

”Språket ditt”

Inger Lise Kristiansen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Sammendrag

Problemstilling: *Hvordan kommuniserer et barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har CI med de andre barna i barnehagen, og hvilken betydning har dette samspillet for utviklingen av barnets kommunikative kompetanse?*

Bakgrunn og formål: På førskolelærerlinjen fattet jeg særlig interesse for barns utvikling og barn i samspill med hverandre. Jeg hadde tidlig et ønske om å videreutdanne og fordype meg innenfor områdene. Da jeg begynte på audiopedagogikkstudiet hadde vi forelesninger om barn med CI. I en praksisperiode i en barnehage for hørselshemmede barn fikk jeg kjennskap til mange barn som hadde CI og minoritetsspråklig bakgrunn. Dette bidro til at jeg valgte en informant med en slik bakgrunn. Det er gjort få undersøkelser på hvordan barna med CI klarer seg i sin hverdag i kommunikasjon med andre barn. Jeg ønsket derfor å bidra med kunnskap på området.

Metode og utvalg: I denne undersøkelsen ble en kvalitativ tilnærming valgt. Barnet jeg observerte fikk CI sent, hadde minoritetsspråklig bakgrunn og ikke utviklet et verbalspråk. Dette gjør at barnet så langt jeg ser det representerte et sjeldent tilfelle. Det var disse forholdene ved barnet som gjorde at jeg valgte casestudie som design. For å få svar på min problemstilling var det hensiktsmessig å ta i bruk ulike observasjonsmetoder. Hovedsakelig løpende protokoll og videoobservasjon ble tatt i bruk for å samle inn data. Sosiometri, bruk av feltnotater og semistrukturert intervju ble også benyttet for å supplere datamaterialet. Jeg observerte hvordan barnet kommuniserte i samspill med normalthørende barn i barnehagen, i fri lek og under måltidet.

Bearbeiding av datamaterialet: Observasjonene ble skrevet inn på PC og videoobservasjonene og intervjuet med pedagogisk leder og assistent ble transkribert. Observasjonene ble transkribert og tolket med fokus rettet mot hvordan barnet kommuniserte. Jeg lette nå etter fremtredende mønster når det gjaldt barnets måte å

kommunisere på. Stikkord ble skrevet ned, med tanke på ulike overskrifter, for eksempel "blikkontakt" eller "kroppsspråk". Observasjonene ble nummerert, og observasjonens nummer fylt inn under tilhørende overskrift. Informasjon fra intervjuet ble trukket inn og benyttet fortløpende. Datamaterialet ble også knyttet mot teori underveis i bearbeidingen.

Analyse og drøfting: Allerede under datainnsamlingsperioden begynte jeg å reflektere over det jeg så. Feltnotatene jeg nedtegnet bidro til å få i gang refleksjonsprosessen. Jeg benyttet meg av induktiv analyse, som den kvalitative tilnærmingen kjennetegnes av. Med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet kom jeg fram til mine funn. Casestudiedata ble nærmere undersøkt for å finne begreper, tema og mønstre som jeg kunne bruke for å beskrive og forstå det som ble studert.

Da jeg analyserte de transkriberte videoobservasjonene og de andre observasjonene av Emil i kommunikasjon og samspill med andre barn, lette jeg etter hvordan Emil kommuniserte, samt hvilke uttrykk og ytringer som hadde en kommunikativ funksjon. Med utgangspunkt i de tidlige analysene av hvordan Emil kommuniserte, og også i oppgavens teoridel, kunne jeg drøfte problemstillingens andre halvdel; *"...og hvilken betydning har dette samspillet for utviklingen av barnets kommunikative kompetanse?"* Jeg valgte å utvikle kategorier manuelt ved bruk av funksjoner som "klipp og lim" i Word, og fant det ikke nødvendig eller nyttig å ta i bruk dataprogram for analyse av kvalitative data.

Funn: Barnet kommuniserte ved å bruke ulike kommunikative uttrykk. Dette omfattet både bruk av enkelte tegn fra NmT og naturlige tegn, men mest bruk av kommunikative signaler, som kroppsspråk, mimikk, stemmebruk og gester. Barnet kombinerte ofte de ulike signalene, og ved bruk av dem viste barnet hvilke intensjoner det hadde. Dette ble i undersøkelsen utdypet ved å beskrive hvilke kommunikative funksjoner barnet benyttet seg av i kommunikasjon med andre barn, for eksempel handlinger som har som funksjon å be om eller kommentere noe eller å protestere.

Forord

Den foreliggende undersøkelsen er en masteroppgave som er skrevet i forbindelse med avslutningen av masterprogrammet i spesialpedagogikk, med fordypning i audiopedagogikk ved Universitetet i Oslo. Innledningsvis ønsker jeg å rette en stor takk til de som har gjort ferdigstillelse av denne undersøkelsen mulig. Først og fremst ønsker jeg å takke Emil, min informant gjennom undersøkelsen, og hans foreldre, som samtykket på hans vegne til at jeg kunne skrive masteroppgaven min om ham.

En stor takk rettes også til alle i Emils barnehage, særlig styrer og personalet på Emils avdeling, der jeg fikk lov til å være til stede å observere. Takk for hjelp med blant annet tilrettelegging av måltidet og innhenting av samtykkeerklæringer fra foreldre og foresatte til barna på avdelinga. Særlig takknemlig er jeg for at alle var imøtekommende og tok seg tid til dialog med meg, og for intervjuet med pedagogisk leder og en av assistentene.

Takk til kompetansesenteret som hjalp meg med å komme i kontakt med min informant.

Takk til veileder, Turid Weiby som gjennom hele prosessen viste interesse og engasjement for det jeg skrev om. Du ga meg konstruktiv veiledning, var fleksibel i forbindelse med veiledningsform, og ga meg gjennom arbeidet med masteroppgaven konkrete og raske tilbakemeldinger.

Takk til mamma for all hjelp i forbindelse med oppgaven, og til pappa som sørget for at jeg fikk låne et videokamera. Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til Jarle, min bedre halvdel som har vært der for meg gjennom alle år med oppgaveskriving og eksamenslesing, spesielt i forbindelse med denne masteroppgaven. Du ga meg tid og tålmodighet da jeg trengte det og viste engasjement når det var nødvendig.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
INTRODUKSJON	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	9
1.3 AVKLARINGER	10
1.4 OPPBYGGING AV UNDERSØKELSEN	11
2. AVKLARING AV BEGREPER	13
3. TEORETISK BAKGRUNN	16
3.1 COCHLEAIMPLANTAT	16
3.1.1 <i>Betydning av alder ved implantering.....</i>	<i>16</i>
3.1.2 <i>Faktorer assosiert med utvikling av taleoppfattelse etter implantering.....</i>	<i>18</i>
3.2 TOSPRÅKLIGHET	19
3.3 KOMMUNIKASJON OG SPRÅK.....	20
3.3.1 <i>Førspråklig kommunikasjon og kommunikative signaler.....</i>	<i>21</i>
3.3.2 <i>Bloom og Laheys tre dimensjoner.....</i>	<i>23</i>
3.3.3 <i>Kommunikativ kompetanse og kommunikative ferdigheter.....</i>	<i>24</i>
3.3.4 <i>Kommunikative funksjoner.....</i>	<i>24</i>
3.3.5 <i>Det naturlige utviklingsforløp av kommunikative ferdigheter</i>	<i>25</i>
3.3.6 <i>Hørselshemmede barn og utvikling av kommunikative ferdigheter.....</i>	<i>27</i>
3.3.7 <i>Barn i relasjoner.....</i>	<i>28</i>

3.3.8	<i>Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver</i>	30
4.	METODE	31
4.1	KVALITATIV TILNÆRMING	31
4.2	CASESTUDIE SOM DESIGN	32
4.3	UTVALG	34
4.4	OBSERVASJON	34
4.5	VALG AV OBSERVASJONSSITUASJONER	35
4.6	VALG AV OBSERVASJONSMETODER OG GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONENE	36
4.6.1	<i>Løpende protokoll</i>	37
4.6.2	<i>Sosiometri</i>	37
4.6.3	<i>Videoobservasjon</i>	38
4.6.4	<i>Feltnotat</i>	39
4.7	SEMISTRUKTURERT INTERVJU	39
4.8	BEARBEIDING AV DATAMATERIALE.....	40
4.9	ANALYSE OG DRØFTING	41
4.10	FORFORSTÅELSE	42
4.11	SUBJEKTIVITET OG OBJEKTIVITET	44
4.12	VALIDITET	45
4.12.1	<i>Feilkilder</i>	47
4.13	RELIABILITET	49
4.14	ETISKE BETRAKTNINGER	50
5.	PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	53
5.1	INFORMASJON OM INFORMANTEN.....	53
5.2	BARNEHAGEN OG DE ANSATTE	55

5.3	KOMMUNIKASJON I FRI LEK.....	55
5.3.1	<i>Kroppsspråk</i>	57
5.3.2	<i>Gester</i>	57
5.3.3	<i>Blikkontakt</i>	59
5.3.4	<i>Mimikk</i>	59
5.3.5	<i>Stemmebruk</i>	60
5.3.6	<i>Tegnbruk</i>	61
5.3.7	<i>Kombinasjoner</i>	62
5.4	MÅLTIDET.....	64
5.4.1	<i>Måltid 1</i>	64
5.4.2	<i>Måltid 2</i>	65
5.5	EMILS KOMMUNIKATIVE FUNKSJONER	67
5.5.1	<i>Be om en gjenstand</i>	68
5.5.2	<i>Be om å få en handling utført</i>	68
5.5.3	<i>Be om lov til å gjøre noe</i>	69
5.5.4	<i>Protestere</i>	69
5.5.5	<i>Bekreftelse av en annen</i>	70
5.5.6	<i>Vise seg fram</i>	71
5.5.7	<i>Kommentere</i>	71
5.6	UTFORDRINGER.....	72
6.	DRØFTING	75
6.1	EMILS KOMMUNIKASJON I FORHOLD TIL Å HA CI	75
6.2	EMILS KOMMUNIKASJON I FORHOLD TIL KULTUR OG TOSPRÅKLIGHET	77
6.3	EMILS SPESIELLE SITUASJON VURDERT MED NORSKE ”BRILLER”	78

6.4	EMILS KOMMUNIKATIVE UTTRYKK.....	79
6.5	BETYDNINGEN AV INITIATIV OG RESPONS.....	82
6.6	SPRÅK I BRUK.....	83
6.7	KOMMUNIKATIVE FUNKSJONER.....	83
6.8	HVOR ER EMIL I UTVIKLINGEN?	84
6.9	UTFORDRINGER.....	86
6.10	VOKSENKONTAKT.....	88
6.11	BETYDNINGEN AV SAMSPILLET MELLOM EMIL OG DE ANDRE BARNA.....	90
7.	AVSLUTNING OG OPPSUMMERING.....	93
7.1	KRITISKE BETRAKTNINGER.....	95
7.2	VEIEN VIDERE	97
	LITTERATURLISTE	98
Vedlegg 1	Svar fra NSD	
Vedlegg 2	Svar fra REK	
Vedlegg 3	Informasjonsskriv til foreldre	
Vedlegg 4	Informasjonsskriv til barnehagen	
Vedlegg 5	Informasjonsskriv til foreldre og foresatte til alle barn på avdelingen	
Vedlegg 6	Intervjuguide	
Vedlegg 7	Observasjonsskjema, løpende protokoll	
Vedlegg 8	Observasjonsskjema, sosiogram	

Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Våren 2006 var jeg ferdig utdannet førskolelærer ved høgskolen i Bodø. På førskolelærerlinjen fattet jeg særlig interesse for barn i relasjon med hverandre og barns språkutvikling. Jeg hadde tidlig et ønske om å videreutdanne og fordype meg innenfor områdene. Da jeg begynte på audiopedagogikkstudiet var jeg klar over at vi kom til å ha forelesninger om språkutvikling. Ønsket om å skrive masteroppgave innenfor språk eller kommunikasjon ble dermed sterkere. Barn med cochleaimplantat (CI) er et stort tema for studenter med fordypning innenfor audiopedagogikk. Jeg hadde ingen kunnskap om CI, og ble interessert i å erverve mer kunnskap om barn med dette implantatet. Grunnlaget for tema i forbindelse med masteroppgaven var dermed lagt. I en praksisperiode i en barnehage for hørselshemmede barn fikk jeg kjennskap til mange barn som hadde CI og minoritetsspråklig bakgrunn. Dette bidro til at jeg valgte en informant med et slikt utgangspunkt. Det er gjort få undersøkelser på hvordan barna med CI klarer seg i sin hverdag i kommunikasjon med andre barn. Jeg ønsket derfor å bidra med kunnskap på dette området. Et håp er at andre som arbeider med barn som har CI kan ha nytte av denne masteroppgaven. Formålet med undersøkelsen er videre å vinne innsikt i det jeg har hatt fokus på og utvikle både min egen faglige og metodiske kompetanse.

1.2 Tema og problemstilling

I denne undersøkelsen har jeg gjennomført en casestudie av et førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn, som også har CI. Tittelen ”Språket ditt” viser at jeg har gjennomført en singelcasestudie, og at jeg dermed har hatt et helhetlig fokus. Tittelen viser også at jeg har forsøkt å beskrive språket til noen. Ved å bruke ”Språket ditt” som tittel ønsket jeg å få fram at en person kan ha et språk, selv om det ikke er et

fullstendig utviklet verbalt språk. Ved bruk av ulike kombinasjoner av blant annet kroppsspråk, mimikk, gester og stemme viste barnet meg sitt språk. Jeg observerte hvordan barnet kommuniserte i samspill med normalthørende barn i barnehagen. Med utgangspunkt i dette drøftet jeg så blant annet hvilken betydning kommunikasjonen med andre barn har for utviklingen av barnets kommunikative kompetanse. Jeg valgte å observere barnet i kommunikasjon med andre barn, fordi lek og samvær med andre barn blir viktigere ettersom barnet blir eldre. Jeg observerte barnet i dagligdagse, naturlige situasjoner, under måltidet og i fri lek. Gjennom observasjonene fikk jeg også se ulike utfordringer som barnet kunne møte. Dette ønsket jeg å få bedre innsikt i.

I og med at barnet jeg observerte fikk CI sent, har minoritetsspråklig bakgrunn og ikke har utviklet et verbalspråk, representerer det et sjeldent tilfelle. Det var disse sidene ved barnet som gjorde at jeg valgte casestudie som design. Min problemstilling lyder som følger:

Hvordan kommuniserer et barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har CI med de andre barna i barnehagen, og hvilken betydning har dette samspillet for utviklingen av barnets kommunikative kompetanse?

1.3 Avklaringer

Gjennom undersøkelsen refererer jeg til min informant som ”barnet” eller ”Emil”. I undersøkelsen har jeg rettet fokus mot hvordan Emil med sine forutsetninger kommuniserer med andre barn nå, fordi det var dette jeg ønsket å få svar på. Man kan si at jeg har tatt et ”stillbilde” av hans kommunikasjon slik den viser seg i dag. Jeg kommer dermed ikke inn på hva fremtiden kan bringe og ulike tiltak som kan igangsettes.

Å lære seg et talespråk vil være en vesentlig side ved det å kommunisere for de fleste barn. I denne undersøkelsen vil jeg komme noe inn på utviklingen av talespråk og

oppfattelse av tale, men hovedsakelig er det kommunikasjon og utvikling av kommunikative ferdigheter som står sentralt, og ikke språkutvikling.

Innledningsvis ønsker jeg også å avklare at jeg i denne undersøkelsen har observert Emil med et positivt blikk. Jeg fokuserte på det han kunne og mestret i kommunikasjon med andre barn, fordi jeg mener det i denne sammenheng ikke hadde noe for seg å lete etter det som Emil ikke mestret. Likevel nevner jeg underveis ulike utfordringer som Emil støtte på i sin kommunikasjon med andre barn, fordi dette bidrar til å gi leseren et fullstendig bilde av hvordan han kommuniserte.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i hermeneutisk tenkning. Denne retningen har sitt utspring i humanistisk forskning og vektlegger forståelse, mening og refleksjon som sentrale holdepunkter (Befring 2002). Ved hermeneutisk tenkning er det sentralt å fortolke det som umiddelbart observeres ved å rette fokus mot et dypere meningsinnhold (Dalen 2004). Gjennom undersøkelsen har jeg forsøkt å få tak i en dypereleggende mening ved å sette datamaterialet inn i en sammenheng. ”*Det enkelte budskap forstås i lys av en helhet*” (Dalen 2004, s. 20). Vekselvirkningen mellom helhet og del beskrives som ”den hermeneutiske sirkel”, der målet er å oppnå dypere forståelse. Helhet og del ses videre i sammenheng med forsker, tekst og forskers forforståelse, og beskrives som den ”hermeneutiske spiral” (ibid.). I og med at de funn som er gjort i undersøkelsen er i forhold til min forforståelse, ønsker jeg å poengtere at en annen forsker kunne kommet fram til andre resultater.

1.4 Oppbygging av undersøkelsen

Først i undersøkelsen har jeg avklart en rekke begreper og utdypet dem i større eller mindre grad. Dette er begreper som jeg har benyttet gjennom undersøkelsen, og som er relevant i forbindelse med problemstillingen. I undersøkelsens teorikapittel har jeg utdypet ulike sider ved cochleaimplantatet og kommer blant annet inn på hvem som kan nyttiggjøre seg CI og ulike faktorer som spiller inn for utvikling av kommunikative ferdigheter. Deretter følger et avsnitt om tospråklighet, fordi Emil

forholder seg til og hører lyder fra to ulike talespråk i hverdagen. Til slutt i undersøkelsens teorikapittel har jeg valgt å utdype begrepet ”kommunikasjon”, og kommer her inn på områder som kommunikativ kompetanse, utvikling av kommunikative ferdigheter for normalthørende og hørselshemmede barn og om barn i relasjoner. Til tross for at dette er plassert til slutt i teorikapittelet, er det kommunikasjon som er hovedfokuset i undersøkelsen, noe problemstillingen tydelig viser. Det er likevel viktig å utdype ulike sider ved tospråklighet og forhold som omhandler CI. Dette har med Emils bakgrunn å gjøre og er viktige forutsetninger for å kunne være i kommunikasjon med andre barn. Videre i undersøkelsen følger metodekapittelet, der valg av tilnærming, design og datainnsamlingsmetoder utdypes. Jeg kommer videre inn på validitet og etiske betraktninger i forbindelse med undersøkelsen. Kapittel 5 består av presentasjon og analyse av funn. Ulike eksempler fra observasjonene trekkes inn, kommenteres fortløpende og drøftes til slutt i kapittel 6.

2. Avklaring av begreper

I dette kapittelet avklarer jeg ulike begreper som jeg finner relevante og som jeg benytter meg av i denne undersøkelsen.

