de voksne og de andre barna. Det er ingenting som tilsier at deres videre utvikling i forhold til språk og kommunikative ferdigheter skal hindres eller stoppe opp av noen årsaker.

Funnene som er kommet frem i denne oppgaven bekrefter at cochleaimplantat er et viktig teknisk hjelpemiddel som kan gi godt utbytte. Likevel er det viktig å påpeke nok en gang at barna i denne oppgaven er kun noen enkeltindivider, og at barn med cochleaimplantat er individer med ulike muligheter og ressurser. Det er ikke mulig å si at funnene gjelder for alle barn som får cochleaimplantat. Ut fra funnene, ser det ut til at fokus på talespråk samt gunstige tilrettelegginger av miljøet som barnet er en del av, er fordelaktig for barn med cochleaimplantat. Få barn i barnehagen samt relativt mange voksne til stede fører til at det er mulig å holde støynivå på et nivå som er overkommelig. I tillegg er det en stor støtte at voksne i barnehagen mestrer NMT av ulik grad slik at det kan benyttes når det skulle være nødvendig.

6.1 Kritiske betraktninger

En oppgave kan alltid gjøres bedre, og det er lett å være etterpåklok. Denne oppgaven er ikke et unntak, og nedenfor vil noen kritiske betraktninger bli redegjort for. Det er antakelig flere elementer i denne oppgaven som burde vært tatt frem her, men betraktningene som blir tydeliggjort her, er de som anses som av mest betydning for drøftingen og besvarelse av problemstillingen.

I ettertid så ser en at problemstillingen er besvart ved å bruke casestudie som design og observasjon som metode. På tross av at funnene gir et godt inntrykk av barnas

kommunikative ferdigheter, kan funnene ikke gi det totale, helhetlige bildet av hvordan de kommuniserer. Årsaken til at dette er den korte observasjonstiden, begrensede muligheter til å bli kjent med barna samt at det ikke er mulig å vite hva som foregår i deres hoder under observasjonene. Dersom det hadde vært mulig å være til stede i barnehagene lenger, hadde det også vært mulig å bli bedre kjent med barna, samt brukt flere datainnsamlingsmetoder som intervju med barna og de voksne i barnehagen. Det ville vært en styrke å foretatt noen intervjuer av sentrale voksne i barnehagene for å få mer utfyllende informasjon om barnas kommunikative ferdigheter, og deres syn på hvordan barna kommuniserer. Eventuelle intervjuer kunne også ha kartlagt mer av barnas relasjoner til de voksne og muligens gitt verdifull informasjon. Det kunne også ha vært interessant å sammenligne hvordan barna kommuniserer med voksne versus andre barn i barnehagen og om det er noen betydelige forskjeller fra informantenes side.

Imidlertid ser en at en kunne sagt mer om hvordan barna kommuniserer dersom blant annet uttale og ytringslengder hadde blitt tatt med. Årsaken til at dette nevnes er på grunn av at en hørselshemming, avhenging av tapets grad, vil ha påvirkning på språket i forhold til de aspektene. Det er ikke plass og mulighet til å gå inn på det her, men for mange kan hørselshemmede ha en uttale som er vanskelig å oppfatte noe som også kan påvirke hvordan kommunikasjonen pågår (jfr. omtale av gester i kapittel 2.5.3, side 31).

Det at både videoobservasjoner og feltnotater i form av løpende protokoller og episodebeskrivelser ble foretatt, er en styrke i denne oppgaven. På grunn av dette ble forskjellen på kommunikasjonens preg lagt merke til. Det er blitt erfart at de ulike observasjonsmetodene har gitt suppletiv informasjon. Observasjonsdataene utfyller hverandre og gir muligheten til å se hva som eventuelt er likt og ulikt i de ulike situasjonene. Videoobservasjonene gav størst verdi i form av at notater og transkripsjoner kunne sikres ved å spille av opptakene flere ganger. Dette har ikke vært mulig ved observasjonsnotatene som ble foretatt utenom videoobservasjonene, og en har da vært nødt til å stole på notatene og hukommelse. Da barna beveget seg

en del rundt i barnehagen var det ikke mulig å følge etter med eventuelt diktafon for å sikre lydopptak. Video får likevel ikke med seg hele virkeligheten, og det har dermed vært viktig med notater som ble tatt under videoopptakene.

Transkripsjon av opptakene var krevende, både med tanke på tid og energi. Det var ikke enkelt å få skrevet ned alt som ble sagt og gjort samt høre alt som ble sagt. I noen sekvenser foregikk kommunikasjonen med hvisking, noe som gjorde det tilnærmet umulig for meg å få skrevet ned. De nonverbale signalene var heller ikke alltid like lette å få nedtegnet med ord. Ved flere anledninger foregikk det også flere ting på en gang, noe som vanskeliggjorde korrekt nedtegnelse.

6.2 Veien videre

Denne oppgaven er som påpekt, gjort som en pilotering for fremtidige undersøkelser i forbindelse med forskergruppen ”Child, language and learning” vil forskergruppen kunne ha nytte av de positive og ikke fullt så positive erfaringene som er gjort i arbeidet med denne oppgaven, som påpekt under kritiske betraktninger. Presenterte funn og oppsummeringer vil muligens bidra til viktige og vesentlige oppdagelser i den store helheten.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt mye å reflektere over, først og fremst i forhold til hvordan en tenker med hensyn til cochleaimplantat som hjelpemiddel. Det er antydning tidligere til at talespråklig fokus fremstår som fordelaktig for barn med cochleaimplantat. Nå skal det sies at arbeidet med denne oppgaven og annen informasjon gir den forståelsen at dette er aktuelt, og til det beste, for alle barn med cochleaimplantat. Et barn med cochleaimplantat er ikke likt et annet barn med cochleaimplantat. Noen barn med cochleaimplantater har ikke erfart, av ulike årsaker, det samme utbyttet av cochleaimplantatet som Mads og Ella, noe som understreker at enhver tilrettelegging skal baseres på individet og dets ressurser, og ikke på generell teori.