Hørselshemmede er mennesker med alle grader hørselstap (Falkenberg & Kvam 2001). Hørselstapet kan være medfødt eller ervervet. Dersom barnet er døvt før det tilegner seg talespråk, brukes betegnelsen ”**prelingvalt**”. Hvis døvheten oppstår etter at talespråket er etablert regnes barnet som ”**postlingvalt**”. Innenfor betegnelsen hørselshemmet, skiller en mellom to hovedgrupper; døve og tunghørte (ibid.). I følge Falkenberg og Kvam (2001) er tunghørte personer hørselshemmede som først og fremst utnytter hørselen til å kontrollere sin egen stemme, og for å oppfatte tale. Dette kan gjøres med eller uten høreapparat eller andre høretekniske hjelpemidler (ibid.). Barn med cochleaimplantat som implanteres før tre-fireårsalder vil få funksjon som tunghørt (Borchgrevink 2001). Det er usikkert om barn som implanteres etter fireårsalder vil kunne oppfatte og tolke tale. Dette varierer fra barn til barn, og mange faktorer spiller inn (jfr. kap. 3.1.2, s. 18). Gjennom oppgaven vil jeg referere til barnet jeg har observert som har CI, som hørselshemmet. Jeg mener at jeg verken kan bruke betegnelsen ”døv” eller ”tunghørt” om barnet. I og med at barnet har fått CI og kan høre ulike lyder vil det ikke være riktig å bruke betegnelsen ”døv”, selv om barnet regnes som døvt når det ikke har på seg de eksterne delene av CI. Jeg regner heller ikke barnet som tunghørt, fordi barnet i liten grad kan oppfatte og tolke talespråket.

Et cochleaimplantat er et elektronisk hjelpemiddel som stimulerer hørselsnerven og gir mennesker som er døve eller har et alvorlig hørselstap muligheten til å oppfatte tale og omgivelseslyder (Waltzman & Cohen 2000). Et utbytte som mange har med CI, i tillegg til å oppfatte lyd, er å kunne produsere tale selv, og slik gjøre seg forstått (ibid.). Å implantere et CI er et kirurgisk inngrep. Cochleaimplantatet består av to deler, en innoperert elektrode, og en ytre taleprosessor som vanligvis plasseres bak øret (Christophersen 2001). Et CI fungerer enkelt forklart som et avansert

høreapparat. Av omfangsmessige årsaker, og fordi hovedfokuset er kommunikasjon, vil jeg ikke komme nærmere inn på hvordan et CI fungerer.

Tegnspråk er et visuelt-gestuet språk, som mottas gjennom synet og utføres med bestemte bevegelser med hender, armer, ansikt, hodet og kropp (Malmquist & Mosand 1996). Tegnspråk er ikke basert på lyd og hørsel slik som talespråket, som dermed er et vokalt-auditivt symbolsystem. Det er stor forskjell mellom tegnspråk og talespråk, men begge språklige symbolsystemer er verbale, meningsbærende, naturlige og spontane (ibid.). I oppgaven vil jeg bruke verbalspråk om så vel talespråk som tegnspråk. **NmT** er forkortelsen for ”norsk med tegnstøtte”. NmT er bruk av tegn sammen med tale, slik at den hørselshemmede får noen ekstra holdepunkter for lettere å kunne oppfatte det som blir sagt (Braadland 1993).

Naturlige tegn er i min undersøkelse tegn som barnet har laget selv og som han bruker i kommunikasjon med andre. ”**Kommunikative signaler**” brukes i denne undersøkelse for ulike ikke-verbale uttrykk som barnet benytter i kommunikasjon med andre. Eksempler på kommunikative signaler kan være; kroppsspråk, gester, blikkontakt og stemmebruk (Tetzchner et al. 1993). Alle begrepene inngår også i begrepet ”kommunikative uttrykk”. Bruk av verbalt språk inngår i tillegg i sistnevnte begrep, mens kommunikative signaler kun omfatter ikke-verbale uttrykk.

***Funksjonshemming** oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon* (Barne- og likestillingsdepartementet 2008). Personer som har tapt eller skadet en kroppsdel eller en av kroppens funksjoner regnes for å ha nedsatt funksjonsevne. Det kan dreie seg om for eksempel nedsatt bevegelsesevne, nedsatt kognitiv funksjon eller hørselsfunksjon (ibid.).

I problemstillingen uttrykker jeg at barnet har **minoritetsspråklig bakgrunn**. Hvis barnet ikke bruker de ytre delene av sitt CI, vil det ikke høre noe og dermed regnes som døvt. Døve betrakter seg selv som en språklig minoritetsgruppe (Ahlström 2000). I oppgaven dreier det seg derimot om at barnets familie er innvandrere, og tilhører en etnisk minoritet i Norge. ”*En etnisk minoritet er en gruppe mennesker*

med en annen geografisk og kulturell opprinnelse enn majoritetsbefolkningen” (Sand 1997). ”Minoritetsspråklig” brukes her om et barn som bor i Norge og som kommer fra et land med en kultur som skiller seg tydelig fra den norske. Morsmålet får i det tilflyttede landet rolle som minoritetsspråk (Kibsgaard & Husby 2002). At barnet er minoritetsspråklig handler dermed ikke om at barnet er døvt, men om dets kulturelle og språklige bakgrunn.

3. Teoretisk bakgrunn

I denne delen utdypes teoretiske betraktninger i forbindelse med cochleaimplantat, tospråklighet og kommunikasjon.

3.1 Cochleaimplantat

Jeg har her valgt å utdype en del forhold som er vesentlige for et barn med CI. Dette omhandler særlig den betydningen barnets alder ved implantering har for en vellykket utvikling av talespråket. De forholdene jeg utdyper er også vesentlige for de funn jeg har gjort.

3.1.1 Betydning av alder ved implantering

Prelingvalt døve barn, vil få størst utbytte av et CI, hvis de får det før de er fylt 3 år. Resultatene i forhold til taleoppfattelse og taleproduksjon er bedre desto yngre barnet er ved implantasjon (Grønlie 2005). Barn som implanteres ved 3-4 års alderen vil utvikle verbal tale og taleoppfattelse, men få funksjon som tunghørt (Borchgrevink 2001). Dette forutsetter at barnet får god oral-verbal stimulering. Barn som implanteres senere enn 3-4 års alderen vil kunne lære seg å tolke og produsere lyd, men oftest ikke i like stor grad. Dersom implantering skjer etter sju år, har barnet liten mulighet til å lære seg å persipere tale (ibid.). Dette vil være ulikt fra barn til barn, og det vil kunne finnes unntak. Det er vesentlig at personen som implanteres har tilgang på talespråk i den daglige kommunikasjonen. Barnet må høre talespråket for å kunne lære seg å snakke og oppfatte det.

Tidlig diagnose og implantering raskt etter diagnosen av barn er forbundet med en forventning om god utvikling av talespråk (Wie 2005). Barn implanteres tidligere og tidligere på grunn av oppfatningen om at det finnes en kritisk eller sensitiv periode for talespråklig utvikling. Når barn implanteres tidlig, kan de utnytte den auditive informasjonen de får på en optimal måte, og etter hvert produsere tale selv (Nicholas

& Geers 2006). Barnet kan dermed bruke hørsel og talespråk i kommunikasjon med andre. Også Colletti et al. (2005) bekrefter det Nicholas og Geers (2006) beskriver i sin artikkel. Den auditive prestasjonen øker som funksjon av tidlig alder ved implantasjon og lengde på bruk av implantatet. Colletti et al. (2005) har sett blant annet på babling hos normalthørende sammenlignet med barn med CI. Jo tidligere et barn ble implantert, desto nærmere var resultatene til de som var normalthørende. Gjennomsnittlig begynte barna å bable to måneder etter implantering. De seks første månedene av et barns liv er kritiske (Yee-Arellano et al. 2006). Hjernen er mer mottakelig for påvirkning de første leveårene enn senere i livet (Wie 2005). Det er usikkert når de sensitive periodene finner sted, men nyere forskning viser at de sjelden er kortvarige, og at effekten av påvirkningen i denne perioden ikke trenger å være permanent (ibid.). En slik sensitiv periode vil variere i varighet, for så å avta eller forsvinne helt.

Sharma et al. (2005) bekrefter en relativt kort sensitiv periode for den auditive utviklingen hos barn under 3,5 år. Den auditive hjernebarken utvikler seg i løpet av de to første leveårene (Sharma et al. 2005). Etter hvert spesialiserer den seg på hørselsfunksjonen (Wie 2005). Når et barn er i et miljø hvor det er tale og annen lyd, vil det få auditiv erfaring ved at det skjer en økt aktivitet i nervecellene som er predisponert for hørsel (ibid.). Hvis hjernen ikke utsettes for auditive signaler, vil hørselshjernebarken ikke utvikle et nettverk av nervefiberforbindelser for å analysere lydsignaler (Borchgrevink 2001). Etter lang tid uten lydinntrykk vil andre funksjoner kunne overta det stedet i hjernen som opprinnelig er avsatt til hørselsfunksjonen.

Selv om flere (Borchgrevink 2001, Sharma et al. 2005, Wie 2005 og Yee-Arellano et al. 2006) hevder at det finnes en sensitiv periode for den auditive utviklingen, er det ingen som vet alt om den utviklingen som skjer i hjernen. Derfor forsøker man likevel å implantere barn som er eldre enn den sensitive perioden, noe som lykkes i varierende grad.

3.1.2 Faktorer assosiert med utvikling av taleoppfattelse etter implantering

Wie (2005) har gjennomført en undersøkelse av de 100 første barna med CI i Norge. I undersøkelsen presenteres det ulike faktorer som er assosiert med utvikling av taleoppfattelse etter implantering. Alder ved implantering regnes som en faktor, og er omtalt tidligere i undersøkelsen (jfr. kap. 3.1.1, s. 16). I det følgende avsnitt ønsker jeg å ta utgangspunkt i enkelte av de andre faktorene med tanke på at de også kan ha betydning for hvordan et barn som har fått CI kommuniserer.

Selv om to barn får CI samtidig, var født døve og får tilnærmet likt opplæringstilbud, vil barnas kommunikative kompetanse kunne være ulik. Ingen barn er like. Barns egenskaper vil dermed ha betydning for utvikling av kommunikativ kompetanse. Om barnet kan forstå tale og produsere talespråk etter at det får CI, er vanskelig å forutsi. Wie (2005) sier at nonverbal intelligens fremstår som en sentral variabel ved analyse av variasjonen i taleoppfattelse. Det er realistisk å tenke at dette også gjelder barnets kommunikative kompetanse. Grønlie (2005) viser til Strand (2003) for å poengtere at selv med et velfungerende implantat er det mange individuelle faktorer som avgjør om barnet blir flink til å snakke og oppfatte talespråk.

Implantattid er også en faktor som spiller inn (Wie 2005). Barn som har vært døve lengre tid før de ble implantert og kun har hatt implantatet en kortere periode har sannsynligvis behov for å støtte seg til andre kommunikasjonsformer enn kun talespråk. Dette vil avhenge av opplæringsform og valg av kommunikasjonstilnærming. Hvis barnet støtter seg mye på tegnspråk eller NmT i sin kommunikasjon vil det være naturlig å la barnet fortsette med dette, men gjøre barnet bevisst på lyder og talespråk og gå aktivt inn for at barnet lærer seg å tolke talespråket. Det krever innsats både i hjem og barnehage å arbeide for at barnet skal utvikle sine kommunikative ferdigheter, enten det kun er ved bruk av talespråk eller en kombinasjon av talespråk og tegnbruk. Resultatene innenfor utvikling av taleoppfattelse avhenger også av daglig bruk og at barnet er i et talespråklig rikt miljø (ibid.).

Til slutt ønsker jeg å trekke fram at barnets kulturelle bakgrunn kan ha betydning for hvordan det kommuniserer. I denne sammenheng tenker jeg på ulike kulturer, slik som for eksempel norsk eller japansk kultur, og ikke i forbindelse med døves språk og kultur. Det er kulturelle forutsetninger som ligger til grunn for foreldrenes samvær med barn (Tetzchner et al. 1993). Det er dermed ulikt fra kultur til kultur hvor vektlagt det er å kommunisere med sine barn (Evenshaug & Hallen 2000). Om barn blir kommunisert med fra de er små kan ha betydning for utviklingen av kommunikativ kompetanse. Lorentzen (1998) hevder at barns kommunikative utvikling alltid er en gjenspeiling av det aktuelle samspillet mellom barnet og dets omsorgspersoner.

3.2 Tospråklighet

I undersøkelsen dreier tospråklighet seg om at barnet hører lyder fra to ulike talespråk til daglig, og ikke om tospråklighet der det ene av språkene er tegnspråk. Engen og Kulbrandstad (2004) skisserer seks ulike typer tospråklig utvikling i tidlig barndom. En av dem handler om at begge foreldre snakker det samme morsmål. I samfunnet derimot, er det et annet språk som dominerer. Aasen (2003) mener at barnet lærer morsmålet av personer som det knytter seg til. Det skjer i sammenhenger der barnet føler seg trygg og der det vil uttrykke seg og søke å forstå. Det finnes mange definisjoner på morsmålsbegrepet. Noen mener morsmålet er det språket som barnet lærer seg først eller kan best. I denne undersøkelsen brukes begrepet "morsmål" om det språket barnets foreldre benytter, altså språket som snakkes hjemme og er familiens språk. I følge Øzerk (1992) er tilnærmingen til morsmålet dermed sosiologisk. Barnet får høre norsk språk blant annet via barn og voksne i barnehagen. Tospråklighet i denne sammenheng handler om at barnet hører lyder fra to talespråk til daglig og sannsynligvis er i ferd med å utvikle tospråklighet, og ikke at det allerede har tilegnet seg to språk. I denne sammenheng dreier det seg altså om kulturell tospråklighet, i og med at barnet har ett språk hjemme og et annet i barnehagen og storsamfunnet for øvrig (Tetzchner et al. 1993). Øzerk (1992) kaller

det ”tospråklighet som minoritetsfenomen” når de involverte er tospråklige fra familier som er i mindretall, og har en annen morsmålsspråklig bakgrunn enn det majoriteten av menneskene i det aktuelle samfunnet har.

Undersøkelser har vist at barn med cochleaimplantat har mulighet til å utvikle to talespråk (Waltzman, McConkey & Green 2004). Dette vil variere fra barn til barn. Selv for et barn med normal hørsel vil det å lære seg flere språk kunne ta tid (Ladberg 1996). Barnet kan bli forvirret og blande sammen språkene, men studier viser at barn godt kan lære seg flere språk samtidig uten interferens (Engen & Kulbrandstad 2004, Høigård 1999). Det avhenger av kontaktmønster og bruksmønster om barnet utvikler en adekvat kompetanse i bruken av begge språk (Kibsgaard & Husby 2002).

Til tross for at barn kan utvikle sin kompetanse i to ulike talespråk er det påvist at ordforrådet i hvert av de to språkene er lavere enn det som er vanlig hos barn som kun har ett språk å forholde seg til (Tetzchner et al. 1993). Det vil dermed ta lengre tid å utvikle språkene fullstendig.

3.3 Kommunikasjon og språk

Bloom og Lahey (1978) poengterer at språk er en kode som representerer ideer om verden. Språk er et system og en konvensjon og brukes for å kommunisere. Språk brukes til mange og varierte formål. De fleste av dem involverer interaksjon med andre mennesker (ibid.). I følge Kibsgaard og Husby (2002) er språket en grunnleggende ressurs i menneskelig samhandling. Dette er noe som gjør kommunikasjon mulig. Språk og kommunikasjon er nært knyttet sammen, og gjennom kommunikasjon skjer tilegnelse og utvikling av språklige ferdigheter.

Det er umulig å ikke-kommunisere (Fagerli, Lillemyr & Søbstad 2000). Man kan ikke melde seg ut av kommunikasjon med andre. Måten man oppfører seg på vil alltid bli tolket og forstått på bestemte måter av andre. Vi kommuniserer om både innhold og forhold. ”Å kommunisere kommer fra det latinske ”*communicare*”, som betyr å dele eller gjøre felles” (Tetzchner et al. 1993, s. 14). En hver overføring av

informasjon, holdninger og følelser blir sett på som kommunikasjon ut fra slik begrepet blir brukt i dagligtalen. Det handler ikke bare om å overføre tanker fra en person til en annen, men om å gjøre noe felles for to eller flere slik som det er sagt i definisjonen. Budskapet kan formidles gjennom blant annet tegn, tale, nedskrevne ord, håndbevegelser og kroppsholdning (Tetzchner et al. 1993). I en hver samtale skifter man på å snakke. Kommunikasjon kan være ikke-språklig eller språklig. Når mennesker bevisst eller ubevisst samhandler med hverandre, kommuniserer de. For at kommunikasjon skal lykkes og man oppnår forståelse, forutsetter det en felles kode, en felles opplevelse eller en viss felles erfaring (Nergaard 1998).

Ikke-verbalt språk inkluderer alle tegn som blir uttrykt gjennom kroppen. Mellom 70 og 90 % av det vi formidler til hverandre er ikke-verbal kommunikasjon (Gjems 1995). Ikke-verbal kommunikasjon er ikke entydig og klar, men må tolkes. Kommunikasjon er en prosess som omfatter både situasjonen, signalene og den innvirkning menneskene har på hverandre, og omfatter også den meningen som oppstår gjennom hverandres tolkning (Fife 1991).

3.3.1 Førspråklig kommunikasjon og kommunikative signaler

”Førspråklig kommunikasjon er en kommunikasjon ved hjelp av signaler” (Høigård 1999, s. 45). Små barn og barn uten talespråk kan ikke kommunisere ved hjelp av ord. For disse barna er kroppsspråket viktig. Ved hjelp av kroppsspråk kan barnet uttrykke tanker og følelser. Barnet bruker hele kroppen for å vise hvilken kommunikasjonsintensjon det har, blant annet gester og blikk (Høigård 1999).

Førspråklig bruk av gester er blitt betraktet som et grunnlag for den senere språktilegnelsen, og satt i sammenheng med både forståelse og bruk av de første ordene (Bates 1979 i: Tetzchner et al. 1993, s. 56). Gester er ikke-verbale signaler som brukes kommunikativt og som lages med hender eller andre deler av kroppen (Buckley 2003). Gestene blir tolket på en konsistent måte innenfor et sosialt system (Tetzchner et al. 1993). Eksempler på gester kan være å vinke eller å holde tommelen opp. Peking er en gest som av noen omtales som den mest entydige form for

førspråklig kommunikasjon om objekter (Schaffer 1984 i: Tetzchner et al. 1993). Enkelte barn begynner å peke så tidlig som i en alder av 9 måneder. Barnet peker oftest når det er i samspill med noen, og ser ofte i den retning det peker.

Jeg ønsker også å trekke inn blikkontakt som et ikke-verbalt signal. Jeg mener at blikkontakt kan fortelle noe om hvor sterkt man er engasjert i en annen person. Ved aktiv bruk av blikket kan barnet vise sin interesse for andre og slik komme i samspill. Eide og Eide (2007) viser til Burgoon et al. (1996) som poengterer at blikket er en av de viktigste nonverbale kanalene.