Oppgaven, sammen med studiet ellers, har resultert i arbeidsverktøy som kan brukes i arbeidslivet som audiopedagog. Observasjon er viktig for å kunne finne best mulig tilrettelegging for de individene som en treffer i det fremtidige arbeidslivet. Å være ydmyk og åpen overfor de som jobber med og kjenner den hørselshemmede sammen med observasjonsteknikk, antas å være en styrke i de relasjonene som en vil være en del av i yrkeslivet. Gjennomføring av audiopedagogikkstudiet samt masteroppgave anses som et grunnleggende utgangspunkt til å imøtekomme individers behov og ønsker, samtidig som nye erfaringer vil videreutvikle ens ferdigheter og kompetanse.

Litteraturliste

- Andersson, S., Arlinger, S., Arvidsson, T., Danielsson, A., Jauhiainen, T., Jönsson, A., et al. (2007). Rehabilitering. In E. Laukli (Ed.), *Nordisk lærebok i audiologi* (pp. 352-420). Bergen: Fagbokforlaget.
- Arlinger, S. (2007). Psykoakustikk. In E. Laukli (Ed.), *Nordisk lærebok i audiologi* (pp. 57-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale - for alle: en vei til talespråket*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brown, K. D., & Balkany, T. J. (2007). Benefits of bilateral cochlear implantation: a review. *Current opinion in otolaryngology & head and neck surgery*(15), 315-318.
- Cochlear. (2005). *Lytte, lære, snakke* (I. Ørn, Trans. 2. ed.). Oslo: Medisan AS.
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: developing listening and talking : birth to six*. Oxford: Plural Publishing.
- Connor, C. M. (2006). Examining the communication skills of a young cochlear implant pioneer. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 11(4), 449-460.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (1997). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetsforl.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Retrieved 01.09.2008. from <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>.
- Dettman, S. J., Pinder, D., Briggs, R. J., Dowell, R. C., & Leigh, J. R. (2007). Communication development in children who receive the cochlear implant younger than 12 months: risks versus benefits. *Ear Hear*, 28(2 Suppl), 11-18.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Baltimore, Md.: P.H. Brookes Pub. Co.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner - samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ekern, L. (2008). Kvalitativ forskning - Riktig verktøy til riktig oppgave. *Forskningsetikk*, 8(1), 14-16.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

-
- Falkenberg, E.-S., & Kvam, M. H. (2008). Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (4. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Fog, J. (1996). Begrunnelsernes koreografi - Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. ed., pp. 194-219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Geers, A. E. (2002). Factors Affecting the Development of Speech, Language, and Literacy in Children with Early Cochlear Implantation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(3), 172-183.
- Gjems, L. (2009). Samtalens betydning for å lære språk og språkets betydning for læring. *Spesialpedagogikk*, 74(4), 12-19.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen* (2. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: AdNotam Gyldendals
- Heian, A., & Hillesøy, S. (2009). Auditiv-verbal tilnærming - en vei til Rom? In A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Eds.), *Hørsel - språk og kommunikasjon. En artikkelsamling* (pp. 39-47). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (4. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. ed., pp. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hull, R. H. (2001). *Aural rehabilitation: serving children and adults*. San Diego, Calif.: Singular Thomson Learning.
- Huseby kompetansesenter. (2005, 14.09.2005). Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Retrieved 29.03., 2009, from http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=20821&eps_language=NO
- Huttunen, K., Jauhiainen, T., Levänen, S., Lyxell, B., Määttä, T., McAllister, B., et al. (2007). Språklig kommunikasjon. In E. Laukli (Ed.), *Nordisk lærebok i audiologi* (pp. 76-107). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (2. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Institutt for spesialpedagogikk, U. (2008a). Child Language and Learning - Development, Stimulation and Preventive Strategies. Retrieved 03.11., 2008, from <http://www.uv.uio.no/english/research/researchgroup/language-dev/research-projects/projects/part2.html>
- Institutt for spesialpedagogikk, U. (2008b). Child, Language and Learning - Development, Stimulation and preventive Strategies, About us. Retrieved 20.08., 2008, from

<http://www.uv.uio.no/english/research/researchgroup/language-dev/about-us/index.html>