Mimikk kan ses på som en del av kroppsspråket. Ulike ansiktsuttrykk kan si noe om barnets følelser, og vise blant annet sinne, frykt, forbauselse, avsky og glede. Glede viser barnet blant annet gjennom smil, som er et kommunikativt signal fra spedbarnsalder og gjennom hele livet (Tetzchner et al. 1993). Et smil kan formidle velvillighet, sympati og interesse (Eide & Eide 2007).

Barn bruker også stemmen på ulike måter når de er i kommunikasjon med andre. Dette gjelder også før barnet har utviklet ord på talespråket. Med stemmen kan barnet tilkalle andres oppmerksomhet. Det kan uttrykke at det er begeistret ved å le eller hyle når det forsøker å skremme noen.

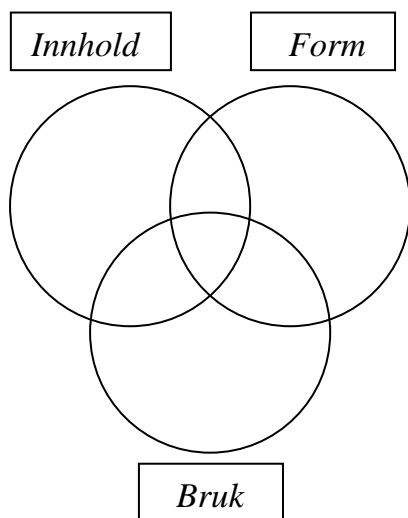
Kroppsberøring kan være en sterkt ladet form for nonverbal kontakt (Eide & Eide 1996, s. 151). Gjennom å berøre andre kan man komme i kontakt med dem og blant annet vise sine følelser. En klem kan si at ”jeg er glad i deg” mens et barn kan vise misnøye ved å skyve vekk et annet barn. I kommunikasjon med andre mennesker brukes ofte kombinasjoner av både verbale og ikke-verbale uttrykk. For barn som ikke enda har utviklet et verbalt språk vil det være nyttig å kombinere ulike kommunikative signaler for å tilkalle andres oppmerksomhet og tydeliggjøre sin intensjon. Barnet kan for eksempel peke på noe, samtidig som det bruker stemmen og aktivt søker blikkontakt.

3.3.2 Bloom og Laheys tre dimensjoner

Bloom og Lahey (1978) beskriver i sin språkmodell tre hovedkomponenter i språk: innhold, form og bruk. De tre dimensjonene går inn i hverandre, og er nært knyttet sammen.

Språkets innholdsside omfatter semantikken, altså språkets betydning. Betydningen er noe som må forstås (Høigård 1999). Språkets innholdsside handler om hva vi snakker om, hvordan vi oppfatter budskapet, kunnskap om verden, og kanskje først og fremst om begreper (ibid.). Språkets form er den andre dimensjonen (Bloom & Lahey 1978). Formen på en ytring kan beskrives på mange måter, blant annet ved dens syntaks, morfologi eller fonologi. Formen i språket er midlene for å binde sammen lyder eller tegn eller med mening (ibid.). Språket i bruk handler om praktisk anvendelse, pragmatikk. Pragmatikere er opptatt av hva språket brukes til og hvordan det fungerer i praksis, og ikke av språket som abstrakt system (Valvatne & Sandvik 2007). Det kan for eksempel være hvordan vi tilpasser språket til situasjonen og samtaleparten. Selv før barn forstår ord, vil det tolke, bruke og tilpasse seg konteksten og slik erfare grunnlaget for hvordan språket fungerer i bruk. ”*Bruk knyttes til handlingskompetanse*” (Kibsgaard & Husby 2002, s. 141). Det handler om hva man sier til hvem, når og hvordan.

Fig. 1, Språkets tre dimensjoner (Bloom & Lahey 1978).



3.3.3 Kommunikativ kompetanse og kommunikative ferdigheter

I denne undersøkelsen ser jeg på kommunikativ kompetanse som et overbegrep, som omfatter holdninger, kunnskaper og ferdigheter, og som forstås som en mer generell kapasitet (Broström 2000). Begreper som kommunikative ferdigheter og sosialt samspill inngår i dette begrepet. Kommunikative ferdigheter forstås her som spesifikke delkomponenter av en persons kommunikative kompetanse, slik som Schneider (1993) forstår sosiale ferdigheter som delkomponenter av den enkeltes sosiale kompetanse (i: Broström 2000).

Barnet må tilegne seg mange kommunikative ferdigheter for å utvikle sin kommunikative kompetanse. Dette er ferdigheter som å kunne gå inn i og være i dialog med andre, kunne gi adekvat uttrykk for egne følelser og behov eller intensjoner, kunne svare på andres henvendelser og gjøre dette på en måte som er relevant i den sammenheng kommunikasjonen finner sted (Vedeler 1999).

Kommunikativ kompetanse innebærer å ha både pragmatisk kompetanse og kompetanse på det rent lingvistiske området (Høigård 1999). Barnet må blant annet kunne tilpasse språket til ulike situasjoner og samtalepartnere og også kunne forstå og gjøre seg forstått ved bruk av verbalt språk. Begrepene kommunikativ kompetanse og kommunikative ferdigheter brukes her i forbindelse med barn og barns utvikling.

3.3.4 Kommunikative funksjoner

Barn lærer kommunikative funksjoner før de lærer å bruke ord (Tetzchner et al. 1993). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen av de kommunikative funksjoner som Lorentzen (1998) gir en oversikt over (Wetherby & Prutting 1984, Wetherby 1986 i: Lorentzen 1998). Disse viste seg å være relevant å bruke i denne undersøkelsen og i forbindelse med barnet jeg observerte (jfr. kap. 5.5, s. 67). Noen av de kommunikative funksjonene dreier seg om å be om noe. Det kan for eksempel være å be om en gjenstand, om å få en handling utført, om informasjon eller be om lov til å gjøre noe. En annen kommunikativ funksjon vil være å protestere mot noe. Barnet bruker ulike kommunikasjonsuttrykk for å vise en annen person at han skal holde opp

med en handling (ibid.). Å vise seg fram er en kommunikatív funksjon som omfatter bruk av handlinger eller ytringer for å tiltrekke andres oppmerksomhet mot seg selv. Dette er en funksjon som barnet kan bruke for å få oppmerksomhet hos andre, og slik komme i samspill.

Når barnet søker bekræftelse hos andre forsøker det å vise at det er oppmerksomt på at andre er til stede. Barnet kan gjøre dette på ulike måter, for eksempel hilse eller rope. Den kommunikative funksjonen, å kommentere, omfatter å peke, vise, beskrive, informere, fortelle og å benevne (Lorentzen 1998). Dette er handlinger som blir brukt for å lede oppmerksomheten til en annen person mot noe.

3.3.5 Det naturlige utviklingsforløp av kommunikative ferdigheter

Utviklingen av kommunikative ferdigheter er uløselig knyttet til andre områder av et barns utvikling (Tetzchner et al. 1993).

”Utviklingen av førspråklige kommunikative ferdigheter er en forutsetning for senere språklige ferdigheter og bruk av språk på en meningsfull og sosial måte. Ord, tegn eller andre språklige former må nødvendigvis ”legges oppå” etablerte førspråklige sosiale og kommunikative ferdigheter” (Lorentzen 1998, s. 13).

Lorentzen (1998) poengterer at studier av normalutviklingen sier oss at utviklingen av et vanlig lingvistisk basert språkbruk er fundert på førspråklige ferdigheter, eller på at barnet har fungert innenfor et protolingvistisk system sammen med sine omsorgspersoner. Barnet har vært deltaker i førspråklige dialoger med sine nærmeste, noe som har betydning for barnets utvikling av den lingvistiske og den symbolske dimensjonen (ibid.). De nærmeste omsorgspersonene har stor betydning for barnets kommunikative utvikling (Buckley 2003). Barn utvikler sine kommunikative ferdigheter også gjennom samhandling med andre mennesker.

Alle barn er tenkt å ha en medfødt evne for å utvikle nonverbale og verbale kommunikative ferdigheter (ibid.). Evnen til språkervervelse synes å være en godt beskyttet egenskap hos mennesker (Tetzchner et al. 1993). Selv om barn er blinde, og ikke har benyttet de kommunikasjonsferdighetene som er avhengige av synssansen,

vokser de som regel opp til å bli vanlige språkbrukere (ibid.). Et døvt barn, uten tilgang på tegnspråk, vil også kommunisere. Dette gjelder også et barn som forholder seg til to talespråk. Det vil kunne klare å utvikle sine kommunikasjonsferdigheter, forstå og gjøre seg forstått i noen grad til tross for at det ikke kan de språk som er rundt det.

Barnets kommunikative uttrykk utvikler seg fra å bruke for eksempel håndledelse, særegne gester, uartikulerte lyder og store kroppsbevegelser, til å bruke konvensjonelle gester, for så til å bruke tegn eller talte ord (Lorentzen 1998). Barnets evne til formidle noe til andre og svare andre utvikler seg gradvis (Tetzchner et al. 1993). Chapman (1981) har beskrevet stadier for den tidlige utviklingen av kommunikative funksjoner hos barn (i: Tetzchner et al. 1993). Han sier at barn på 8 til 10 måneder kan uttrykke krav om objekter eller handlinger, leke, kommentere og avvise. Det kan peke og uttrykke lyder og ser så på samtalepartneren for å forsikre seg om at han følger med i den retning barnet peker. Fram til barnet er 15 måneder utvikler det de kommunikative funksjonene og legger til gester og vokaliseringer eller kombinasjoner av de to. De fleste barn kan nå utføre kommunikative handlinger der de bevisst tar initiativ til å få noe utført (Hjulstad, Kristoffersen & Simonsen 2002). Fram mot toårsalderen begynner barnet å uttrykke sine ytringer med dialogfunksjonen. Barnet spør om informasjon, svar og bekreftelser. Kompleksiteten i kommunikasjonen øker ytterligere (Lorentzen 1998). Ettersom barnet blir eldre kan det benytte ytringer som "skaper virkelighet" som Chapman (1981) kaller det (i: Lorentzen 1998). Barnet kan være deltaker i liksomlek, og bruke språk som refererer til noe, også til en viss grad utenfor situasjonen her og nå.

Utviklingen av kommunikative ferdigheter starter altså lenge før barnet sier sine første ord (Evenshaug & Hallen 2000). Etter hvert blir for de fleste barn bruk av ord og talespråk en vesentlig side ved å kommunisere med andre. Talespråklig kommunikasjon er en kommunikasjon ved hjelp av symboler (Høigård 1999). Barn kan vanligvis bruke rundt 100 ord mellom 18-og 24-månedersalder (Lorentzen 1998).

Toåringen har lært mange grunnleggende ferdigheter innenfor kommunikasjon. Nå ser han blant annet på tilhøreren mot slutten av egne ytringer, slik som han har sett tilhøreren gjøre. Mot treårsalderen forstår barnet at det må kompensere for avstand ved å heve stemme, eller komme nærmere. Det kan også tilpasse språket til samtalepartneren, og viser dette ved ulik språkbruk til en voksen og et barn (Evenshaug & Hallen 2000). Barnet kan endre, gjenta, forsterke eller gi opp å sende et kommunikativt signal, når det skjønner at signalet ikke når fram (Lorentzen 1998).

Fra 3-4 års alderen skjer det en rask og omfattende utvikling av språket. Ordforråd, begrepsdybde og konversasjonsferdigheter utvikles (Buckley 2003). Barn i denne alderen behersker mer komplekse setninger. Fireåringen kan også stille og svare på spørsmål, kommentere og gi respons, og fortellerkompetansen utvikles etter hvert (Sosial og helsedirektoratet 2006). Barnet viser også nå at det har evne til å være i dialog med andre. Det kan ta initiativ til samspill, opprettholde og avslutte det ved å påkalle oppmerksomheten til andre, introdusere et felles fokus, igangsette utvekslingen, opprettholde den, for så å fortsette eller avslutte den (Stenstrøm 1994 i: Lorentzen 1998).

3.3.6 Hørselshemmede barn og utvikling av kommunikative ferdigheter

Buckley (2003) poengterer at hørselshemming kan ha en drastisk effekt på utviklingen av kommunikative ferdigheter. Å ha et hørselstap vil imidlertid ikke alltid innvirke på utviklingen av barnets kommunikative ferdigheter. Det avhenger blant annet av når hørselstapet inntraff og grad av hørselstap (jfr. kap. 3.1.2, s. 18). Hørselshemmede barn utvikler seg på ulike måter og i ulikt tempo, slik som normalthørende barn gjør.

”Hørselshemmede barn beskrives ofte som barn med et kommunikasjons- og informasjonshandikap” (Ohna & Hofstad 2006, s. 22). Utfordringer med å utvikle talespråk kan føre til at kommunikasjonen med andre blir vanskelig. Hvis barnet ikke får mulighet til å utvikle vennskap og gode relasjoner i lek og samspill kan det gå

glipp av viktig sosial læring, og dermed ikke utvikle sin kommunikative kompetanse i samme tempo som et barn med normal hørsel. Ved å sørge for at barn får tilgang til sosial samhandling, vil vanligvis deres kommunikative og også språklige ferdigheter utvikle seg raskt (ibid.).

Hørselshemmede barn vil i større grad enn hørende bruke andre sanser i tillegg til sin hørselsrest. Mange er veldig visuelle, og bruker blikket aktivt. Barn som har eller har hatt sterkt nedsatt hørsel eller vært helt døve har vært vant til å benytte synet for å oppfatte og tolke det som skjer (ibid.). For barn som får CI, vil lyd i de fleste tilfeller spille en mer sentral rolle. Barnet må nå øve seg til å lytte til kommunikasjonspartneren i tillegg til å bruke synet.

I følge Ohna og Hofstad (2006) trenger de fleste hørselshemmede barn ofte ekstra oppmerksomhet på kommunikasjon i perioden før ordene blir funksjonelle for det. Mange barn ”leser” situasjoner, og tolker mening i gester, blick og kroppsspråk. Ofte vil peking, oppmerksomhetssignaler og situasjonsavhengig språk være gode referanser i kortere eller lengre perioder (ibid.).

Ofte utvikles språkforståelsen og den språklige bevisstheten i et senere tempo for et barn som er hørselshemmet enn for barn som har normal hørsel. Fordi barnet er i ferd med å lære seg og forstå ord og språk vil dette være helt naturlig (ibid.).

3.3.7 Barn i relasjoner

Barns interesse for det som skjer i kommunikasjon utvikles sterkt gjennom hele førskolealderen (Ohna & Hofstad 2006). Som poengtert tidligere i undersøkelsen utvikler barn kommunikativ kompetanse i samspill med andre mennesker (jfr. kap. 3.3.5, s. 25). Det sosiale samspillet i hverdagsliv og lek er en av de viktigste forutsetningene for at barn skal kunne utvikle sosial og kommunikativ kompetanse (Kibsgaard & Husby 2002).

Lek innebærer frihet og frivillighet. I leken er det glede, fornøyelse og spenning. Leken foregår alltid innenfor visse rammer og regler, og den opphører hvis disse

rammene og reglene blir brutt (Vedeler 1999). I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, R-06 legges det vekt på at lek er en grunnleggende livs - og læringsform for barn (Kunnskapsdepartementet 2006). Ved å delta i lek dannes et grunnlag for trivsel og vennskap. Når barn leker er dette med utgangspunkt i sin nysgjerrighet, sine evner og forutsetninger.

Det tidlige samspillet barn har med hverandre kan oppfattes som selve drivkraften til kommunikasjonsutvikling. Barn kan gå glipp av viktig læring på alle områder ved å ikke delta i lek og samspill med andre barn (Kibsgaard & Husby 2002, Vedeler 1999). Fra treårsalder får lek med jevnaldrende barn og et utvidet sosialt fellesskap større betydning enn tidligere for utvikling av kommunikativ kompetanse (Tetzchner et al. 1993). En ny lekekammerat kan gjøre at barnet utvikler sin kommunikative kompetanse og bety store sprang i språkutviklingen (Høigård 1999 og Ladberg 1996). Barn har stor betydning for hverandre som venner, læremestere og de kan drive hverandres motivasjon framover (Kibsgaard & Husby 2002). Barnegruppen fungerer dermed som en viktig utviklingsmessig naturlig stimulator for kommunikativ kompetanseutvikling (Frønes 1994 i: Sommer 1997).

Det er dokumentert at barn med funksjonshemminger har spesielt store vansker med å utvikle vennskap og relasjoner til andre barn (Vedeler 2007). Funksjonshemmede barn har ulike forutsetninger enn andre barn når de deltar i lek. De blir ikke likeverdige lekekammerater med barn uten funksjonshemming, eller i dette tilfellet barn som hører normalt. Hørselshemmede barn kommer ofte til kort språklig og har derfor vanskeligheter med å delta i lek med hørende barn (Brown, Prescott, Rickards & Paterson 1992 i: Ahlström 2000). Vektlegging av lek og vennskap er særlig viktig for funksjonshemmede barn, og også for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn må lære seg sosiale regler innenfor to kulturer, og har også to ulike talespråk å forholde seg til. Samspill med andre barn blir viktig for at barnet skal få mulighet til å utvikle kompetanse på alle områder i begge kulturer (Kibsgaard & Husby 2002).

3.3.8 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (R-06) poengterer at barnehagen skal arbeide med språk, tekst og kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet 2006). Gjennom arbeid med disse områdene skal barnehagen bidra til at barn lærer å lytte, observere og gi respons i gjensidig samhandling med andre barn. R-06 utdyper videre at personalet må legge til rette for lek og sosialt samspill. De skal arbeide for å fremme tillit mellom barn og mellom barn og voksne, slik at barn føler glede ved å kommunisere.

”I samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse” (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 26). Tidlige erfaringer med samhandling med jevnaldrende har stor betydning for utvikling av kommunikativ kompetanse. Dette gjør barnehagen til en viktig arena for utvikling av sosial og kommunikativ kompetanse. Personalet skal vise forståelse for barns morsmål og støtte barn som har ulike kommunikasjonsvansker. R-06 vektlegger at alle barn må få mulighet til å delta i samspill med jevnaldrende barn.

4. Metode

I denne undersøkelsen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming og casestudie som design. I dette kapitlet kommer jeg i tillegg inn på blant annet valg av observasjonsmetoder og situasjoner, hvordan jeg har analysert og drøftet det innsamlede datamaterialet og validitet og etiske betraktninger.

4.1 Kvalitativ tilnærming

Ved bruk av kvalitativ tilnærming er teksten det sentrale uttrykk, og det er blant annet observasjoner som nedtegnes for videre analyse (Repstad 1998). Kvalitative tilnæringsmåter er nyansert, beskriver ”det som finnes” og er mindre opptatt av hvor ofte det finnes (ibid.). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er i følge Dalen (2004) å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Kvalitative data baserer seg på direkte opplevelser der fenomener studeres i sin naturlige setting (Denzin & Lincoln 2003). Derfor blir slike studier også kalt naturalistiske (Patton 1990). Forskeren har direkte kontakt med og kommer nær fenomenet eller situasjonen som studeres. Forskerens personlige opplevelse og innsikt er en viktig del av det å forstå fenomenet i kvalitativ forskning (ibid.).