- Jauhiainen, T., Lind, O., Magnusson, B., Moore, J. K., Osen, K., & Ulfendahl, M. (2007). Anatomi og fysiologi. In E. Laukli (Ed.), *Nordisk lærebok i audiologi* (pp. 126-161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansson, I. (2006). Prosjektet Barn med Cochlea Implantat (CI): Utvikling av en modell for språkstimulering og språkutvikling: Sørlandet Kompetansesenter.
- Kokkersvold, E., & Mjelve, H. (2003). *Mellom oss: trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved 19.01.2009. from <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>.
- Lofland, J. (2006). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, Calif.: Thomson Wadsworth.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa(1998).
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Medel. (2008a). Cochlear Implants. Retrieved 24.04., 2009, from http://www.medel.com/english/10_About_Hearing_Implants/Cochlear_Implants/index.php?navid=5
- Medel. (2008b, 15.12.2008). Möllerström Medical. Retrieved 23.01., 2009, from <http://mollerstrommedical.no/produkter/sa-fungerar-det/cochleaimplantat/hvem-kan-ha-nytte-av-et-cochleaimplantat/>
- Medisan. (2009). Utredning og utbytte av CI. Retrieved 24.04., 2009, from <http://www.medisan.no/oslo/medisan.nsf/id/4B4DA52FAC797C10C12572FB00414D6F?OpenDocument>
- Mosand, N. E., & Malmquist, A. K. (1996). *Se mitt språk!: språkbok : en innføring i norsk tegnspråk*. Bergen: Døves forl.
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2006). Effects of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. *Ear Hear*, 27(3), 286-298.
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2007). Will They Catch Up? The Role of Age at Cochlear Implantation in the Spoken Language Development of Children with Severe to Profound Hearing Loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1048-1062.
- Papsin, B. C., & Gordon, K. A. (2008). Bilateral cochlear implants should be the standard for children with bilateral sensorineural deafness. *Curr Opin Otolaryngol Head Neck Surg*, 16(1), 69-74.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Percy-Smith, L. (2006). Danske børn med cochlear implant - Undersøgelse af medvindsfaktorer for børnenes hørelse, talesprog og trivsel. *Dansk audiologopædi*, 42(4), 13-18.
- Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Robbins, A. M., Svirsky, M., & Kirk, K. I. (1997). Children with implants can speak, but can they communicate? *Otolaryngology - Head and neck surgery*, 117(3), 155-160.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Siem, G., Wie, O. B., & Harris, S. (2008). Cochleaimplantat og tegnspråk. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 128(1), 69.
- Sintef Unimed, & Nasjonalt Læremiddelsenter. (1997). *Barn med funksjonshemninger i barnehage og skole - tunghørte barn*. Oslo: Sintef Unimed/Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Skaug, I. (2005). *Norsk språklydlære med øvelser: sammenligninger med engelsk, tysk og fransk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2006). *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*. Retrieved 30.10.2008. from http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00011/IS-1235_11453a.pdf.
- Stach, B. A. (1998). *Clinical audiology: an introduction*. San Diego, Calif.: Singular Publ.
- Statped Vest. (2007, 03.10.2007). Strakstilbud. Retrieved 29.03., 2009, from http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=42507&eps_language=NO
- Strand, L. (2009). Beklager, men sønnen din er døv. In A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Eds.), *Hørsel - språk og kommunikasjon. En artikkelsamling* (pp. 12-27). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. v., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., et al. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tomblin, J. B., Barker, B. A., & Hubbs, S. (2007). Developmental constraints on language development in children with cochlear implants. *Int J Audiol*, 46(9), 512-523.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Waltzman, S. B., & Roland, T. J. (2005). Cochlear implantation in children younger than 12 months. *Pediatrics*, 116(4), 487-493.
- Wie, O. B. (2005). *Kan døve bli hørende?*, Unipub, [Oslo].
- Wie, O. B., Falkenberg, E.-S., Tvette, O., & Tomblin, B. (2007). Children with a cochlear implant: Characteristics and determinants of speech recognition, speech-recognition growth-rate and speech production. *International Journal of Audiology*, 45(5), 12.

Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Zeitler, D. M., Kessler, M. A., Terushkin, V., Roland, T. J., Jr., Svirsky, M. A., Lalwani, A. K., et al. (2008). Speech perception benefits of sequential bilateral cochlear implantation in children and adults: a retrospective analysis. *Otol Neurotol*, 29(3), 314-325.

Vedlegg

Vedlegg 1: Instruksjoner del 2:

FØR vi begynner å filme:

Vi er ikke ute etter kunnskaps- eller evnenivå hos barna, men ønsker å filme samhandlingssituasjoner mellom pedagog og barn. Situasjonene vil være strukturerte og handle om kjente aktiviteter (ikke nødvendigvis med kjente objekter). Vi ønsker å se hvordan en slik aktivitet vanligvis gjennomføres.

Situasjonene:

1. Puslespill
 - Legg dette puslespillet sammen, slik dere ville gjort det til vanlig.
2. Lekeskriving
 - Se eget ark for instruksjon
3. Reflekterende samtale
 - Her får dere noen bilder. Snakk sammen om det som skjer eller det som kan komme til og skje.
4. Bondegårdsutstyr/dyr
 - Her har dere noen forskjellige dyr som dere kan leke med.
5. Boklesing
 - Les og snakk med hverandre om denne boken.

Vedlegg 2: Instruksjoner til lekeskrivingsoppgaven

Instruksjon og registrering for systematisk observasjon av skriftspråklig kompetanse: ”tegn et bilde”

Fra: *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*, 2004, 425-526, Bente Eriksen Hagtvet, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Du trenger:

To ark til tegning og skrivning, fargeblyanter/tusjer og en blyant til å skrive med til barnet. Instruksjoner til den voksne samt en penn/blyant til å notere med.

1. Barnet har med seg et bilde som det har tegnet nylig. Gjerne tidligere samme dag eller dagen før. Dersom barnet ikke har med seg et bilde si:
”Kan du tegne et bilde her?” (Barnet tegner selv på eget ark)

2. Spør barnet: **”Kan du fortelle meg hva du har tegnet?”**
 Noter hva barnet forteller:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Be barnet så om å skrive ved å si: **”Kan du skrive hva du har tegnet?”**
 (Barnet skriver på eget ark).

Hvis barnet ikke vil skrive/sier hun ikke kan skrive, si: **”Du kan kanskje lekeskrive eller bruke dine hemmelige tegn.”** Vis eventuelt eksempler på ulike skrivemåter mens du sier: **”Andre barn pleier å gjøre slik, eller kanskje slik eller slik...”**
 Noter hvordan oppgaven angripes, og eventuelt hva barnet sier mens det skriver:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. "Kan du lese hva du har skrevet?":

Noter hva barnet leser og hvordan oppgaven angripes:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. "Kan du skrive navnet ditt?" (Barnet skriver på eget ark.) Hvis barnet ikke kan skrive eget navn, si: **"Kanskje du kan skrive litt av navnet ditt eller noen bokstaver i navnet ditt, eller lekeskrive det?"**

Noter hvordan oppgaven angripes, og eventuelt hva barnet sier:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. "Kan du skrive denne setningen? NN (barnets navn) liker is." (Barnet skriver på eget ark)

Hvis barnet ikke kan skrive eget navn, si: **"Kanskje du kan lekeskrive det, eller fantasi skrive eller bruke dine hemmelige tegn?"**

Noter hvordan oppgaven angripes, og eventuelt hva barnet sier:

.....

.....

.....

Vedlegg 3: Observasjon – løpende protokoll

Dato:

Tid:

Sted:

Anvendt tid:

Beskrivelse av situasjonen:

Hvem er til stede?