Jeg har valgt kvalitativ tilnærming fordi den etter min mening vil kunne belyse problemstillingen på best mulig måte (s. 10). En slik tilnærming tillater forskeren å studere noe i dybde og detalj (Patton 1990). Bruk av kvalitativ tilnærming gir også mulighet til å få innsikt i menneskelig atferd (Løkken & Søbstad 1999). Kvalitative forskere mener at rike, fullstendige beskrivelser av den sosiale verden er verdifulle (Denzin & Lincoln 2003).

Kvalitativ tilnærming kjennetegnes også ved helhetlig eller holistisk tenkning. Forskeren forsøker å danne seg et helhetlig bilde av et bestemt forskningsfokus (Postholm 2005). I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å se helhetlig på og gå i dybden av hvordan et barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har CI kommuniserer med

andre barn. Kvalitative studier er mer orientert mot subjektive opplevelser enn kvantitativ analyse, som fokuserer på ytre, observerbare forhold (Løkken & Søbstad 1999). *”Kanskje viktigst i de kvalitative metodene er at målet mer er forståelse enn forklaring”* (Løkken & Søbstad 1999, s. 32).

Kvalitativ forskning er fleksibel fordi den kan tilpasse design underveis og ikke bli låst i rigide design som vil utelate ny informasjon (Patton 1990, Repstad 1998 og Befring 2002). I kvalitativ forskning er det lov å utnytte informasjon man får underveis i forskningsprosessen. Det vil ofte komme nye spørsmål, som man vil forsøke å besvare. Denne tilnærmingen har ikke noe skarpt skille mellom datainnsamlingsprosessen og analysen. Forskeren er fri til å operere på alle trinn og nivå i forskningsprosessen samtidig (Befring 2002).

4.2 Casestudie som design

Kvalitative tilnærminger i spesialpedagogisk sammenheng har ofte karakter av kasuistikk der personer står i fokus (Befring 2002). Ordet ”case” stammer fra det latinske ordet ”casus”, som betyr tilfelle (Ramian 2007). I følge Ramian (2007) er casestudiet skreddersydd for å studere enkeltstående fenomener. Ved bruk av dette designet kan forskeren gå i dybden av ett enkelttilfelle. Et slikt design var et naturlig valg å ta for meg, i og med at jeg ønsket å gå i dybden av et fenomen som forekom her-og-nå og som var i sin naturlige kontekst (Yin 2003). Jeg observerte barnet i en barnehage som barnet var i til daglig.

En casestudie er ikke en metode, men en forskningsstrategi som innebærer bruk av mange datainnsamlingsmåter eller datakilder (Ramian 2007). Intervju og direkte observasjon er eksempler på metoder som kan benyttes til innsamling av data i en casestudie (Berg 2004).

Casestudier karakteriseres ofte ved å benytte en holistisk tilnærming slik som de fleste design innenfor en kvalitativ tilnærming (jfr. kap. 4.1, s. 31). Forskeren må likevel velge fokus for undersøkelsen, slik som jeg har valgt et barns kommunikasjon

i samspill med andre barn. Ved å rette fokus mot ett eller få aspekter, vil casestudiet være lettere å håndtere og mer meningsfylt (Borg, Gall & Gall 2003).

Datainnsamlingen og analysen vil konsentrere seg rundt undersøkelsens fokus (ibid.).

I min undersøkelse definerte jeg en analyseenhet og gjorde en studie. Slik fikk jeg innsikt i og fokuserte helhetlig på min analyseenhet, nemlig barnets kommunikasjon.

I mitt prosjekt valgte jeg å gjøre en singelcasestudie. Som ordet antyder, betyr det studiet av en ett enkelt tilfelle. Årsaken til at jeg valgte singelcasestudie er at det jeg studerte forekommer sjelden. Barnet representerte et sjeldent fenomen, noe som gjorde at det var naturlig å velge casestudie og nærmere bestemt singelcasestudie (Yin 2003 og Borg, Gall & Gall 2003). Flere sider ved barnet gjør at det skiller seg fra andre barn med tanke på hvilket utgangspunkt det har for å kommunisere med andre. Barnet har CI og minoritetsspråklig bakgrunn, og ble implantert så sent som ved femårsalder. I tillegg er det spesielt at barnet ikke kan tegnspråk, i og med at det har vært døvt i ca fire år ved implantering.

En fordel ved bruk av casestudie er at jeg underveis i forskningsprosessen kan endre fokus, benytte nye innsamlingsmetoder og utforme nye forskningsspørsmål (Borg, Gall & Gall 2003). Den største ulempen med casestudier er vanskeligheten med å generalisere funn til andre situasjoner (ibid.). Dette vil bli tatt opp i avsnittet ”validitet” senere i undersøkelsen (jfr. kap. 4.12, s. 45). En annen ulempe kan også være etiske utfordringer. Det er utfordrende å skjule identiteten til min informant. Fullstendig anonymisering lot seg ikke gjøre i dette tilfelle, fordi vesentlig informasjon som at barnet har CI, minoritetsspråklig bakgrunn og er i førskolealder er sentralt for mine resultater. Denne informasjonen om barnet vil kunne gi leseren mulighet til å avgjøre om han har å gjøre med et lignende fenomen. Informasjonen vil dessuten ha betydning for mine funn og konklusjoner, noe som gjør at den er nødvendig å ha med.

4.3 Utvalg

I denne undersøkelsen har jeg beskrevet kommunikasjonen til et førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn som har CI. Gjennom kontakt med et kompetansesenter fikk jeg informasjon om at de kjente til flere barn med CI. Ett av barna hadde også minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg valgte dette barnet som informant på grunn av min interesse for barn med denne bakgrunnen. Barnets spesialpedagog nevnte prosjektet mitt under et møte med foreldrene i barnehagen. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv med tilhørende samtykkeerklæring som jeg ga til styrer i den aktuelle barnehagen (vedlegg 3). Styrer sørget for at foreldrene fikk informasjonsskrivet. Barnet har tolk i barnehagen som kan oversette skriftlig informasjon som foreldrene får. Barnets foreldre skrev under på samtykkeerklæringen. Også styreren i barnehagen fikk et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som ble undertegnet (vedlegg 4).

4.4 Observasjon

Ved bruk av casestudie som design er det viktig å mestre datainnsamlingsstrategiene som skal benyttes (Skogen 2006). Primært har jeg basert oppgaven min på observasjon. Da jeg benyttet denne metoden mye på førskolelærerlinjen og også i forbindelse med fjorårets prosjekteksamen hadde jeg erfaring med bruk av denne metoden. Hensikten med observasjonsdata er blant annet å beskrive det som finner sted (Vedeler 1987, i: Vedeler 2000). I pedagogisk sammenheng defineres observasjon som oppmerksom iakttagelse (Løkken & Søbstad 1999). Gjennom observasjon samles informasjon systematisk inn om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg gjennom våre sanser (Vedeler 2000). Observasjon handler også om refleksjonen over den informasjonen som mottas og å finne mening i den, tolke den.

Det fins mange gode grunner til å observere både barn og voksne. For det første får man ved observasjon kunnskap om enkeltbarnet, og for det andre om hvordan det fungerer sammen med andre. Vedeler (1987) poengterer at det ikke er mulig å observere alt, men at man må avgrense det som oppmerksomheten rettes mot (i:

Vedeler 2000). Jeg valgte å rette fokus mot hvordan ett barn med sine forutsetninger kommuniserte med andre barn, fordi jeg ønsket innsikt i og kunnskap om dette. Ved å få svar på denne delen av problemstillingen kunne jeg drøfte videre hvilken betydning samspillet har for utviklingen av barnets kommunikative kompetanse. Flere har poengtert at observasjon er særlig nyttig i forbindelse med studier av blant annet språk og kommunikasjon, slik som det gjøres i dette prosjektet (Butler 1992, Black 1979 i: Vedeler 2000).

Vedeler (2000) skisserer fire ulike roller en observatør kan ha. Jeg valgte rollen som hun kaller ”observatør som deltaker”. I denne rollen er observatøren ved siden av og deltar ikke direkte i aktiviteten, men er til stede og synes i miljøet. Observatøren har status som forsker og har en akseptert, deltakende status.

4.5 Valg av observasjonssituasjoner

Jeg observerte Emil i to situasjoner i barnehagen, i fri lek og under måltidet. Ved å velge slike sosiale situasjoner fikk jeg innblikk i hvordan han kommuniserer med andre barn. Jeg fikk blant annet svar på hvordan Emil håndterer samhandlingene i konkrete situasjoner, og hvordan han håndterer samhandlinger i hverdagslige aktiviteter (Lorentzen 1998).

Jeg valgte å observere måltidet for å se hvordan Emil kommuniserer med de andre barna i barnegruppa i en tilrettelagt, rutinemessig situasjon som har sine faste, klare rammer. Årsaken til at jeg valgte å observere Emil i fri lek var fordi jeg ønsket å se hvordan han klarer seg på egen hånd. Barnehagens rammer er en fast kontekst som vil være der både under fri lek, og under måltidet. Likevel er fri lek en friere situasjon, der barna ofte selv må finne på noe å gjøre og noen å gjøre det sammen med. Fordi leken er friere vil det muligens være vanskeligere for Emil å være i sosialt samspill. Årsaken til dette er at det nå er opp til barnet selv og dets kommunikative kompetanse om det klarer å få innpass i det sosiale fellesskapet.

4.6 Valg av observasjonsmetoder og gjennomføring av observasjonene

Jeg valgte å bruke løpende protokoll og sosiometri som observasjonsmetoder da barnet var i fri lek. Jeg mener at det var mest hensiktsmessig å anvende disse metodene, i og med at det jeg observerte var kommunikasjon mellom barn i ulike situasjoner. Ved bruk av disse observasjonsmetodene fikk jeg innsikt i samspillet mellom to eller flere barn, noe som er vanskelig ved bruk av for eksempel deltakende observasjon eller oversiktsobservasjoner.

Videobservasjon ble benyttet under observasjon av måltidet, og feltnotat brukte jeg ved behov for å notere ned informasjon som ikke kom fram gjennom observasjonene. Bruk av videobservasjon gjør at man får detaljerte beskrivelser av det fokus er rettet mot (Ahlström 2000). Det innbyr dermed til mer avanserte beskrivelser av materialet i motsetning til direkteobservasjoner. Opptaket kan sees flere ganger, slik at enkeltsekvenser kan studeres mer inngående.

Jeg var til stede i barnehagen seks ganger, gjennomsnittlig tre timer hver gang. Observasjonene i fri lek ble gjennomført fortløpende, ute og inne, og med fokus rettet mot hvordan Emil kommuniserte med andre barn. De første gangene jeg var i barnehagen tok Emil ofte kontakt med meg. Han kunne finne på å kle på meg noen utkledningsklær eller ytre ønske om å skrive bokstaver på skriveblokken min. Etter at han fikk skrive mitt, eget og andres navn noen ganger mistet han etter hvert interessen for meg, og jeg opplevde det slik at jeg ble en mer naturlig del av kulissene.

Jeg gjorde testopptak av ett måltid for å finne god plassering av kameraet og for å venne barna til at jeg og kameraet var til stede. Deretter ble tre måltider filmet. På grunn av at jeg hadde tilstrekkelig informasjon etter to måltider, ble ett av måltidene ikke transkribert. Måltidet der Emil var i minst samspill med andre barn rundt bordet ble valgt bort. På grunn av at jeg ved de to første måltidene ikke hadde fått inn alle samtykkeerklæringer fra foreldrene til barna på avdelingen måtte jeg flytte rundt på

enkelte av barna (vedlegg 5). Dette bidro til at de måltidene ikke ble slik som Emil var vant til, i og med at han satt ved siden av andre barn enn han gjorde til vanlig.

4.6.1 Løpende protokoll

Ved bruk av løpende protokoll forsøker man å umiddelbart registrere sider ved en person i en ”naturlig”, dagligdags situasjon. Oppmerksomheten rettes ofte mot enkelte sider av det som observeres, fordi det er vanskelig å få med seg alt som skjer. Mitt fokus var rettet mot kommunikasjonen mellom Emil og de hørende barna. Jeg noterte fortløpende hva som skjedde i en kortere tidsperiode, fra fem til ti minutter (vedlegg 7). Løpende protokoll er en nyttig observasjonsmetode, fordi man raskt får allmenn informasjon om barnet som observeres (Løkken & Søbstad 1999). En observasjon kjennetegnes ved en rekke nedtegnelser rundt en situasjon, som dato, tid på dagen, anvendt tid, barn som er til stede, situasjonsbeskrivelse og tolkning (ibid.) Det er vesentlig at observasjonen ikke går over for lang tid, slik at man ikke mister konsentrasjon og dermed observasjonens fokus. Beskrivelsene må være saklige, presise og ikke inneholde irrelevant informasjon og trivialiteter.

4.6.2 Sosiometri

Ved hjelp av sosiometri kartlegges de sosiale forholdene i en gruppe. *Sosiometri handler om preferanser i mellommenneskelige forhold* (Løkken & Søbstad 1999, s. 116). Sosiometrien gir blant annet en oversikt over vennsforhold og fellesskap i ulike situasjoner (Løkken og Søbstad 1999). Jeg benyttet meg av denne observasjonsmetoden da barnet hadde muligheten til å være i fri lek (vedlegg 8). Observasjonstiden varierte fra 5 til 15 minutter. Jeg benyttet meg ikke like ofte av sosiogram, som av løpende protokoll. Årsaken til dette er at jeg oppdaget at jeg ved bruk av sosiogram ikke fikk med meg hvordan Emil kommuniserte. Om det var stemme, blick, peking, kroppsspråk eller en kombinasjon av disse, kom ikke fram gjennom skjemaet. Likevel benyttet jeg denne observasjonsmetoden noe, for å få innblikk i hvem som tok kontakt med hvem og hvor hyppig kontakten var.

4.6.3 Videoobservasjon

I forbindelse med prosjekteksamen i audiopedagogikk fant jeg ut at en del informasjon går tapt ved å ikke bruke videokamera når man observerer. Jeg valgte derfor å benytte meg av videoobservasjon i dette prosjektet. En annen årsak til at jeg benyttet meg av videoobservasjon, er fordi det er et godt redskap å bruke når fokus er rettet mot språk og kommunikasjon (Ohna & Hofstad 2006). Det jeg ser som den største fordelen med videoobservasjon er at en situasjon kan spilles om igjen, noe som gjør at analysen blir grundigere. Blant annet detaljer som tale og ansiktsuttrykk kan studeres mange ganger. Bruk av video under observasjon vil styrke validiteten av observasjonsdata (Befring 2002).

Ahlström (2000) poengterer at videobaserte observasjoner gir mulighet til ytterst detaljerte registreringer av mennesker og av deres samhandling med andre. Selv om videomediet kan innfange og gjengi situasjoner i bilde og lyd, gir det ikke helt korrekt gjengivelse av hele virkeligheten (Alrø & Kristiansen 1997). Det er viktig å være klar over dette, og tenke over at selv om en situasjon blir filmet, viser filmen kun deler av virkeligheten. Man ser blant annet ikke hva som befinner seg utenfor det bildet som kameraet fanger inn, eller hva som har skjedd i forkant av situasjonen som er filmet. Det er et utilstrekkelig medium i for eksempel større fora eller et uavgrenset handlingsrom (Kofoed 1997). Hvis mange barn er i kommunikasjon med hverandre på et større område vil et videokamera ha problemer med å få med seg alt som foregår. Videoobservasjon har også begrensninger i lyd og bildedekking. Et filmkamera vil dermed ikke alltid strekke til, slik som ved fri lek ute i barnehagen. Under slike situasjoner vil andre observasjonsmetoder egne seg bedre. Måltidet egner seg godt å filme, blant annet fordi barnet er i et avgrenset område hvor det har sin faste plass ved bordet, og filmkameraet vil klare å fange opp tale fordi handlingen foregår i et rom med passende størrelse.

4.6.4 Feltnotat

Ved bruk av feltnotat, noterer observatøren ned iakttakelser utenom selve observasjonstiden. Bruk av denne metoden vil gjøre det lettere å få oversikt, noe man ikke får ved kun bruk av data fra videoobservasjon, som heller gir konkrete og nøyaktige data (Landsvik 2001). Feltnotater kan gi tilleggsopplysninger og bakgrunnsinformasjon om det man har fokus rettet mot.

4.7 Semistrukturert intervju

Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju med pedagogisk leder på barnets avdeling og en av assistentene som kjenner barnet godt. Dette gjorde jeg for å få informasjon om barnet generelt, og for å få synspunkter på hvordan barnet kommuniserer med andre barn. Ved denne typen intervju er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt (Dalen 2004). Jeg utarbeidet en intervjuguide som omfattet sentrale temaer og spørsmål, som til sammen dekket de områdene jeg ønsket å belyse (vedlegg 6). Det er vesentlig at alle spørsmålene har relevans i forhold til problemstillingen, noe jeg passet på at mine spørsmål hadde. Flere krav stilles til spørsmålene som stilles. Det er krav om at de har klarhet og utvetydighet, at man stiller ett spørsmål om gangen, og at de ikke er ledende (Løkken & Søbstad 1999).

Ved å bruke intervju og ikke spørreskjema kunne jeg være til stede og avklare uklarheter og svare på spørsmål underveis. Flere fordeler med intervju er at det er mer passende for komplekse situasjoner. Intervjuer kan forklare fortløpende og intervjuobjektene kan spørre etter mer utfyllende informasjon for på den måten å avklare misforståelser. Intervjuer kan også gi mer dybdeinformasjon (Kumar 2005).

Jeg valgte å intervjuer pedagogisk leder og assistent samtidig, noe jeg tror bidro til å gi fyldigere informasjon. Pedagog og assistent utfylte hverandre på en god måte. Jeg tror samtalen fløt lettere, og jeg ble mindre låst i spørsmålene mine enn hvis jeg hadde intervjuet en og en. Jeg fikk nå mer rollen som ordstyrer, i noe som føltes

som en tilnærmet naturlig samtalesituasjon (Repstad 1998). Jeg valgte å utforme intervjuguiden tidlig fordi jeg ønsket å være så lite farget som mulig av de ansattes oppfatning av barnet. Intervjuet ble tatt opp på diktafon for å ta vare på intervjuobjektens eksakte uttalelser (Dalen 2004). Ved bruk av diktafon kunne jeg dessuten vie min oppmerksomhet mot intervjuobjektene og samtalen. Jeg trengte ikke bekymre meg for å gå glipp av informasjon som jeg ikke rakk å skrive ned, og opplevde også mer flyt i samtalen når jeg ikke måtte be dem om å vente for at jeg måtte notere noe. I tillegg til bruk av diktafon noterte jeg underveis, for å få med meg egne refleksjoner som dukket opp i løpet av intervjuet. Mot slutten av intervjuet sviktet diktafonen. De siste fem minuttene av intervjuet ble dermed ikke tatt opp på bånd. Jeg noterte fyldig fra disse minuttene, og satte meg også ned i etterkant av intervjuet for å skrive ut et mer fullstendig referat fra de siste minuttene. Jeg var på forhånd klar over at teknisk utstyr kan svikte. Jeg hadde i forkant gjort meg kjent med diktafonen og kjøpt inn nye batterier for å minske sannsynligheten for teknisk svikt. Likevel kan slike ting skje, og det var da godt å ha penn og papir i beredskap.