Hva har skjedd i forkant av observasjonen?

Hva skjer nå?

Egne refleksjoner og tolkning:

Vedlegg 4: Endringsmelding

R-Rs kvalitetshåndbok EK - skjema / vedlegg.
1-FOR.10.07 Meldeskjema - Endringsmelding




Endringsmelding for forskningsstudier og kvalitetssikringsprosjekter samt annen aktivitet som medfører behandling av personopplysninger. Gjøres hvert tredje år

Utfyllt skjema sendes elektronisk til sykehusets personvernombud, personvern@rikshospitalet.no

1 INFORMASJON OM PROSJEKTETANSVARLIG	
A. KLINIKK/AVDELING VED RIKSHOSPITALET HF HVOR PROSJEKTET GJENNOMFØRES	
ØPO-klinikken	
B. PROSJEKTETANSVARLIG ¹ (må være ansatt ved RR HF)	
Navn og stilling ved RR HF: Ona Bø Wie - prosjektleder	
Telefonnummer: 23 07 26 66	E-postadresse: ona.boe.wie@rikshospitalet.no
2 PROSJEKTNAMN (tilsvarende som ved første melding)	3 SAKSNUMMER (se tidligere tilrådning)
Talespråklig habilitering av døve og sterkt tunghørte barn fra 0 til 6 pr som anvender høreapparat/cochleaimplantat	
4 PROSJEKTPERIODE	
Prosjektstart: 2006	Prosjektavslutning: 2012
5 LAGRING AV PERSONOPPLYSNINGER	
Hvor lagres datafiler som er kodede eller inneholder navn? På RHs forskningsområde	Hvor lagres kodelisten? På RHs forskningsområde
6 GODKJENNINGER SOM FORELIGGER	
<input checked="" type="checkbox"/> REK	<input type="checkbox"/> Disposisjon fra taushetsplikt (gitt av SHdir)
<input checked="" type="checkbox"/> Personvern	<input type="checkbox"/> SLV
<input type="checkbox"/> Forskningsbiobank	<input type="checkbox"/> Annet. Beskriv:
7 INFORMASJON OM STATUS/EVENTUELL ENDRING I STUDIEN	
7.1 Eventuelle endringer siden forrige melding	
<input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Ja Har det skjedd endringer i studiens formål?	
<input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/> Ja Har det skjedd endringer i studiens omfang?	
<input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Ja Har det skjedd endringer i studiens varighet?	
<input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Ja Har det skjedd endringer i behandlingen av personopplysningene (utlevering til andre, lagring eksternt, lagring av kodelister, etc)?	
Hvis "Ja" på noen av spørsmålene ovenfor, beskriv endring:	
7.2 Forventede / planlagte endringer	
<input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/> Ja Er det forventet/planlagt endringer i studien?	
Hvis "Ja", beskriv planlagt endring: Utvidelse i studiens omfang innebærer: 1.) Observasjon og videofilming av barnet i barnets barnehage. Barna tilbringer store deler av dagene i barnehage og kartlegging av kommunikasjon og samspill i denne tiden vil gi et mer representativt bilde av barnets kommunikasjon i hverdagen. 2.) Spørreskjemaer til pedagoger om barnets kommunikasjon og samspill. 3.) Anonymisert datamaterialet fra videoopptak i barnehage oppbevares på Universitetet i Oslo, da studentene som utfører delprosjektet er knyttet til Utdanningsvitenskapelig fakultet.	

¹ Med prosjektansvarlig her, menes den som er ansvarlig for at prosjektet er formalisert på en korrekt måte
Utskriftstidspunkt: 09.05.09 11:30 Versjon 1.03. Dette skjemaet ble godkjent 05.10.2007. Side 1 av 2

R-Rs kvalitetshåndbok EK - skjema / vedlegg.
1-FOR.10.07 Meldeskjema - Endringsmelding

 RIKSHOSPITALET

Vedlegg 5: Godkjenning på endring

**INTERNE TJENESTER**

NOTAT

Til: Ona Bø Wie, prosjektleder

Kopi:

Fra: Anette Engum, personvernombud for forskning

Saksbehandler:

Dato: 15.01.09

Offentlighet: Ikke unntatt offentlighet

Sak: Bekreftelse på mottatt ny melding

Saksnummer/
Personvernnummer: 07/5735

Besøksadr: Forskningsveien 2 B, Oslo
Postadr: Rikshospitalet HF, 0027 Oslo
Sentralbord: 23 07 00 00
Direktelinje: 23 07 50 34
Epost: firmapost@rikshospitalet.no
personvern@rikshospitalet.no

IT-avdelingen

Bekreftelse på mottatt ny melding av studien ”Talespråklig habilitering av døve og sterkt tunghørte barn fra 0 til 6 pr som anvender høreapparat/cochleaimplantat”

Personvernombudet har mottatt ny melding av studien. Endringene er notert. Når det gjelder informasjonsskriv/samtykke til barnehagen må alle ansatte som kan bli filmet samtykke.

Studien skal videre meldes inn hvert tredje år, eller ved endring av formål eller databehandlingen.