4.8 Bearbeiding av datamateriale

Etter hvert besøk i barnehagen skrev jeg inn observasjonene på pc. I etterkant av observasjonene skrev jeg inn mine refleksjoner og tolkninger. Refleksjonene var til god hjelp da jeg tok fatt på analyse og drøfting. Da alle observasjoner var gjennomført og skrevet inn på pc, ble de nummerert og gjennomgått. Jeg lette etter et fremtredende mønster når det gjaldt Emils måte å kommunisere på. Stikkord ble skrevet ned med tanke på ulike overskrifter, for eksempel "blikkontakt" eller "kroppsspråk". Observasjonene ble gjennomgått, nummerert og sortert under tilhørende overskrift. Informasjon fra intervjuet ble trukket inn og benyttet fortløpende.

Transkriberingen av måltidene var en omfattende prosess. Selv om jeg fokuserte på barnet i kommunikasjon med andre barn, var det utfordrende å nedtegne så eksakt som mulig det som foregikk innenfor det kameraet fanget opp. Transkripsjon av

videoobservasjon handler om å overføre lyd og bilde til en skriftlig tekst (Løkken & Søbstad 1999). Dette er noe som ikke alle forskere vil gjøre på samme måte. Ingen transkripsjon vil være helt objektiv. To forskere som transkriberer det samme videoopptaket vil dermed ikke komme fram til samme resultat. Transkribering av intervju ble gjort kort tid i etterkant av intervjuet, mens jeg hadde det friskt i minne. I transkripsjonen valgte jeg enkelte steder å ha egne kommentarer i parentes slik at jeg senere kunne forstå hva intervjuobjektene hadde ment.

4.9 Analyse og drøfting

Allerede under datainnsamlingsperioden merket jeg at jeg begynte å reflektere over det jeg så. Feltnotatene jeg nedtegnnet underveis bidro til å få i gang refleksjonsprosessen. Dalen (2004) poengterer at analysen starter tidlig i kvalitative undersøkelser og at refleksjoner underveis vil ha betydning for analysen og tolkningen videre. *”Et fremtredende trekk ved den kvalitative forskning er analysens fremtredende plass gjennom hele forskningsprosessen, også under materialoppbyggingen”* (Holter 1996, s.14). Etter transkribering og renskriving av alle observasjoner gikk jeg i gang med å analysere casestudiedataene. Kvalitativ tilnærming kjennetegnes av induktiv analyse, som tar utgangspunkt i praktiske hendelser. Induktiv analyse begynner med spesifikke observasjoner og bygger seg opp mot generelle mønster (Patton 1990). Strategien til induktive design er å la dimensjonene av analysen springe ut fra mønster som er funnet i datamaterialet, uten på forhånd å forsøke å forutsi hva resultatet vil bli. Dette innebærer at jeg som forsker må ha et åpent sinn, og ikke utarbeide noen variabler på forhånd (Postholm 2005). Jeg hadde noen antakelser på forhånd, som jeg fikk bekreftet eller avkreftet. Nye forhold ble også brakt inn i forskningsarbeidet. I følge Postholm (2005) finner det dermed sted en interaksjon mellom induksjon og deduksjon i kvalitativ forskning.

Da jeg analyserte de transkriberte videoobservasjonene og de andre observasjonene av Emil i kommunikasjon og samspill med andre barn, lette jeg etter hvordan Emil kommuniserte og også etter uttrykk og ytringer som hadde en kommunikativ

funksjon, fordi jeg så at dette var noe som preget Emils måte å kommunisere på (jfr. kap. 5.3, s. 55). Med utgangspunkt i de tidlige analysene av hvordan Emil kommuniserte, og også oppgavens teoridel, kunne jeg drøfte funnene og også problemstillingens siste halvdel; ”...og hvilken betydning har dette samspillet for utviklingen av barnets kommunikative kompetanse?”

Repstad (1998) poengterer at det ikke er nødvendig å lære seg dataprogrammer for kun ett prosjekt. Jeg valgte å utvikle kategorier manuelt ved bruk av funksjoner som ”klipp og lim” i Word, og ikke mer avanserte dataprogrammer for analyse av kvalitative data. Ved hjelp av ”flytt-funksjonen” kan man på enkelt vis bygge opp notater som består av beslektede tekstbiter (ibid.).

Jeg valgte å plassere presentasjon og analyse av funn i samme kapittel, og drøftingskapittelet for seg selv, fordi jeg fant det hensiktsmessig og oversiktlig. Denne inndelingen valgte jeg etter Dalens modell (2004). Hun utdyper arbeidet med fortolkningsprosessen, og sier at forsker først må notere ned hva som er ”experience near”. I mitt tilfelle var det de innsamlede observasjonene. Det neste steget i fortolkningsprosessen er ”experience distant”. Forskeren legger til sine egne fortolkninger til det som er observert. Jeg valgte å ha ”experience near” og ”experience distant” samlet i et kapittel, for slik å kunne uttrykke egne fortolkninger underveis ved presentasjon av funn. Til slutt knyttet jeg teori til mine funn og fortolkninger, og drøftet funnene opp mot valg av teori.

4.10 Forforståelse

Et vitenskapsteoretisk spørsmål som knytter seg til prosjektet mitt er hvilken innvirkning min forforståelse vil ha på mine resultater. I følge Wormnæs (2004) framstår all forståelse på bakgrunn av en forforståelse som utløser en primærforståelse av det gitte. Med forforståelse menes at vi ikke oppfatter virkeligheten gjennom kun våre sanser, men at det vi oppfatter som rene sanseintrykk også inneholder tolkning (Thurèn 1993). Forforståelsen handler blant

annet om hvilken forståelseshorisont vi har. I forhold til mitt prosjekt viste den seg blant annet i de forventningene jeg hadde til det barnet jeg observerte (Baune 1991). Emil var seks år gammel da han ble observert, og hadde nylig fått cochleaimplantat og var etnisk minoritet i Norge (jfr. kap. 5.1, s. 53). Han kom til Norge for ca to år siden og fikk ikke spesialpedagogisk og medisinsk hjelp med sin hørselshemming før han kom hit. Dette gjorde at jeg stilte meg mange spørsmål til hvordan barnet har hatt det i sin familie. Jeg visste ikke noe om hvordan kommunikasjonen hadde foregått mellom barnet og dets omsorgspersoner. Kanskje hadde barnet god kommunikasjon i samspill med sine nærmeste, og foreldrene tenkte muligens ikke på det som noen utfordring at deres barn lenge var, og til en viss grad også enda en tid framover, vil være uten et språk som andre mennesker kan forstå. Hvilket syn foreldre har på å ha et døvt førskolebarn, og hva de tenker på som nødvendig å gjøre for dette barnet, vil være ulikt fra kultur til kultur.

Da jeg visste at barnet fikk sine cochleaimplantater først som femåring, hadde jeg en forventning og utviklingspsykologisk kunnskap som sa noe om utfordringene barnet hadde hatt i sin utvikling, både på det språklige, kognitive, emosjonelle og sosiale området. Dette kunne påvirke hvor langt barnet har kommet når det gjelder å være i kommunikasjon med andre barn. For å kunne se det jeg kom fram til, at barnet har god evne til å kommunisere til tross for at det verken har et velutviklet talespråk eller tegnspråk, måtte jeg legge til side noen av mine forventninger. Noe stemte likevel overens med min forforståelse, nemlig at Emil ikke kunne være en likeverdig samtalepartner på linje med et seks år gammelt barn med normal hørsel og normal utvikling, på grunn av sitt manglende talespråk.

Det var vesentlig å forsøke å ikke bare se det som stemte med min forforståelse. Jeg måtte være åpen for at dette barnet i kommunikasjon med andre barn kunne være noe helt annet enn det jeg forventet ut fra den informasjonen jeg hadde om barnet. Min forforståelse for barnets evne til å kommunisere var også farget av hvordan jeg forstod begrepet kommunikasjon. Det var vesentlig å erindre tidligere praksis og litteratur jeg hadde lest på området, og huske at kommunikasjon ikke kan tolkes som

kun det språklige uttrykk. Kommunikasjon er så mye mer enn det digitale. Gjennom arbeidet med oppgaven ble jeg klar over min egen forforståelse og reflekterte over hva jeg la i begrepet kommunikasjon, for dermed å kunne eliminere begrensninger i forhold til det jeg så. Dalen (2004) poengterer at det er viktig å være bevisst egen forforståelse, fordi dette vil gjøre forsker mer sensitiv i henhold til å se muligheter for teoriutvikling i eget materiale. Jeg kunne ikke legge den bort, men bli bevisst og klargjøre den for meg selv og andre (Postholm 2005). I filosofisk hermeneutikk poengteres det at det verken er mulig eller ønskelig å legge fra seg sin forforståelse. Den er helt nødvendig for å vinne ny innsikt (ibid.). Jeg måtte se ressursen i min bakgrunn, kunnskap og forforståelse, og i tillegg klare å oppdage det uventede.

Da jeg måtte avvente svar fra REK (Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk), kunne jeg ikke begynne å observere så tidlig som jeg ønsket. Jeg startet derfor med å lese ulik litteratur og forskning på området, noe som ble en del av min forforståelse før jeg begynte å observere Emil. Både denne påvirkning fra litteratur, tidligere erfaringer gjennom studiet og egne erfaringer utgjorde deler av min forforståelse i det jeg startet opp med undersøkelsen.

4.11 Subjektivitet og objektivitet

Skogen (2006) poengterer at forskning ikke er en objektiv prosess hvor man kan si seg fri for subjektive innslag. Dette gjelder også casestudiet. En casestudie vil ikke kunne være objektivt og upåvirket av forskeren (Ramian 2007). I hele forskningsprosessen traff jeg mange bevisste og ubevisste valg som påvirket min undersøkelse og dens resultater. Det er viktig å synliggjøre forskerens subjektivitet. Dette kan gjøres ved å presentere den subjektive, individuelle teori som omfatter mine erfaringer og opplevelser (Postholm 2005). Subjektiviteten må altså komme fram, den skal ikke legges til side. Fullstendig objektivitet er ikke en tjenelig målsetting i kvalitative studier eller slik som her, i forbindelse med observasjon av barn. Arvidsson (1974) poengterer at beskrivelser av barn skal være objektive, men tolkningen av beskrivelsene vil vurderes subjektivt (i: Løkken & Søbstad 1999).

Under observasjon av barnet forsøkte jeg så korrekt og objektivt som mulig å beskrive det barnet gjorde. I etterkant, ved tolkningen av observasjonene, var jeg derimot subjektiv. Fullstendig objektivitet er verken mulig eller ønskelig. Forsker bør heller tilstrebe en grundighet og allsidighet (ibid.).

En kvalitativ forsker innser at forskningen er verdiladet. Forskerens perspektiver må av den grunn synliggjøres slik at leseren kan se de ulike analysene og tolkningene i lys av forskerperspektivet. Det er viktig å bli bevisst egen subjektivitet, for slik å bli klar over hvorfor man analyserer og tolker slik man gjør.

4.12 Validitet

Validitet henspeiler til troverdigheten eller gyldigheten i en undersøkelse (Dalen 2004). I kvalitative studier stiller man spørsmål om data, utvalg, analyse og dokumentasjon av prosessen når det gjelder undersøkelsens troverdighet. Med utgangspunkt i Maxwells (1992) 5 typer validitet ønsker jeg å drøfte hvordan jeg har forsøkt å sikre best mulig validitet i denne undersøkelsen.

Deskriptiv validitet omhandler at forskeren må kunne gjøre rede for hvordan datamaterialet er samlet inn og videre hvordan det legges til rette for tolkning og analyse (Maxwell 1992). Maxwell (1992) kaller den primære deskriptive validiteten det som forskeren rapporterer at han har sett, hørt, følt, luktet og så videre. For å sikre deskriptiv validitet i min masteoppgave har jeg referert så korrekt som mulig det jeg observerte og samlet inn av data. Ved observasjon som metode er det vanskelig å få med seg alt av språk og handlinger til den som blir observert (Løkken & Søbstad 1999). Under måltidet valgte jeg derfor å benytte meg av videoobservasjon, slik at jeg fikk se opptaket flere ganger og studere enkeltsekvenser mer inngående. Deskriptiv validitet handler videre om dokumentering av forskningsprosessen. Jeg må kunne dokumentere i datamaterialet de funn jeg gjør (Dalen 2004). Kvale (1997) kaller det håndverksmessig kvalitet. For å sikre slik kvalitet har jeg redegjort for prosessen fra observasjonssituasjonen, via video og transkripsjon, fram til den endelige utskriften

(jfr. kap. 4.8, s. 40). Funnene ble kontinuerlig drøftet, utspurt og tolket gjennom hele prosessen (ibid.). Kvale poengterer videre at man må stille spørsmål, om hva og hvorfor, før hvordan. Valg av innhold og formål kommer foran metoden. Jeg valgte å behandle mine data manuelt, og forsikret meg på forhånd om at jeg hadde oversikt over framgangsmåten jeg ønsket å benytte.

Borg, Gall og Gall (2003) utdyper flere kriterier som er vesentlige for å sikre fortolkningsvaliditet, som handler om å finne ut hva hendelser, handlinger og utsagn betyr for tolkningen og finne fram til mentale forhold, som følelser og tanker. Et kriterium er måten forsker rapporterer sine funn på. Jeg har forsøkt å uttrykke meg med nøyaktighet og på en slik måte at leseren finner det troverdig og har mulighet til å sette seg så godt som mulig inn i min case. Et annet kriterium til fortolkningsvaliditet er triangulering (ibid.). Triangulering refererer til å bruke flere metoder, kilder og forskere for å øke grad av validitet av evalueringen og mine funn (Mathison 1988). Ved datainnsamling benyttet jeg observasjon og intervju, og metodetriangulerte dermed.

Validiteten og reliabiliteten av kvalitative data avhenger mye av forskerens metodologiske evner, sensitivitet og integritet (Patton 1990). Å få nyttige kvalitative funn gjennom observasjon eller andre innsamlingsmetoder forutsetter disiplin, kunnskap, trening, kreativitet og hardt arbeid. I forbindelse med kvantitativ forskning avhenger validitet av om instrumentet som er valgt, måler det som det skal måle. Fokuset er måleinstrumentet, survey spørsmålene eller andre måleverktøy. I kvalitativ forskning er det forskeren som er ”instrumentet”. Det er derfor validitet i kvalitativ forskning avhenger av forskerens kompetanse og ferdigheter.

Generaliserbarhet svarer til ytre validitet (Vedeler 2000). En vanlig bekymring i forbindelse med casestudier er at de gir liten basis for forskningsmessig generaliserbarhet (Yin 2003). Mange spør om hvordan man kan generalisere fra en singelcase. I denne undersøkelsen var ikke overførbarhet i utgangspunktet et mål. Det er mange sider ved barnet som gjør at det er en uvanlig case å studere (jfr. kap 5.1, s. 53). Å overføre funn til andre caser vil derfor være problematisk. Det vil være opp til

den enkelte leser om han kan generalisere de funn jeg har gjort til den casen som er aktuell for ham selv.

4.12.1 Feilkilder

Det er mange faktorer som virker inn når man benytter observasjon som metode, og som kan føre til unøyaktighet i observasjonene. Feilkilder er forhold som kan påvirke observasjonene som blir tatt og gjøre dem mindre pålitelige (Løkken & Søbstad 1999). En utfordring ved observasjon er at det som observeres filtreres gjennom observatørens tolkning, noe som kan gi et unøyaktig eller feilaktig bilde av situasjonen. *”Den viktigste begrensningen ved observasjon er observatøren selv”* (Vedeler 2000, s. 16). Observatørens holdninger, verdier og erfaringer kan virke inn på hvilke observasjoner som blir registrert og fortolkningen av disse. Systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren kalles observatørbias (ibid.). Også humør og sinnstilstand virker inn på det som observatøren nedtegner. Vedeler (2000) sier videre at en observatør kan være i fare for å se det han har sett før eller se det han vil. Mennesker har dessuten en tendens til å forenkle eller komplisere det de ikke forstår.

Da jeg observerte Emil i fri lek, ble det ofte mye notering, noe som er uheldig når man skal observere barn. Ved at jeg ikke hadde blikket festet på barnet til enhver tid kan det hende at jeg enkelte ganger gikk glipp av barnets kroppslige uttrykk. Da jeg først kom i barnehagen, opplevde jeg at både Emil og mange av de andre barna tok kontakt med meg. Det var vanskelig å observere det jeg hadde fokus rettet mot. Også voksne tok kontakt med meg mens jeg observerte og noterte, noe som kan føre til unøyaktige observasjoner. Barna i barnehagen kjente ikke meg, og det var unaturlig for dem at jeg var der og observerte. Dette kan ha resultert i annerledes atferd hos barna. I forbindelse med bruk av løpende protokoll ble observasjonstiden noen ganger lengre enn 10 minutter. Dette kan føre til minsket konsentrasjon og unøyaktige observasjoner. Vedeler (2000) poengterer at bevissthet om hvilke feilkilder som kan oppstå, trening før observasjonene tar til og refleksjoner over det,

under hele observasjonsperioden, vil kunne forebygge feil som kan true undersøkelsens troverdighet.

Ved å være klar over ulike feilkilder som kan oppstå, kan man arbeide for å minske dem. ”*Det dreier seg om å skape et design som kan gi valide svar på den problemstillingen vi vil belyse.*” (Næss 2006, i: Skogen 2006, s. 93). Utfordringen ved observasjon vil alltid være å samle inn relevante, reliable og valide data (Befring 2002). Patton (1990) hevder at fordelene ved å bruke observasjon som metode veier opp for ulempene og at observasjon er en av de beste teknikkene for å finne ut noe om det virkelige liv i den virkelige verden.

Da måltidet ble observert ved bruk av videokameraet var det enkelte faktorer som kunne bidratt til at situasjonen skilte seg fra det som var vanlig. Under testopptaket og under filmingen av de to første måltidene fikk noen av barna ny plass ved bordet fordi noen av foreldrene enda ikke hadde skrevet under på samtykkeerklæringen. At Emil satt ved siden av et barn han til vanlig ikke gjorde kan ha hatt innvirkning på situasjonen, og bidratt til å gjøre måltidet ulikt slik det pleide å være. Under filmingen av det siste måltidet satt alle barna slik de gjorde til vanlig.

Det var en utfordring å transkribere videoopptakene som var tatt under måltidene. Det var vanskelig å høre Emils verbale uttrykk og også hva de andre barna og voksne sa. Støy, utydelig tale og barn som snakket i munnen på hverandre kan ha bidratt til at transkripsjonene ikke var nøyaktig gjengivelse av det som faktisk skjedde eller ble sagt. Det var videre vanskelig å beskrive de nonverbale uttrykkene til Emil på en nøytral måte. Beskrivelsene er avhengige av min opplevelse av bevegelse og lyd, og vil derfor også være subjektive (Alrø & Kristiansen 1997).

Også lysforholdene under videoopptakene hadde betydning, i og med at Emil fortalte mye gjennom sine ansiktsuttrykk. Motlys fra vinduene ved matbordet gjorde det utfordrende å se alle bevegelser i ansiktet. Likevel bidro forstørrelse og justering av lyset på TV under transkriberingen det mulig å se Emils ansiktsuttrykk.

På grunn av mange barn og voksne som gikk noe til og fra bordet kunne jeg ikke se Emil gjennom kameralinsen til enhver tid. En annen utfordring var å se de barna som han kommuniserte med. Kameraet fanget ikke opp alle barna og deres ansikter, noe som gjorde det vanskelig å se om de henvendte seg til Emil, eller tok imot hans initiativ. Det hendte ofte at Emil ikke var i samspill med noen, men heller så fram for seg ut i luften og vokaliserte. Under transkriberingen var dette vanskelig å vurdere nettopp fordi jeg ikke kunne se ansiktene til alle barna rundt bordet. Enkelte ganger valgte jeg å flytte på kameraets posisjon, men å gjøre dette ofte ville være forstyrrende for både barn og voksne.

Ved bruk av videoobservasjon er det en rekke komplikasjoner som kan oppstå, og bidra til å gi et unøyaktig bilde av situasjonen. Jeg prøvde på forhånd ut teknisk utstyr, for å forsikre meg om at det fungerte tilfredsstillende og holdt høy kvalitet. Dette er noe som Dalen (2004) poengterer er viktig. Ulike plasseringer av videokameraet ble også prøvd ut under testopptaket for å finne den beste plasseringen i forhold til lyd og lysforhold. På denne måten fikk jeg det beste utgangspunkt for å få gode videoopptak som klarte å fange Emils kommunikative uttrykk. Under måltidene valgte jeg å sitte bak kameraet for å hele tiden følge med på at alt fungerte som det skulle, og ha mulighet til å justere innstillinger og kameravinkling underveis.

4.13 Reliabilitet

”Reliabilitet reiser spørsmålet om graden av målepresisjon eller målefeil” (Befring 2002, s. 154-155). Både reliabilitet og validitet sier noe om hvorvidt vi kan stole på de resultatene vi har kommet fram til ved bruk av de valgte kvalitative metodene. Målet når det gjelder reliabilitet er å minimere feil og bias i en studie. Forskeren må forsikre seg om at hvis noen følger de samme prosedyrene beskrevet av ham under de samme betingelsene, og utfører det samme studiet om igjen, så skal etterfølgeren ende opp med samme funn og konklusjoner (Yin 2003). For at en forsker senere skal kunne følge de samme prosedyrene som meg, har jeg dokumentert prosessen fram til ferdig analyserte data. Gjennom hele prosjektets gang utførte jeg min forskning som

om det alltid satt noen på min skulder og fulgte med på hva jeg gjorde. Jeg har også forsøkt å gjøre rede for valg og avgjørelser underveis. En annen forsker vil likevel kunne trekke andre konklusjoner, fordi to forskere vil legge merke til ulike ting på et videoopptak, og trekke ulike konklusjoner på grunnlag av det de har observert.

For å styrke reliabiliteten av casestudiefunnene og få bekreftet et mønster fulgte jeg anbefalingen til Borg, Gall og Gall (2003) om å observere det som fokus er rettet mot mange ganger. Emil ble observert gjentatte ganger i samspill med andre barn.

4.14 Etiske betraktninger

Gjennom dette prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i retningslinjene til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 2006).

Retningslinjene gjelder samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi i forbindelse med ulike etiske betraktninger. Innenfor retningslinjene har jeg rettet hovedfokuset mot de punktene som omhandler ”hensynet til personer”. Andre retningslinjer i NESH er også viktige, men blir mindre fremtredende på grunn av undersøkelsens fokus.

I og med at jeg har behandlet personopplysninger, ble dette prosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD, vedlegg 1). NESH (2006) sier at personopplysninger er opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. På oppfordring fra NSD ble prosjektet lagt fram for Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk. REK ga tilbakemelding om at prosjektet mitt primært ble ansett som pedagogisk og samfunnsvitenskapelig forskning (vedlegg 2). Dette medførte at prosjektet ikke ble sett på som fremleggelsespliktig for denne komiteen.

Foreldrene ble kontaktet via barnehagen. For å være sikker på at foreldrene forstod informasjonsskrivet, ble det muntlig oversatt til deres morsmål av barnets tolk i barnehagen. Det var viktig at foreldrene ikke følte seg presset til å delta i prosjektet da de ble kontaktet. Da barnets spesialpedagog opprettet førstegangskontakt med

foreldrene informerte hun kun kort om hvem jeg var og at jeg kom til å ta kontakt. På denne måten ville ikke foreldrene føle seg forpliktet til å si ja på grunn av sin tilknytning til kompetansesenteret. Det er mulig at de ikke hadde klart å si nei, selv om dette var ønskelig, fordi de er avhengige av de ansattes innsats i forhold til deres barn. Dette kunne også gjelde i forhold til barnehagen, men muligens var dette forholdet mindre sårbart.

Når foreldrene skulle få informasjonsskrivet, var det et bevisst valg å ikke levere det til dem direkte. Ved direkte kontakt er det mulig at foreldrene kunne følt seg presset til å delta og skrive under på samtykkeerklæringen. Det er vesentlig at foreldrene deltar frivillig, og at de får informasjon om at de kan trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn, og uten at det får noen konsekvenser (NESH 2006, vedlegg 3). Dette gjelder også barnehagen, og de andre foreldrene på barnets avdeling (vedlegg 4 og 5).

Foreldrene fikk informasjon om hva mitt forskningsprosjekt innebar, og samtykket på barnets vegne. På grunn av barnets alder kan ikke barnet ta denne avgjørelsen selv. NESH (2006) poengterer at barn har krav på beskyttelse. Det er vesentlig at barnet blir respektert under hele forskningsprosessen. Jeg har erfart at førskolebarn sjelden viser motstand mot å bli observert, men snarere nysgjerrighet og iver etter å bli kjent med den nye voksenpersonen som ønsker å være rundt barnet. Dette viste seg å stemme da jeg observerte Emil.

I og med at barnet tilhører en utsatt gruppe, tok jeg ekstra hensyn til det. Miljøet innenfor hørselsområdet er lite i Norge, og for fagfolk kan barnet være gjenkjennelig. Jeg poengterte for foreldrene at barnet tilhører en lavfrekvent gruppe og at jeg skulle forsøke å anonymisere barnet så langt det lot seg gjøre, men at full anonymisering ikke ville være mulig (vedlegg 3). Navn på barnet er fiktivt og navn på barnehagen er ikke oppgitt. Heller ikke fødselsdato, eksakt implanteringsdato og barnets bostedskommune er oppgitt i oppgaven.

Ved bruk av videoopptak må alle som kommer med på opptakene samtykke til dette. Både ansatte i barnehagen og alle foreldrene på avdelingen har anledning til å svare

nei på vegne av sine barn, uten at det medfører negative konsekvenser. Alle videoopptak, observasjoner og feltnotater har vært innelåst når de ikke har vært i bruk. Ved prosjektslutt vil alt innsamlet datamateriale makuleres.

Analyse av innsamlet materiale skal også ses i et etisk perspektiv. Særlig ved bruk av observasjon som metode, byr det på en utfordring å tydeliggjøre for leseren hva som er egne tolkninger av det som observeres. Vedeler (2000) sier at forsker ikke må trekke konklusjoner med utgangspunkt i et for tynt grunnlag. Forsker må være åpen og ærlig gjennom hele forskningsprosessen (Befring 2002).

Til slutt ønsker jeg å trekke frem at NESH (2006) poengterer at alle forskere skal etterstrebe god henvisningsskikk. *”Den enkelte forfatter og forsker må utøve sin virksomhet med intellektuell integritet og omgås både primært og sekundært kildemateriale med redelighet”* (NESH 2006, s. 26). Dette har jeg forsøkt å etterstrebe gjennom hele undersøkelsen.

5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN

I dette kapittelet blir funnene presentert, gjennom å utdype informasjon om informanten og barnehagen, og videre gjennom å eksemplifisere hvordan Emil kommuniserer både i fri lek og under måltidet. Dette gjøres ved å gi eksempler fra observasjonene som forteller hvilke uttrykksformer Emil benytter seg av. Til slutt presenteres Emils kommunikative funksjoner, etterfulgt av et avsnitt om utfordringer som Emil kan ha i kommunikasjon med andre barn. Emils kommunikative funksjonene tar utgangspunkt i de kommunikative funksjoner som Lorentzen (1998) gir en oversikt over (jfr. kap 3.3.4, s. 24). Funnene analyseres underveis.

Observasjonene tatt under fri lek og videoobservasjonene fra måltidet presenteres hver for seg. Informasjon innhentet fra intervjuet vil benyttes underveis. Jeg presenterer lite konkret informasjon når det gjelder Emil og barnehagen. Dette er for å beskytte informantens identitet, og fordi jeg mener konkrete opplysninger som for eksempel barnehagens beliggenhet eller hvilket land Emil kommer fra ikke har betydning for mine konklusjoner.

5.1 Informasjon om informanten

Emil var seks år gammel da han ble observert i februar og i mars 2008. Han har gått i barnehage siden han kom til Norge i 2006. Begge foreldrene har minoritetsspråklig bakgrunn og snakker morsmålet til Emil, og kan i tillegg noe norsk. Da Emil var litt over 5 år fikk han operert inn sine cochleaimplantater. Dette er sent i forhold til barn i Norge som i dag implanteres så snart det oppdages at barnet har mistet sin hørsel. Det kan være så tidlig som ved seks måneders alder, hvis det oppdages av barnet er født døvt. De voksne i barnehagen og Emils foreldre har fra Rikshospitalet fått kunnskap om at det er sannsynlig at Emil har hørt tidligere fram til han var omtrent ett og et halvt år. Dette er noe som gjør at han har større sannsynlighet for etter hvert å kunne forstå og oppfatte talespråk, enn barn som er født døve og får implantater like sent

som Emil (Med-el 2008). Emil regnes som prelingvalt døv i og med at han ikke utviklet talespråk før han ble døv. Emil kan noen tegn, men har ikke et fullstendig utviklet verbalspråk. Emil ble sent implantert, har minoritetsspråklig bakgrunn, er seks år og er uten et verbalspråk. Jeg mener at han dermed representerer et sjeldent fenomen.

Emil har vanligvis på seg de eksterne delene av cochleaimplantatene hele dagen i barnehagen. På regntunge dager har han ikke hatt på seg de eksterne delene når han er ute. Under intervju av pedagogisk leder og en av assistentene i barnehagen fikk jeg vite at Emil ikke alltid har vært like begeistret for å ha på seg cochleaimplantatenes ytre deler. Tidligere måtte personalet være påpasselige med at Emil hadde dem på. Han kunne finne på å ta dem av, kaste dem bort eller grave dem ned i sandkassen. Nå ønsker Emil å ha tilgang til lyd ved hjelp av sin CI, noe han viser ved at han kommer til en voksen og ber om hjelp til å sette dem på hvis de har falt av. Denne endringen kan bety at Emil har nytte av den lyden han hører, og kanskje begynner å forstå noe talespråk. Da jeg observerte Emil viste han flere ganger at han forsto hva som ble sagt, ved blant annet å utføre beskjeder han fikk kun ved bruk av tale.

Mye har skjedd i Emils liv, som gjorde at han viste tegn på å ha det vanskelig. Pedagogisk leder og assistent omtalte Emil som en gutt som tidligere var i negativt samspill med de andre barna, og som gråt da han kom i barnehagen. Hans måte å reagere på overfor de andre barna kan ha betydning for det samspillet som finner sted i dag. En helomvending har funnet sted, og Emil viser nå trivsel med å være i barnehagen. Emil virker som en glad, fornøyd, våken, aktiv og oppmerksom gutt. Det at han virker tilfreds kunne han vise med sitt kroppsspråk og sine mange smil. Han er også bestemt, noe jeg ser på som både en fordel og en ulempe for ham i kommunikasjon med andre barn. Emil er videre god både grov- og finmotorisk, noe som gjør at han kan være allsidig i samspill med andre barn.

5.2 Barnehagen og de ansatte

Emil går i en barnehage med flere avdelinger, der alle de andre er hørende. Emils avdeling består av garderobe, toaletter, lesestol, lekerom, hopperom og hovedrom. Hovedrommet brukes blant annet til aktiviteter og måltider. På Emils avdeling er det montert lyddempende plater i taket på alle rom, bortsett fra på toalettene. Barnehagen har et inngjerdet uteområde. Det fins lekeapparater og frie områder både foran og bak barnehagen. Utenfor gjerdet foran barnehagen fins det en bakke. Om vinteren blir bakken en fin akebakke. Det er 6 voksne som jobber på Emils avdeling til ulike tider. Morsmålsassistenten er en av dem. Under intervjuet fikk jeg informasjon om at det som oftest er fire voksenpersoner til stede. I tillegg har de en ung assistent som også var på Emils avdeling da jeg observerte.

Avdelingen som Emil går på er for barn i alderen 3 til 6 år. De voksne på Emils avdeling har snakket med alle barna på avdelingen om Emil og hans CI. Barna vet at selv om Emil har noen avanserte høreapparat, så betyr det ikke at han hører slik som dem, og kan forstå alt som blir sagt. At barna er klare over dette har betydning for samspillet mellom dem og Emil. Det kan bidra til at de andre barna tar mer hensyn, men også til at de holder mer avstand og tar mindre kontakt.

5.3 Kommunikasjon i fri lek

Observasjonene som er tatt i fri lek fokuserte på situasjoner der Emil var i kommunikasjon og samspill med andre barn. Hadde observasjonene blitt tatt på tilfeldige tidspunkter, kunne det ofte blitt observasjoner som bar preg av voksenkontakt eller der han var for seg selv. Det var ofte lange perioder der Emil ikke kommuniserte med andre barn. Han kunne sitte ved bordet i over en time av gangen og for eksempel perle. Han var likevel oppmerksom på hva som skjedde rundt ham, i og med at han ofte løftet blikket for å se på andre barn eller voksne.

Jeg observerte at Emil var i kommunikasjon med andre barn på ulike tidspunkter i løpet av dagen. Dette varierte, og jeg så at Emil kunne være i kommunikasjon med

andre barn i kortere sekvenser inne enn ute. Kanskje var det lettere å få innpass i lek ute, der barna har tilgang til større arealer med færre voksenpersoner i umiddelbar nærhet. Ofte gjør mange barn det samme, som for eksempel å ake, skli eller leke med bømme og spade, noe som kanskje gjør det enklere å komme i kontakt med og å være lengre i samspill med andre barn.

I kommunikasjon med andre barn benytter Emil seg hovedsakelig av kommunikative signaler, som kroppsspråk, mimikk, gester, stemme og blikk. Han kombinerer som regel flere av dem i ulike sammensetninger. Emil kan en del ord som han uttrykker ved bruk av tegn. Enkelte ganger når han vokaliserer høres det ut som om han uttrykker ord, som ”vann” eller ”fly”. Dette var for meg vanskelig å forstå. Personalet i barnehagen sier han har enkelte ord på talespråket, men flest uttrykker han på tegn. Han benytter seg av flere tegn i kommunikasjon med voksne enn med andre barn.

Selv om det ikke er et mål i denne undersøkelsen å sammenligne Emil med andre barn, er det vesentlig å nevne at selv med hans manglende verbalspråk, så kan han ikke regnes som aldersadekvat. Til tross for hans mangler i det verbale språket er det ikke sikkert at han også er forsinket kognitivt, sosialt eller emosjonelt, selv om dette er mulig. Jeg har ikke utført ulike tester på Emil, noe som gjør at dette kun blir spekulering. Å finne ut hvor han befinner seg emosjonelt eller kognitivt var heller ikke et mål for oppgaven, selv om det kunne vært interessant å vite noe om. Emils interesse for bokstaver og tall var noe som gikk igjen i mine observasjoner. Dette vet jeg er aldersadekvate aktiviteter som speiler en normal kognitiv utvikling. Hvor i utviklingen Emil befinner seg sosialt vil være relevant siden oppgaven dreier seg om å finne ut hvordan Emil kommuniserer med andre barn og hvilken betydning dette samspillet har for hans kommunikative kompetanse. Emil er ikke like mye i samspill med barn som de andre barna på avdelingen er. Årsaken til dette er sannsynligvis at han ikke har et fullt utviklet talespråk som han kan uttrykke sine ønsker og intensjoner med. Å delta som likeverdig part i lek blir derfor vanskelig. At Emil var i negativt samspill med de fleste av barna da han først begynte i barnehagen, kan også ha satt sine spor hos barna, og gjør at de fremdeles holder litt avstand, og ikke tar like

mye kontakt med ham, som han gjør med dem. I løpet av barnehagedagen er Emil i kortere, og noen ganger lengre sekvenser, i kommunikasjon med andre barn. Emil er positiv og pågående, noe som virker som en stor fordel for han i kommunikasjon med andre barn. Han er også tydelig i sine uttrykksformer, noe som gjør det lettere for andre barn å forstå hva han mener. Gjennom observasjonene så jeg at jo mer Emil ønsker noe, desto tydeligere uttrykk har han. Ofte gjentar han dessuten sine ønsker eller intensjoner. Dette gir de andre barna bedre mulighet og mer tid til å oppfatte hva han vil, og ham selv større mulighet for å innlede og å opprettholde samspill.

5.3.1 Kroppsspråk

Emil bruker kroppsspråk hele tiden når han er i kommunikasjon med andre barn. Dette vises ved at han for eksempel bøyer seg mot et barn som han kommuniserer med, eller beveger på kroppen på ulike måter. Bevegelser med kroppen kan lett forveksles med tegn som Emil lager seg eller tegn som er hentet fra tegnsystemet til NmT.

Emil er ferdig med å lage sin scene i papp, og går bort til det andre bordet som er på avdelingen der femårsklubben er. Han setter seg på en benk, og drar til seg en elektrisk blyantspisser som står på bordet. Ei jente står ved siden av, og ser på. Emil lager lyder, ser på jenta, bøyer seg mot henne og viser med hånd og fingre at blyanten går rundt og rundt ved å bevege hånda i sirkel. Jenta tar en blyant, og rekker den mot Emil. Han tar i mot, og setter den i ett av hullene i blyantspisseren.