Med vennlig hilsen
(sign.)
Anette Engum
personvernombud for forskning

Rikshospitalet HF

Vedlegg 6: Beskrivelse av rommene under videoobservasjon

I Mads sitt tilfelle satt pedagogen og Mads på et grupperom hvor det var et bord med fire stoler rundt. Bordet stod med den ene kortsiden inntil en vegg. Mads satt i andre enden av bordet med ansiktet mot veggen. På denne veggen hang det også hyller med ulike leker og aktiviteter på samt bilder fra historier av Alf Prøysen. Pedagogen satt på den ene langsiden av bordet rett ved siden av Mads. På den måten fikk Mads muligheten til å velge om han ville se på pedagogen eller andre plasser. Bak pedagogen var det et stort vindu ut til lekeplassen. Rullegardin var nedtrukket under observasjonen slik at eventuelle aktiviteter utenfor skulle være minst mulig forstyrrende. Rommet var smalt, og pedagogen klarte akkurat å gå forbi Mads når hun skulle hente ting på hyllene på andre siden av bordet. Ved å sitte der fikk ikke Mads forstyrrende lyder rett bak seg, noe som kan oppleves som forstyrrende for noen hørselshemmede. Kameraet stod langs veggen med hyllene, vendt mot Mads sitt ansikt. Observatørene satt bak kameraet med ryggen vendt mot døren. I ettertid ble det klart at det med fordel kunne vært gjort om litt på denne da solen ble sterkere underveis når videoopptaket foregikk og gjorde opptaket litt mørkt. Ved siden av observatørene, langs veggen med hyllene, stod det en liten hylle på gulvet med noen bøker og lignende. I hjørnet, ved siden av denne hyllen og inntil dørkarmen, stod det en pult med en yogaball og en cd-spiller på.

I Ellas tilfelle satt audiopedagogen og Ella inne på arbeidsrommet hvor audiopedagogen holdt til. Ella satt med ryggen til de tre vinduene som vendte ut mot lekeplassen. Gardinene var trukket for under observasjonen både for å hindre eventuelle forstyrrelser og eventuell solskinn. Ella satt inntil langsiden av et bord. Audiopedagogen satt rett overfor Ella på bordets andre langside. Av praktiske årsaker ble bordet vridd litt slik at Ellas ansikt ble godt synlig på videoopptaket. Inntil bordet stod det et annet bord slik at de dannet en t. På dette bordet lå det en del skrive- og tegnesaker og andre effekter som vanligvis ble brukt i øvingstimene. Kameraet var stilt på stativ ved dette bordet, og observatørene satt på hver sin side av kameraet. På

motstående vegg stod det hyller med ulike aktiviteter og leker. På denne veggen var også døren inn til rommet. Bak observatørene var det en vegg hvor det hang blant annet noen bilder og en oppslagstavle. Det stod også en liten pult med en datamaskin og en printer på. Rommet var stort og godt belyst.

Vedlegg 7: Aktivitetene under videoobservasjonen

Aktivitet 1: Puslespill

Puslespillet avbilder en situasjon med Pippi, Annika og Tommy¹⁷ hvor det pågår pannekakelaging. Puslespillet er laget av finér og består av 15 brikker som skal plasseres inn i en ramme. Pippi står ved ovnen som er av den gamle typen med åpen flamme, med en stekepanne i høyre hånd. Hun er kledd i sine kreative kreasjoner som består av en blå kortarmet skjorte som kan lukkes med en knapp i nakken. Under skjorten har hun en rød undertrøye, og kortbuksen er grønn med gule sokker til og svarte støvletter. Hennes karakteristiske hår er oransje hvor den ene fletten er gått opp. I håret har hun også et knust egg. Tommy og Annika sitter på en blå trekasse inntil en grønn vegg med to bilder på, og spiser pannekaker. Annika har gul kjole på med røde sko til og rød sløyfe i det lyse håret. Tommy er ikledd et rød og hvit stripet sett som består av en skjorte og shorts med røde sko. På det gule gulvet står ingrediensene til pannekakene samt kjøkkenredskaper rundt omkring. Nederst i høyre hjørnet sitter Herr Nilson sammenkrøket under en pannekake ikledd en grønn dress. På venstre side av bildet står det et gult bord hvor det er stablet en haug med pannekaker på en tallerken. Like bortenfor dette bordet står det en øks med blått blad og gult skaft i veggen.

Instruksen til dette puslespillet er at barnet sammen med pedagogen skal legge puslespillet slik de ville gjort til vanlig. Prosjektets ønske bak denne og de andre aktivitetene er at det skal oppstå en dialog mellom barnet og pedagogen om aktiviteten.

Hos begge barna ble puslespillet vendt på hodet slik at brikkene falt ut. Deretter ble brikkene tatt fra hverandre og snudd med bildesiden opp. Deretter tok barna opp brikker og prøvde å legge dem på plass. Begge pedagogene tok utgangspunkt i

¹⁷ Pippi, Annika og Tommy er fra historier om Pippi Langstrømpe skrevet av svenske Astrid Lindgren.

rammen for å hjelpe barna med å plassere brikkene. Underveis ble det snakket om hva som var på bildet og hvor brikkene hørte til. Det ble også trukket paralleller fra det som skjedde på puslespillets bilde til barnas hverdag om pannekakelaging og – spising.

Aktivitet 2: Lekeskriving

Denne aktiviteten tar utgangspunkt i en tegning som barnet har tegnet ved en tidligere anledning eller tegner på stedet. Pedagogen har i forkant fått instruksene til denne aktiviteten, og har blitt oppfordret til å følge instruksene så godt som mulig. I instruksene står det at pedagogen skal notere underveis hva som barnet forteller, men vi gjorde den delen for ikke å ødelegge for samspillet mellom pedagogen og barnet. Når barnet så har tegnet en tegning skal pedagogen spør om barnet kan fortelle hva det har tegnet. Når barnet da har fortalt hva som er blitt tegnet blir det spurt om det kan skrive ned hva som er på tegningen. Barnet får muligheten til å skrive slik det gjør til vanlig eller med hemmelig skrift dersom det ikke behersker bruk av bokstavene i alfabetet. Når barnet så har skrevet om det som barnet har tegnet, er neste trinn å spørre om barnet kan fortelle hva som er blitt skrevet ned. Deretter blir barnet bedt om å skrive navnet sitt og avslutte med å skrive ”(barnets navn) liker is”. Underveis skal det noteres hvordan barnet angriper oppgaven og hva barnet eventuelt sier. Disse notatene foretok observatørene.

Pedagogen som skulle filmes med Mads fikk disse instruksene om morgenen og hadde da omtrent en time til å lese gjennom og spørre hvis det var noe hun stusset på. Audiopedagogen som ble filmet med Ella fikk instruksene like før opptaket da hun ikke var tilgjengelig tidligere på dagen. Audiopedagogen hadde omtrent et kvarter på å se gjennom instruksene og spørre dersom det var noe hun lurte på. I begge tilfellene ble det påpekt at det var ønskelig at de fulgte instruksene så godt som mulig.

Aktivitet 3: Reflekterende samtale med utgangspunkt i bilder

Denne aktiviteten består av to sett med bilder som viser to forskjellige hendelsesforløp. Settene består av et stort bilde og fem små bilder. Pedagogen og

barnet blir bedt om å snakke om det som har skjedd, skjer og kan komme til å skje på bildene. Først blir et sett med bilder utdelt, og det andre settet blir utdelt når barnet og pedagogen anser seg som ferdige med det første settet. Det ligger kun et sett med bilder på bordet ad gangen.

Det første settet er bilder av jenter i en skolegård. På hovedbildet er det avbildet tre jenter som står foran en rosa murvegg. Jentene er kledd i like klær, antakeligvis en skoleuniform. To av jentene er like høye, den tredje jenta som står i midten er lavere. Den tredje jenta blir plaget av de andre jentene hvor den ene drar i jentas arm og den andre i jentas hår. Det er flere barn ute i skolegården som leker og prater sammen i fire ulike grupper. Disse ser ikke jentene da de ser ut til å stå bak et hjørne av skolebygningen. De fem småbildene viser ulike løsninger eller hendelser som kan komme til å skje. På et bilde forsvarer den plagede jenta seg overfor de andre jentene. Plagerne ser overrasket ut over at hun forsvarer seg selv. Et annet bilde viser at den plagede jenta løper bort til en voksen person, trolig for å si i fra. Et tredje bilde viser samme handlingen, men den plagede jenta snakker med andre elever fremfor en voksen. Fjerde bilde viser at den plagede jenta gråter mens de andre to jentene ser på og smiler. Det femte og siste bildet avbilder fire jenter som konfronterer de to jentene som plaget jenta. Det kan se ut som om at den plagede jenta er en av de fire jentene som konfronterer plageåndene, men det er vanskelig å si sikkert da de fire er avbildet slik at en ser dem bakfra.

På det andre settet er det avbildet en hendelse hvor en gutt har falt i en elv og en jente som prøver å hjelpe han. På hovedbildet er det avbildet en brunhåret jente som står på en bro. Hun har et forskrekket uttrykk i ansiktet med åpen munn og hevet øyenbryn mens hun ser ned mot elven. Jenta har blå sko, blått skjørt og hvit genser med en rød jakke over. Under broen renner det en elv. En gutt med brunt hår, rød og hvit stripet t-skjorte, blå shorts, hvite sokker og røde sko, faller fra elvebredden og ut i elven sammen med en glasskrukke med vann i. Langs elvebredden er det gress på begge sider som går over til stier av jord. Her viser også de fem småbildene alternative hendelser som kan komme til å skje. Et alternativ er at jenta stuper ut i elven fra

elvebredden, antakelig for å redde gutten. Et annet alternativ viser at jenta sitter på kne ved elvebredden og strekker ut en hånd mot gutten. Gutten strekker en hånd mot jenta. Tredje alternativ viser at jenta kontakter en mann som går tur med hunden sin på en av de stiene som går langs elven. Fjerde alternativ viser jenta som står på broen og roper mot noen. Hun ser ut av bildet og har høyre hånd opp mot munnen formet slik en gjør når en roper. Venstre hånd er hevet slik at det ser ut som om hun vinker på noen. Femte og siste alternativ er jenta som står i en telefonboks like ved en benk på en av stiene.

Her var det ikke enkelt å få til en samtale. Barna svarte på spørsmål fra pedagogene, men kom med lite egne innspill.

Aktivitet 4: Dyr

Denne aktiviteten startes med at kofferten legges uåpnet på bordet. Instruksene som ble gitt her var å leke med dyrene. I kofferten ligger det ulike dyr, fem gjerdestykker av plastikk, samt en busk, et lite og et stort tre som er laget av tre og malt grønne. Dyrene som er representert i kofferten er en mørkbrun bjørn, et lysebrunt rådyr, en svart og hvit ku, en hvit kalv med svarte flekker, en hund av typen labrador, en mørk og hvit katt og en lyserosa gris. Det er interessant å se hvordan pedagogen og barnet leker med dyrene, eksempelvis om de eventuelt kategoriserer dem, stiller dem opp eller lager en handling med dyrene, og hvordan kommunikasjonen dem i mellom foregår.

Hos Mads tok pedagogen kofferten og tok opp et og et dyr for å gjennomgå hva de heter. Hos Ella var det Ella som tok ut figurene og satte dem opp på bordet.

Aktivitet 5: Boklesning

Boken "Nam nam" skrevet av Mara Bergmann, ble gitt barnet og pedagog fulgt av instruksene om å lese og snakke om boken. Boken handler om Ola og Mari, to barn som baker med vinduet åpent. Hunden deres Harry, er også til stede. Disse barna bor like ved en dyrepark. Mens Ola og Mari baker, sniker forskjellige dyr fra dyreparken seg inn vinduet. Dyrenes ankomst blir varslet med lyder på en side og neste side ser

en hvilket dyr som kommer. ”Var det noen som så hvem som snek seg inn i vinduet?” er spørsmål som går igjen og som oppfordrer leserne til å svare. Videre blir det fortalt at verken Ola, Mari eller hunden Harry så hva som kom. Dyrene som er representert i boken er en krokodille, en kamel, en slange, en hest og en bjørn. Etter hvert så ser det ut som om Ola og Mari begynner å krangle om hvem som skal røre, og bakverket blir veltet. Når bjørnen kommer til slutt legger alle merke til den og blir redde. Bjørnen er sulten og det spekuleres i hvem som vil bli spist av bjørnen. Bjørnen er ikke interessert i noen av dyrene eller barna, men i brødskiver og kake. Boka avsluttes med at alle dyrene går hjem med hver sin nistepakke, og Ola og Mari og hunden deres Harry står på kjøkkenet som er fint og ryddig.