Emil bruker kroppsspråk både for å nærme seg jenta ved å lene seg mot henne, og å fortelle hva som skjer ved å bevege hånda i sirkel. Her viser han dessuten at jenta er velkommen til å delta i aktiviteten ved å vise hva han gjør og ved å ta i mot blyanten som jenta tilbyr ham.

5.3.2 Gester

Eksempler på gester som Emil har er å peke, vinke, smile og holde tommelen opp. Han kan også holde begge tomler mot tinningen og vifte med de andre fingrene for slik å vise humor ved at han holder på med ”rampestreker”. Emils gester går ofte over

i tegn, når han for eksempel sier at noe er ”så stort” og viser med armer og hender. Det var også vanskelig å skille gestene fra resten av hans kroppsspråk.

Emil løper bort til fire barn som sitter ute ved veggen til barnehagen. Der har snøen begynt å smelte, slik at sand kommer til syne. Barna sitter ved siden av en sølepytt. Emil roper ”aaaaaahaaaa” mens han løper mot barna. Han setter seg ned på huk ved siden av ei jente og en gutt som har bøtter og spader. Han hever øyenbrynene og holder tommelen opp, mens han ser vekselvis på de to barna og sier: ”aaa”. Ingen av barna svarer. Han ser mer på dem, og smiler. Jenta møter blikket hans og Emil hever nok en gang øyenbrynene, holder tommelen opp og sier: ”aaaa”. Jenta ser enda på Emil og nikker. Emil setter seg ned, men reiser seg så og løper til lekeskuret. Kort tid etterpå kommer han ut igjen med en spade i hånda. Han setter seg ved siden av jenta som har en bøtte foran seg og en spade i hånda. Alle fire barna som er ved søla går til og fra sandkassen som er like i nærheten, og som nå er fylt med snø. Barna fyller spadene sine med snø, går tilbake til bøtta, og heller snøen opp i den. Deretter går de til veggen til barnehagen, fyller spaden med sand eller søle for så å ha det opp i bøtten.

Emil sitter stille en stund og ser på de andre barna, sier: ”aaaaa” og begynner å gjøre det samme som de andre barna. Han henter sølevann, sand eller snø med spaden og har det i bøtta. Deretter rører han rundt. Han ser på en gutt som sitter ved siden av bøtta og sier ”avaaavva, avaa”. Emil ser på gutten og peker på noe lengre borte, bak gutten. Gutten ser på Emil, snur seg i den retning han peker, snur seg tilbake, og ser på Emil igjen. Så ser han ned og rører med spaden i bøtta. Emil rører også med sin spade. De andre barna fortsetter å gå fram og tilbake mellom bøtten, sølepytten, snøen i sandkassen og stedet med sand. Emil sitter i ro ved bøtten. Han rører med spaden, ser på de andre barna, og tar bort spaden når de andre barna kommer med snø, sand eller vann som skal opp i bøtten. Han ser opp på jenta som er med i leken og holder opp tommelen i været når hun heller over vann fra sin spade til bøtten som Emil har foran seg. Jenta nikker og henter mer vann og har i bøtten.

Emil kombinerer mange uttrykk når han kommuniserer med andre barn. I observasjonen ovenfor holder Emil tommelen opp, mens han hever øyenbrynene for å spørre om han får være med i leken. Han viser pågangsmot og at han ikke gir opp så lett ved at han gjentar sitt spørsmål. På slutten av leken virker det som om han holder tommelen i været for å vise jenta at det hun gjør er bra, og viser slik bekreftelse. Emil bruker ofte peking for å uttrykke seg og sine ønsker, noe som går igjen i de ulike observasjonene. Bruk av smil er også en gest som han benyttet seg flittig av. Kanskje smiler Emil for å vise at han er vennlig innstilt.

Emil går bort til et av bordene i hovedrommet. En gutt som sitter der ser på ham og sier ”den e min”, mens han peker på et ferdigperlet perlebrett. Emil ser tilbake på gutten og ser så utover bordet. Han peker så på et perlebrett som står lengre inne på bordet. Han ser på gutten, smiler og peker på brettet. Gutten ser på Emil og skyver brettet mot ham. Emil tar imot brettet og forlater så bordet.

Emil får blikkontakt med gutten, ser så på perlebrettet og peker. På denne måten retter gutten blikket mot det som Emil peker mot. Emil bekrefter mange ganger påstanden som Tetzchner et al. (1993) kommer med, om at peking er den mest entydige form for førspråklig kommunikasjon om objekter.

5.3.3 Blikkontakt

Det virker som om Emil skjønner fordelene ved å ha samtalepartnerens blikkontakt når han kommuniserer. Han går aktivt inn for å få samtalepartneren til å se på ham, før eller samtidig som han uttrykker sine ønsker. Til tider kommer han nokså nært andre barn, og ser på dem til de ser tilbake på ham.

Emil har en stor spade. Han spar snø i den, og kaster snøen opp i luften, mens han smiler og ler. Han har kontakt med en voksen, som han smiler mot, og kaster snø på. Den voksne holder fram hendene vannrett ca 30cm oppe i luften. Emil fyller spaden med snø, og lar snøen falle i hendene til den voksne. De ser på hverandre og smiler. Han ser seg rundt, fyller spaden med snø, og går bort til et barn som sitter litt lengre borte. Han holder fram spaden med snø fremfor barnet, mens han ser på barnet. Barnet ser på Emil og holder hendene fram. Emil lar snøen falle på barnets hender, de ser på hverandre og smiler. Emil gjør det samme med et annet barn.

Emils bruk av blikkontakt gjør at andre barn skjønner at han henvender seg til dem. Det virker også som om Emil bruker blikket til å spørre barn om lov til noe. Da ser han på dem, og fryser kroppen i en bevegelse, slik som i observasjonen ovenfor. Emil viser sin interesse for andre ved å bruke blikket aktivt, noe som Eide og Eide (2007) poengterer at blikket kan brukes til.

5.3.4 Mimikk

Emil har ulike ansiktsuttrykk som han bruker for å få fram meninger, følelser og intensjoner, og viser for eksempel sinne eller frykt (Tetzchner et al. 1993). I uteleken der Emil spør om lov til å delta hever han øyenbrynene i tillegg til å holde opp tommelen (s. 58). Dette er med å forsterke hans uttrykk. I følgende observasjon viser Emil sinne gjennom bruk av ansiktsuttrykk som viser dette.

Emil slår av lyset inne på lekerommet. Han smiler, og sier "aaaaha", og går mot en kasse med utledningstøy. En gutt slår på lyset og ser på Emil. Han ler og smiler. Emil

løper til lysbryteren, slår den av, og ser alvorlig på gutten. Gutten ler, og slår på lyset igjen. Emil sier "aaaaa". Han ser sint ut mens han nå ser på gutten. Han senker øyenbrynene og har stramme lepper. Emil slår av lyset, og dytter gutten. De ser på hverandre. Gutten forlater rommet.

Kombinert med lyder og ulike bevegelser viser Emil her sinne ved å senke øyenbrynene og stramme leppene.

5.3.5 Stemmebruk

Emil bruker ofte stemmen når han er i kommunikasjon med andre barn. Han kan noen ord ved bruk av tale, som for eksempel "mamma", "pappa", "vann", "nei", "ha det" og "fly". Han har også enkelte ord på sitt morsmål. Bruk av vokalene "a", "e" og "æ" går igjen. Vokalene kombineres med konsonanter som "v" eller "h". Det er ikke alltid like lett å oppfatte hva Emil uttrykker med stemmen. Mye kan tolkes til å ligne ord. Han kopierer ofte den voksne, og prøver ut kombinasjoner av lyder i samspillet med andre barn.

Emil er i en stor sklie på baksiden av barnehagen. Han sklir ned sklia. En voksen sitter ved foten av sklia med ei jente på fanget. Emil smiler mot dem, og tar jenta i hånda. Den voksne sier: "god dag, god dag". Emil ser på den voksne og så på jenta og sier "eh a", mens han rister litt i jentas hånd. Han gjør det samme med den voksnes hånd, mens han ser på den voksne, smiler og sier "eh a". Emil går til trappa bak sklia, går opp, over en hengebro og til toppen av sklia. Han sklir ned sklia og havner igjen foran den voksne som har barnet på fanget. Emil rekker hånda mot jenta, ser på henne og sier "Ehhehhh". Den voksne sier til jenta: "må du si god dag". Jenta slipper en snøklump som hun har i hånda, tar Emils hånd og smiler. Emil sier "eh aa", tar jenta i hånda og rister den lett.. Emil går og sier "god dag" og rister hånda til to andre voksne, og meg. Han smiler hele tiden.

Emil sklir flere ganger, og går rundt og sier "eh ah (god dag)" og hilser på den samme jenta, og de samme voksenpersonene. Emil går opp i sklia igjen, denne gangen går jenta som han har hilst på etter ham på oppfordring fra en voksen. Emil ser på jenta, setter seg øverst i sklia og sier "aaaa" mens han klapper hånda på en plass ved siden av seg. Jenta ser på Emil og setter seg der Emil klappet. De holder hverandre i hendene, og sklir ned sammen. Etterpå sklir de sammen en gang til, mens de ser på hverandre og smiler. Jenta går nok en gang opp i sklia. Emil går en "hilse-runde" og sier "eh a a" (god dag) til flere barn og voksne og følger så etter jenta. De setter seg ved siden av hverandre i toppen av sklia, begge smiler. Barna holder hverandre i hendene, og sklir ned sammen.

Emil forsøker her å etterligne den voksne som sier "god dag". Han bruker stemmen samtidig som han bruker kroppsspråk og mimikk. Emil kan også bruke stemmen til å

få andre barns oppmerksomhet eller informere om noe, slik som i følgende observasjon.

Emil går inn i lekeskuret. Han kommer ut igjen og holder mange rumpeakebrett i armene. Han går noen skritt bortover, og roper høyt "aaaaaa, aaaa, aaaa" mens han ser seg rundt, og ser på barna som er i området. Flere barn snur seg, ser på Emil, kommer bort til ham og tar seg et rumpeakebrett. De løper så mot akebakken som er utenfor gjerdet til barnehagen. Emil sier "aaaaa". Flere ganger, tar et akebrett, og løper etter barna.

Emil roper høyt, mens han ser seg rundt. Dette tydeliggjør at han forsøker å få de andre barna oppmerksomme på ham og komme til ham. Her roper han for å fortelle de andre barna at han har hentet rumpeakebrett til dem.

5.3.6 Tegnbruk

Emil kan mange tegn. I kommunikasjon med andre barn benytter Emil seg av tegn som han selv har laget, naturlige tegn og enkelte ganger tegn hentet fra NmT. Han har flere ord ved bruk av tegn fra NmT enn ved bruk av talespråk.

To gutter skriver bokstaver på skriveblokka som jeg har med meg. Emil kommer, og setter seg ved siden av dem og meg på gulvet på lekerommet. Emil ser på dem. En av guttene ser på Emil, peker først på seg selv, og så på Emil. Så ser han på meg og sier; "det e min tur etterpå, og så kan han Emil få skriv". Emil ser på guttene, peker på seg selv, og gjør så tegnet for "etterpå". Guttene skriver seg ferdig, og gir så penna og blokka til Emil, som tar i mot, og begynner å skrive og tegne. De andre guttene reiser seg og går. Emil gjør tegnet for sin bokstav som også er tegnet for hele navnet hans. Han ser på meg, og peker på blokka. Emil har skrevet "E". Han skriver så resten av navnet sitt, før han reiser seg og går.

Emil må vente på tur. Han viser at han skjønner dette ved å uttrykke at det er hans tur etterpå, og ved å la de andre barna gjøre seg ferdig med å skrive først. Han viser dermed at han har skjønt en av mange sosiale regler i og med at han er tålmodig og venter på sin tur, og ikke forsøker å ta penn og papir fra de andre barna.

I kommunikasjon med voksne bruker Emil mange tegn for eksempel tegn for barn og voksne (forbokstaver) og familiemedlemmer, "onkel", "etterpå", "mamma", "pappa", "katt", "rydde", "vann", "fly", "gå", "kle på", "hjem", "bil". Under intervjuet bekreftet pedagogisk leder og assistent at Emil bruker og forstår mange tegn. De sa videre at Emil også har laget seg flere tegn som ikke er synonyme med tegn fra NmT

og som de selv ikke alltid vet hva betyr. Som oftest fant de ut hva Emil mente fordi han gjentok og viste dem tydelig. De poengterte at Emil er veldig kroppslig, noe som gjør det lettere å forstå ham.

Emil bruker oftere tegn i kommunikasjon med voksne enn med barn. To av barna på Emils avdeling skiller seg ut på dette området, og det virker som om de forstår Emil bedre enn andre barn i barnehagen. Emil bruker enkelte tegn og mer kroppsspråk i kommunikasjon med disse to barna.

Emil står på toppen av akebakken. Han ser på ei jente som er like gammel som han selv, som har en akemadrass. Jenta setter seg på madrassen, og Emil setter seg bak henne. Jenta snur seg og ser på ham. Han smiler. Hun smiler tilbake, snur seg, og begynner å sparke fra med beina i snøen. De farer nedover bakken. Emil hylar, begge smiler. Ved enden av bakken går barna av madrassen og oppover bakken igjen. Emil går litt bak jenta. På toppen av bakken snur jenta seg mot Emil og rister på hodet. Emil ser på henne og peker på seg selv. Han gjør tegnet for "Emil" og peker på madrassen. Jenta rister på hodet igjen, og gjør noen bevegelser med armene. Emil ser på henne og peker på seg selv. Jenta setter seg på akemadrassen, og aker ned bakken, mens Emil står igjen på toppen. Når jenta kommer opp på toppen av bakken går Emil bort til henne. Han ser på henne, og peker på seg selv. Denne gangen nikker jenta. Emil smiler. Begge setter seg ned på madrassen og aker ned bakken mens de smiler og hylar.

Emil er i positivt samspill med jenta. Etter at de har ake nedover bakken sammen en gang, spør Emil om lov til å sitte på henne en gang til. Emil har kanskje skjønnet at det lønner seg å spørre om lov til å delta. På denne måten ytrer han sitt ønske overfor det andre barnet og presser seg ikke på. Måten Emil spør på, er å benytte kroppsspråk, blikkontakt, mimikk, gester og tegnet for "Emil". Emil bruker ofte tegnet for sitt eget navn, "E" og peker på seg selv, som er et naturlig tegn for mange, men som også er tegnet for "meg". I observasjonen ovenfor forstår og aksepterer Emil når jenta ikke ønsker at han skal ake sammen med henne. Han gir imidlertid ikke opp, og spør på nytt om å delta når jenta kommer tilbake. Jenta oppfatter Emils spørsmål, og nikker bekreftende.

5.3.7 Kombinasjoner

Emil bruker nesten utelukkende kombinasjoner av de kommunikative uttrykk som er presentert ovenfor når han kommuniserer med andre barn.

Emil går bort til ei to år gammel jente som sitter med ei bøtte full av snø foran seg. Emil setter seg ned på huk foran henne. De ser på hverandre. Emil tar en stjerneformet plastikleke ut av bøtte som jenta har foran seg. Emil ser på jenta, peker på stjerna og så på seg selv. Han klemmer stjerna inntil seg, ser ned, og så på jenta igjen. Jenta ser tilbake på han, men sier eller gjør ingen ting. Emil reiser seg og går, han har stjerna i hånda.

Emil bruker her blikk, tegn ("meg") og peking. I neste observasjon viser Emil at han kombinerer kroppsspråk, blikk og stemmebruk.

Emil står ved siden av og ser på to barn (Laila, 7.0 og Iris, 6.0) som leker at den ene er hest, og den andre rytter. Laila står på alle fire, mens Iris sitter oppå ryggen hennes, og liksom "rir på hesten". Emil står nært dem og smiler. Laila og Iris faller og ler. Emil smiler også, men forlater så de to barna. Han går bort til en stor snøklump og stryker hendene over den. Så går han tilbake til Laila og Iris, og ser på dem. Jentene går inn i et lekehus som er noen meter bak dem. Emil er utenfor. Han går bort til vinduet og ser inn. Han smiler til jentene, plukker opp en snøklump og gir den til Laila, som tar i mot snøklumpen, gjennom vinduet og inn i lekehuset. Laila mister så snøklumpen. Alle tre ler og ser på hverandre og på snøklumpen.

Barna går ut av lekehuset og leker igjen hest og rytter noen meter fra huset. Emil går bort til dem. Han ser på dem, og forsøker å sette seg bak Iris, som sitter på ryggen til Laila. Emil faller, reiser seg, og ser på barna igjen. Laila sier til en voksen: "kan du si at han Emil skal sætt sæ bak". En voksen som er i nærheten sier til Emil at han kan sette seg på ryggen til Laila, bak Iris, mens hun viser ham med kroppsspråk. Emil gjør dette. Alle barna smiler. Laila liksom steiler, og alle barna faller over ende. De ler høyt. Barna ser på Emil. Laila spør den voksne: "Kan han Emil vær hest?" Voksen: "Emil, vil du vær hest." Hun viser at han skal stå på "alle fire" (hender og knær). Emil gjør dette. Laila setter seg oppå ryggen hans. De smiler. Emil "steiler" og Laila faller av, de ler.

Emil står mye ved siden av og observerer, og deltar ikke på lik linje med de andre barna, selv om han er oppmerksom og konsentrert ved at han følger med på hva som skjer. Når Laila ønsker å ha med Emil i leken, spør hun en voksen om hjelp, for å få Emil til å skjønne hva han skal gjøre. Emil forsøker å delta ved å sette seg på ryggen til Laila, og ved å komme med innspill i leken når han gir henne en snøklump. Likevel klarer han ikke å opprettholde samspillet i lengre perioder. Emil forstår ikke alle spillereglene i leken. Han skjønner nok heller ikke alt de andre barna sier, noe som gjør det vanskelig for ham å delta på lik linje med de andre. Likevel virker det som om han har det gøy, i og med at han smiler og ler. Når Emil er hest "steiler" han, slik han så at den andre jenta gjorde tidligere. Hans oppmerksomme iakttagelse har ført til at han skjønner hva som er det neste steget i leken, ved at han kopierer det barna gjorde tidligere.