Denne boka la opp til mange muligheter til å snakke om det som skjer og trekke assosiasjoner til egne opplevelser og tanker. Eksempelvis er om barnet ville blitt redd når bjørnen kom eller om barnet liker kake.

Vedlegg 8: Koder brukt i transkriberingen

----	Hører ikke hva som blir sagt
_____	Trykk på det ordet som er understreket
...	Setning forsvinner/"fader" ut
()	Kommentar fra min side om måte/uttale
?	Økende tonefall på slutten slik det er vanlig ved spørsmål
/	Usikker på hvilket av alternativene som blir sagt pga vanskelig å høre
mhm	Bekreftende, som "ja"
(stille)	Pause i snakkingen
!	Utbrudd
X, Y	Sier bokstav i det virkelige navnet til barnet

Vedlegg 9: Informasjonsskriv til observasjonsbarnas foreldre

Rikshospitalet – Radiumhospitalet HF

Til Foreldre

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I TILLEGGSSTUDIE

Informasjon til foreldre med barn i prosjektet "Talespråklig habilitering av døve og sterkt tunghørte barn fra 0 til 6 år som anvender cochleaimplantat"

Først vil vi få takke dere for innsatsen i forskningsprosjektet. Vi følger nå opp ca 52 barn med og uten cochleaimplantat. Kunnskapen som kartleggingen gir oss er viktig, blant annet for å kunne utvikle gode pedagogiske opplegg for barn med cochleaimplantat (CI), og vår felles innsats i prosjektet vekker allerede oppmerksomhet både i Norge og internasjonalt.

Barnas språkutvikling kartlegges nå med tester og ved observasjon av barna i samspill med foresatte. Barna som deltar i studien tilbringer imidlertid deler av dagen i barnehagen og vi ønsker informasjon om barnets kommunikasjon og samspill med voksne og barn i barnehagen. Vi tror at ved å studere dette samspillet vil vi kunne lære mer om språk og kommunikasjon hos barn med CI. Vi ønsker å møte barnet i barnehagen og observere og videofilme barnet i ulike leke- og samlingsstundsituasjoner. I tillegg ønsker vi informasjon fra pedagogene hans/hennes kommunikasjon med barnet. For å få muligheten til å få tilstrekkelig kjennskap til barnet og dets miljø ønsker vi å være i barnehagen i fire dager.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Rikshospitalet HF er ansvarlig for håndtering og sikring av data for studien. Data som innhentes i observasjon av samspillsituasjonen i barnehagen vil bli låst inn i sikret arkivskap ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Kun forskere involvert i studien vil få innsyn. Data innhentet i forbindelse med gjeldende undersøkelse vil slettes ved prosjektslutt 2012.

Dersom du/dere ønsker å delta i denne tilleggsstudien, ber vi om at du/dere signerer samtykkeerklæringen nedenfor, legger den i vedlagte frankerte konvolutt og sender den til Jeanette U. Rasmussen: [redacted]. Vi tar da kontakt med deg/dere for nærmere avtale. Deltakelse er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, uten begrunnelse. Om du skulle ønske å trekke deg, har du også rett til å kreve de innsamlede opplysningene slettet. Dersom du/dere velger å ikke delta i tilleggsstudien, vil ikke dette få noen konsekvenser for den videre oppfølging eller behandling på Rikshospitalet HF.

Prosjektet er tilrådd av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og av Regional komité for medisinsk forskningsetikk. Denne tilleggsstudien gjennomføres av masterstudenter Stine Nyhus og Jeanette Ustad Rasmussen. Hvis du har spørsmål om studien er du velkommen til å ta kontakt på e-post eller telefon: Stine Nyhus tlf: [redacted], Jeanette U. Rasmussen tlf: [redacted].

Vennlig hilsen

Jeanette U. Rasmussen
Mastergradsstudent representant

[redacted]

Ona Bø Wie
Prosjektleder
ØPO-klinikken, Hørselssentralen
Rikshospitalet, 0027 Oslo
23 07 62 22

Vedlegg 10: Samtykkeskjema for observasjonsbarnas foreldre

TIL FORELDRE/FORESATTE

SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSFORMÅL

PROSJEKTETS TITTEL:

KOMMUNIKASJON OG SAMSPILL I BARNEHAGEN - BARN MED COCHLEAIMPLANTAT

Jeg/vi har lest informasjonsskrivet vedrørende prosjektet og jeg/vi gir vår/t samtykke til at mitt/vårt barn, jeg/vi kan delta i prosjektet.

Dato/sted:

Foreldre/ foresattes underskrift

Denne samtykkeerklæringen returneres i den vedlagte ferdigfrankerte konvolutten til Jeanette Ustad Rasmussen, innen 29/1 - 09.

Vedlegg 11: Informasjonsskriv til barnehagen

Rikshospitalet – Radiumhospitalet HF

Til barnehagen

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Prosjektets tittel:

Barn med cochleaimplantat i samspill med voksne/pedagog i barnehagen

Prosjektet inngår som en del av et større forskningsprosjekt: *"Talespråklig habilitering av døve og sterkt tunghørte barn fra 0 til 6 år som anvender cochleaimplantat"*

Fra 1986 til 2008 er det ved Rikshospitalet helseforetak (RR HF) omkring 400 døve og sterkt hørselshemmede barn som har fått cochleaimplantat (CI). For å få mer informasjon om talespråkutviklingen til døve barn med CI er det ønskelig å kunne observere og videofilme CI-brukene i deres daglige samspill og kommunikasjon i barnehagen. Denne henvendelsen er en forespørsel til barnehagen og dets personell om deltakelse i undersøkelsen da det i deres barnehage er et barn med CI som er med i denne undersøkelsen.

Vi planlegger å være i barnehagen i fire dager for å gjennomfører observasjon og videofilming av barnet med CI i ulike leke- og samlingsstundsituasjoner. Det kan være aktuelt å bruke båndopptaker i tillegg for å kvalitetssikre lydopptak. I utgangspunktet vil det fokuseres på CI-brukerens samspill og kommunikasjon med pedagog, men det er mulig at andre barn uoppfordret kan ønske å delta i leken. Vi vil derfor innhente samtykke fra andre foreldre som har barn i samme avdeling som CI-brukeren. I tillegg til observasjon er det ønskelig med informasjon fra pedagog om hvordan pedagogisk personale vil beskrive deres kommunikasjon og samspill med barnet.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og data innhentet i forbindelse med gjeldende undersøkelse vil slettes ved prosjektslutt 2012. Dersom du/dere gir tillatelse til deltakelse i denne studien, ber vi om at du/dere signerer samtykkeerklæringen nedenfor, legger den i vedlagte frankerte konvolutt og sender den til Jeanette U. Rasmussen: [redacted]. Vi tar da kontakt med deg/dere for nærmere avtale. Deltakelse er frivillig og du/dere kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, uten begrunnelse. Om du/dere skulle ønske å trekke deg/dere, har du/dere rett til å kreve de innsamlede opplysningene slettet.

Undersøkelsen gjennomføres av masterstudenter Stine Nyhus og Jeanette Ustad Rasmussen og i regi Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og i samarbeid med Rikshospitalet HF. Undersøkelsen er tilrådd av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

Hvis du/dere har spørsmål om studien er du/dere velkommen til å ta kontakt på e-post eller telefon: Stine Nyhus tlf: [redacted], Jeanette U. Rasmussen tlf: [redacted]

Vennlig hilsen

Jeanette U. Rasmussen
Mastergradsstudent representant
[redacted]

Ona Bø Wie
Prosjektleder
ØPO-klinikken, Hørselssentralen
Rikshospitalet, 0027 Oslo
23 07 62 22

Vedlegg 12: Samtykkeskjema for barnehagen

TIL BARNEHAGEN

SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSFORMÅL

PROSJEKTETS TITTEL:

KOMMUNIKASJON OG SAMSPILL I BARNEHAGEN - BARN MED COCHLEAIMPLANTAT

Jeg/vi har lest informasjonsskrivet vedrørende prosjektet og jeg/vi gir vår/t samtykke til at barnehagen kan delta i prosjektet.

Dato/sted:

Styrers underskrift

Denne samtykkeerklæringen returneres i den vedlagte ferdigfrankerte konvolutten til Jeanette Ustad Rasmussen, innen 29/1-09.

Vedlegg 13: Informasjonsskriv til foreldre i barnehagen

Rikshospitalet - Radiumhospitalet HF

Til foresatte i barnehagen **FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT**

Prosjektets tittel:

Barn med cochleaimplantat i samspill med voksne/pedagog i barnehagen

Prosjektet inngår som en del av et større forskningsprosjekt: *"Talespråklig habilitering av døve og sterkt tunghørte barn fra 0 til 6 år som anvender cochleaimplantat"*

For å få mer informasjon om talespråkutviklingen til døve barn som får cochleaimplantat (CI) er det ønskelig å kunne observere og videofilme CI-brukerne i deres daglige samspill og kommunikasjon i barnehagen. Denne henvendelsen er en forespørsel til deg/dere om ditt/deres barn kan delta i denne undersøkelsen. Du/dere er forespurt fordi det i denne undersøkelsen er med et døvt barn med CI som går i samme barnehage som ditt/deres barn. Vi vil utgangspunktet kun videofilme barnet som har CI i samspill med pedagog, men det er mulig at ditt/deres barn uoppfordret kan ønske å delta i leken og derved kan bli filmet/observert i samhandling med CI-brukeren. Vi planlegger å være i barnehagen i fire dager for å gjennomføre observasjon og videofilming av barnet med CI i ulike leke- og samlingsstundsituasjoner. Ønsker du ikke at ditt barn skal filmes, vil vi ta hensyn til det under vår tilstedeværelse i barnehagen.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og data innhentet i forbindelse med gjeldende undersøkelse vil slettes ved prosjektslutt 2012. Dersom du/dere gir tillatelse til deltakelse i denne studien, ber vi om at du/dere signerer samtykkeerklæringen nedenfor, legger den i vedlagte frankerte konvolutt og sender den til Jeanette U. Rasmussen: [redacted]. Vi tar da kontakt med deg/dere for nærmere avtale. Deltakelse er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, uten begrunnelse. Om du skulle ønske å trekke deg, har du også rett til å kreve de innsamlede opplysningene slettet.

Undersøkelsen gjennomføres av masterstudenter Stine Nyhus og Jeanette Ustad Rasmussen og i regi Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og i samarbeid med Rikshospitalet HF. Undersøkelsen er tilrådd av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

Hvis du har spørsmål om studien er du velkommen til å ta kontakt på e-post eller telefon: Stine Nyhus tlf: [redacted], Jeanette U. Rasmussen tlf: [redacted]

Vennlig hilsen

Jeanette U. Rasmussen
Mastergradsstudent representant
[redacted]

Ona Bø Wie
Prosjektleder
ØPO-klinikken, Hørselssentralen
Rikshospitalet, 0027 Oslo
23 07 62 22

Vedlegg 14: Samtykkeskjema for foreldre i barnehagen

TIL FORELDRE/FORESATTE TIL BARN I BARNEHAGEN

SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSPURMÅL

PROSJEKTETS TITTEL:

KOMMUNIKASJON OG SAMSPILL I BARNEHAGEN - BARN MED COCHLEAIMPLANTAT

Jeg/vi har lest informasjonsskrivet vedrørende prosjektet og jeg/vi gir vår/t samtykke til at mitt/vårt barn kan delta i prosjektet.

Dato/sted:

_____/_____
Foreldre/ foresattes underskrift

Denne samtykkeerklæringen returneres til barnehagen innen / - 09.