5.4 Måltidet

Mye av det jeg har beskrevet om hvordan Emil kommuniserer gjelder også under måltidet. Emil kommuniserer ved bruk av alle kommunikative uttrykk som er utdypet ovenfor, men er ikke like mye i samspill med andre barn som han er i fri lek. Årsaken til dette er at Emil ikke tar like mye initiativ til kommunikasjon som han gjør i fri lek. Jeg trodde at Emil kom til å være mer i kontakt med andre barn under måltidet enn i fri lek, noe som ikke viste seg å være tilfelle. Dette er vanskelig å vurdere fordi et måltid varer 30 minutter mens fri lek varer i lengre perioder. Jeg trodde at det kom til å være enklere for Emil å komme i kontakt med andre barn på grunn av de faste rammene som preger denne situasjonen. Alle barna sitter i ro og har under måltidet samme fokus, noe som muligens vil gjøre det enklere å komme og være i kontakt med andre barn. Likevel satt Emil mye for seg selv, eller var i kontakt med voksne. Han virket glad og fornøyd også under måltidet, og det virket som om han tok kontakt med andre barn når han selv ønsket det, for eksempel hvis han hadde behov for å få noe tilsendt. Også under måltidet gikk det igjen, slik som i leken, at de andre barna ikke tok like ofte kontakt med Emil, som han gjorde med dem.

Emil kunne sitte lenge for seg selv, holde opp fingre, vokalisere, og slik snakke med seg selv. Det var ofte vanskelig å se om han snakket med seg selv eller kommuniserte med noen fordi jeg ikke kunne se ansiktene til alle barna.

5.4.1 Måltid 1

Da jeg filmet det første måltidet satt noen av barna på andre plasser enn til vanlig. I nærheten av Emil satt to barn slik de bruker på den ene siden. På den andre siden hadde to barn byttet plass med barn fra det andre bordet. Årsaken til at det ble slik, var at enkelte barn manglet samtykke fra foreldrene om å bli filmet.

Emil er under dette måltidet sjeldent i kommunikasjon med andre barn. Dette preger ikke bare samspillet mellom Emil og de andre barna, men også de andre barna seg imellom. Emils morsmålsassistent er under dette måltidet til stede, og Emil har mye

kontakt med henne under måltidet. Hun tar kontakt med ham, og Emil selv tar ofte kontakt med henne hvis han for eksempel ønsker vann eller juice. Da holder han opp koppen mot morsmålsassistenten mens han vokaliserer og peker på juicepakken. Ønsker han vann sier han noe som ligner på ”jeg vil ha vann” (”æ vææh”). Han kan også gjøre tegnet for vann. Emil får ofte hjelp hos assistenten før han selv ber om det. Assistenten holder fram brødkurven foran Emil når hun ser at Emil har spist opp brødskiven sin, eller hun deler brødskiven i to uten at han har bedt om det. Likevel ser jeg ofte at Emil kan be om det han ønsker. At Emil er i så hyppig kontakt med assistenten kan være en årsak til at han er mindre i kontakt med andre barn under dette måltidet.

Emil er oppmerksom og følger med på hva de andre barna rundt bordet holder på med. Under dette måltidet tar ett barn kontakt med Emil en gang. Atle (5.0) berører Emils arm, og innleder slik til samspill. Emil gir respons, og barna er i samspill i noen minutter. Emil bruker nå stemme, blick, gester og kroppsspråk. Han peker på sin kopp, gjør tegnet for ”spise”, peker så på alle barna rundt bordet, og ser så på Atle. Atle snakker ikke til Emil, men ser på ham, følger etter med blikket dit han peker, og nikker av og til.

På slutten av måltidet tar Emil kontakt med to barn som er i samspill med hverandre. Emil fanger deres oppmerksomhet ved å først vifte med noen fingre framfor dem for så å kopiere det de gjør. Han slår seg lett i hodet, vokaliserer og smiler, og får slik kontakt. Han gjentar det, og rister så på hodet. Kanskje forsøker han å uttrykke at barna ikke skal slå seg selv. De to barna ser på ham en stund, slår seg lett i hodet, ser på hverandre og på Emil mens de smiler. Deretter ser barna ned, og fortsetter å spise.

5.4.2 Måltid 2

Under dette måltidet var ikke Emils morsmålsassistent til stede. To ansatte på avdelinga satt ved hvert sitt bord. Alle barna satt nå slik de bruker å gjøre til vanlig. Måltidet var nok likevel ikke helt naturlig, i og med at jeg satt på sidelinjen og filmet.

Emil er under dette måltidet oftere i kontakt med andre barn. Dette er trolig fordi den voksne som sitter ved Emils bord gir Emil rom og tid til å be om noe før han får det. Den voksne oppfordrer dessuten de andre barna til å kommunisere med Emil, ved for eksempel å be ham om noe, eller sende ham det som han ber om. På denne måten bidrar den voksne til å fremme samspillet mellom Emil og de andre barna i stedet for å hemme det. Videre i dette avsnittet presenteres ulike eksempler fra videoobservasjonen fra dette måltidet.

Emil tar kontakt med Ivar (4.10) som sitter ved siden av ham ved å berøre skulderen hans med sin pekefinger. Ivar snur seg mot Emil, og de ser på hverandre. Emil gjør tegnet for sitt navn og peker på seg selv. Han tar hånda opp mot ansiktet og rister på hodet. Ivar ser på ham og rister også på hodet. Emil ser på Ivar og begynner nå å nikke. Ivar gjør det samme. De smiler begge to. Emil tar initiativ til samspill ved kroppskontakt. Barna har kontakt en liten stund, og kopierer hverandres handlinger.

Emil strekker seg etter brødkurven, men når den ikke. Mikael (4.7) som sitter litt lengre borte holder den opp mot Emil, som forsyner seg med brød fra kurven. Gjennom hele måltidet er Mikael oppmerksom på når Emil strekker seg etter noe, og sender det til ham. Emil viser tydelig med kroppsspråket hva han ønsker, og får også ofte blikkontakt med Mikael. Gjennom dette måltidet vokaliserer Emil ofte. Andre barn retter dermed oppmerksomheten raskere mot ham enn når han ikke bruker stemmen. Han bruker også kroppsspråk aktivt, og da særlig armene for å tydeliggjøre sin intensjon. Også gester som peking og å nikke eller riste på hodet forekommer.

Emil har under måltidet kontakt med Ivar flere ganger. En gang ser det ut som om barna kommuniserer om pålegg. De to guttene ser på hverandre. Emil tar en pølse fra et fat på bordet og legger den på brødskenen til Ivar. Gutten ser på Emil, rister på hodet og legger pølsen tilbake på det fatet der den lå. Emil ser på Ivar, hever øyenbrynene og holder fram en håndflate framfor Ivar. Det ser ut som om Emil spør hva gutten ønsker å ha på brødskenen sin. Emil løfter på fatet med pølser og holder det framfor gutten, som ser på Emil, rister på hodet og ser ut over bordet. Emil begynner å vokalisere. Han peker på ulike påleggssorter som står på bordet mens han

vekselvis ser på Ivar og i den retningen han peker. Til slutt peker Ivar på noe. Emil peker i samme retning og ser på ham. Barnet tar noen pølser og legger dem på sin brødskive. Emil ser på Ivar, rister på hodet og vifter pekefingeren fram og tilbake. Gutten løfter blikket og ser på Emil. Ivar ser ned på fatet sitt der brødskiven ligger, ser opp på Emil igjen og peker så mot egen munn, mens han gaper. Kanskje forteller Ivar at han skal spise. Emil tar en pølse som ligger på brødskiva til Ivar og legger den tilbake på fatet der pølsene ligger. Han ser så på Ivar og nikker. De ser på hverandre og begynner å spise. Kanskje uttrykker Emil at Ivar ikke kan beholde like mange pølser som han forsynte seg med. I og med at Ivar ikke reagerer negativt på at Emil tar en pølse, er det mulig at han kan reglene for antall pølser som er lov til å ha på hver brødskive. Emil er lenge i samspill med Ivar. Det er nok en gang Emil som tar initiativet og som arbeider for å opprettholde kontakten. Emil er tydelig i sin kommunikasjon, men barna forstår likevel ikke hverandre fullstendig, i og med at Emil ikke mestrer talespråket, som er språket som Ivar vanligvis uttrykker seg på. Ivar kan ikke tegn, noe Emil viser at han vet fordi han ikke bruker tegn i kommunikasjon med Ivar.

5.5 Emils kommunikative funksjoner

Emil viser de kommunikative funksjonene gjennom å bruke ulike kommunikative uttrykk. Emils kommunikative funksjoner har en effekt, og ved bruk av dem viser han hvilken intensjon han har. Å si noe om hvilke kommunikative funksjoner Emil har er med på å få en mer helhetlig beskrivelse av hvordan Emil kommuniserer med andre barn. Det er en utfordring å beskrive for leseren nøyaktig hva som skjer under observasjonene blant annet fordi det er vanskelig å beskrive alle kommunikasjonsuttrykkene til Emil. At Emil nesten ikke har talespråk, gjør at det han ønsker å oppnå nesten utelukkende vil vises gjennom hans kroppsspråk, gester, mimikk, lyder og tegn. Utgangspunktet for å beskrive Emils kommunikative funksjoner er observasjonene fra fri lek og transkripsjonene av videoobservasjonene tatt under måltidet.

5.5.1 Be om en gjenstand

Å be om en gjenstand er noe Emil gjør både i fri lek og under måltidet. Dette ble observert flest ganger under måltidet, noe som er naturlig, i og med at Emil har behov for å få tilsendt gjenstander som er utenfor hans rekkevidde.

Emil har spist opp brødsken sin. Han ser på voksne, på meg og på de andre barna rundt bordet. Han ser så på bordet, rekker seg mot brødkurven, men når den ikke. Han rekker etter brødkurven flere ganger. Et barn som sitter ved bordet løfter opp brødkurven og gir den til Emil. Han tar imot, forsyner seg med brød, og setter brødkurven på bordet. Han er stille, smører på, spiser, og tar av og til på håret til en voksen som har satt seg ved siden av ham. Emil har spist opp brødsken si nok en gang. Han strekker seg etter brødkurven, men når den ikke. Emil sier "aaaaammamæ" mens han rekker seg mot kurven, og et av barna skyver kurven mot Emil.

I denne observasjonen viser Emil ved bruk av kroppsspråk hva han ønsker. Når han senere strekker seg etter brødkurven legger han stemme til bevegelsen etter ett forsøk uten lyd. Stemmebruken gjorde et annet barn oppmerksom på Emil, og Emil får det han ber om.

5.5.2 Be om å få en handling utført

Emil kan be om å få en handling utført ved for eksempel å tilby hjelp eller be om hjelp.

Emil løfter opp brødkurven med den ene hånda, og tar en brødsken ut fra kurven med den andre hånda. Når han skal sette kurven ned på bordet igjen står det en smørpakke i veien. Emil sier "llaalaala" mens han ser på gutten som sitter ved siden av, så ser han på smørpakken. Gutten ser på Emil, ser så på smørpakken. Gutten flytter smørpakken. Emil setter brødkurven ned på bordet.

Emil holder brødkurven over smørpakken mens han lager lyd og veksler mellom å se på gutten som sitter ved siden av og på smørpakken. Gutten oppfatter hva Emil ber om, og utfører handlingen som er å flytte smørpakken.

Emil løper rundt i rommet. Han hopper av og til på de store putene som ligger rundt i rommet. Han hylar, ser på de andre barna og smiler. Han går bort til en smultringformet pute, og trommer på den med begge hendene. Han klatrer så opp på en benk og hopper ned. Gutt1 ser på Emil. Emil ser tilbake. Gutt1 løfter hendene i været, sprer beina fra seg og sier: "hiiiaahha!" Emil går noen skritt bakover mens han smiler. Han snur seg og løper bort til gutt2. Emil tar gutt2 i genserarmen. Gutten snur seg, de ser på hverandre. Gutt2 snur seg igjen og klatrer opp ei sklie. Emil klatrer etter. Han setter seg på toppen av sklia, og blir sittende der en stund (ca 20 sek). Så sklir han

ned, går over gulvet og hopper opp på en madrass. Han reiser seg, og går bort til gutt3 som sitter i den smultringformede puten. Emil rekker begge hender mot gutt3 mens han ser på ham og nikker. Gutt3 ser på Emil, og rister på hodet. Emil går videre, klatrer igjen opp på benken og hopper ned. Han går bort til den smultringformede puten og setter seg i den. Gutt3 står like ved siden av Emil. Emil ser på ham og rekker hendene opp mot ham. Gutt3 rister på hodet og går. Emil reiser seg fra den smultringformede puten, og klatrer opp på benken.

Når Emil rekker begge hender mot gutt3 virker det som om han tilbyr gutten hjelp til å komme seg opp og ut av hullet i puta. Gutten rister på hodet. Kanskje han ikke ønsker hjelp, eller ikke ønsker å forlate puta. Også når Emil selv sitter i puta rekker han hendene mot gutt3. Nå ber han selv om hjelp. Gutt3 rister også nå på hodet og forlater. Kanskje ønsker han ikke å hjelpe, eller kanskje oppfatter han ikke hva Emil ønsker. Emil viser tydelig sine intensjoner ved bruk av blick og kroppsspråk. Her bruker han ikke lyd slik han ellers ofte gjør.

5.5.3 Be om lov til å gjøre noe

Emil viser ofte gjennom observasjonene at han kan be om lov hos de andre barna til å gjøre noe.

Emil sitter ute ved en sølepytt. Han har en bøtte foran seg og en spade i hånda. Ei jente (5.5) kommer og setter seg ved siden av ham. Hun har også bøtte og spade. Emil fyller spaden med sølevann, holder den over jentas bøtte, og holder tommelen opp med den andre hånda mens han ser på henne og smiler. Jenta rister på hodet og sier: "neeei!" Emil tar vekk spaden. Jenta ser på Emil og peker på en flekk med sand som er like ved siden av dem. Emil tar sand i spaden, holder den over jentas bøtte og ser på henne. Hun ser tilbake på ham og nikker. Emil heller sanda fra spaden og opp i jentas bøtte.

Emil ber her først om lov til å helle vann i bøtta til jenta. Han kombinerer sine mange uttrykksformer. Jenta svarer "nei" til Emil, noe han oppfatter, i og med at han ikke heller vannet i jentas bøtte. Jenta peker på sand mens hun ser på Emil, som oppfatter hennes ønske og følger opp med å helle sand i bøtta hennes.

5.5.4 Protestere

Emil viser enkelte ganger at han protesterer mot noe som andre barn gjør. I den følgende observasjonen protesterer Emil mot at to jenter oppholder seg i et rom der han er.

Emil går inn på lekerommet. Der er Siri og Sara (ca 4 år) som går på en annen avdeling. Emil ser på dem, og peker i retning døra. Han bruker hele kroppen, og gjør bevegelser med armene. Han setter ikke lyd til bevegelsene. De to jentene ser på ham, men snur seg så, og fortsetter med det de holder på med i kjøkkenkroken i lekerommet. Emil går bort til dem og skyver dem i retning døra. Sara: "Nei, det e ikke lov". Hun ser alvorlig på Emil. Emil skyver dem flere ganger, og slår den ene jenta i håret. Sara: "Vi si det til noen". Jentene forlater rommet. Emil ser etter dem. Jentene kommer tilbake, og har en voksen med seg. Emil gjør noen bevegelser og kanskje tegn til den voksne – han peker på jentene, og peker så i retning døra. Voksen: "Jo, Emil, de får også lov til å vær her". Den ene jenta sier at Emil slo henne. Den voksne sier og bruker tegn når hun forsøker å forklare for Emil at det ikke er lov til å slå. Emil ser alvorlig ut. Han ser på jentene og på den voksne. Jentene går til sin avdeling, og Emil følger etter den voksne inn på hovedrommet på sin avdeling.

Emil viser tydelig at han ikke vil at barna skal være på lekerommet. Han bruker blikk og peking for å tydeliggjøre sitt ønske. Når barna ikke forlater rommet gjør han sin intensjon enda mer tydelig, ved å skyve barna i retning døra. Når de fremdeles ikke forlater, slår han det ene barnet. Emil kan ikke forklare for barna hva han vil på en måte som de forstår, som er ved bruk av talespråk. Dette er et eksempel på at kommunikasjonen til Emil ikke strekker til.

5.5.5 Bekreftelse av en annen

Emil kan utføre handlinger som har som intensjon å søke bekreftelse hos et annet barn.

En voksen har satt fram plastilina ved et bord, og tegneblyanter ved et annet. Noen barn sitter ved hvert av bordene, noen er på hopperommet. Emil sitter ved bordet som er plastilina på. Han tar en klump med grønn plastilina og legger den på bordet foran seg. Han gnur på den med hendene. Det er fem barn rundt bordet, gutter og jenter. Emil sitter rett ovenfor Sondre som er litt over fem år. Emil holder opp en klump med plastilina mot Sondre mens han ser på ham og sier: "aahaa". Sondre ser på Emil og sier "samme som mæ?" i et spørrende tonefall. Emil ser fortsatt på Sondre og uttrykker: "aaaæhaa". Sondre ser på ham og ser så ned " Det e ikke det samme som mæ". Emil legger klumpen med plastilina på bordet igjen. Han ser på Sondre og på det han holder på med. Sondre har pinner på sin plastilinaklump. Han holder den i været og beveger den fram og tilbake. Sondre: "Det e thailand fly". Emil ser på han, tar noen pinner fra midten av bordet og fester dem til sin klump med plastilina. Deretter ser han nok en gang på Sondre og holder opp det han har laget i stand, og sier: "aaahæaaahh". Sondre ser på ham og sier: "Nei, ikke samme". Emil tar ned klumpen og legger den i en isboks som står midt på bordet. Deretter tar han en ny klump og begynner å gnu på den.

Emil forsøker å lage et fly ved hjelp av trepinner og plastilina som ligner det som Sondre har laget. Emil holder opp flyet mot gutten, mens han ser på ham og vokaliserer. Slik søker han oppmerksomhet og bekreftelse hos gutten.

5.5.6 Vise seg fram

Emil viser seg fram for andre barn i flere av observasjonene.

Emil er ute. Han er akkurat ferdig å huske. Emil går fra huska mot tre snømenn litt lengre borte. Han pirker på en av snømennene med en pinne, går noen skritt bakover, og hylar så høyt, mens han peker på snømannen og ser på noen barn som er litt lengre borte. To barn kommer bort til Emil, han ser på barna, sier "æææ" og dytter så hodet av to av snømennene. Han ser på barna igjen. Emil tar "nesen" til en av snømennene og kaster den på bakken. Han dytter videre på kroppene til snømennene, sparker på dem, smiler og ser på barna. Barna ser på ham og går. En voksen kommer til...

Emil tiltrekker seg andre barns oppmerksomhet ved å bruke for eksempel kroppsspråk, blikkontakt og stemmen, slik som i observasjonen ovenfor.

5.5.7 Kommentere

Emil kan kommentere blant annet det som andre barn gjør eller gjenstander de har.

Emil sitter ved bordet på en annen avdeling. Det er måltid. Emil sier "aaaaa" mens han ser på naboenta. Han tar så hendene på hodet. Det ser ut som om han lager horn. Emil peker ut av vinduet, ser på jenta, og fortsetter å peke, mens han lager lyder. Jenta ser på ham, og så i den retning han peker. Hun ser tilbake på ham, og nikker. Emil peker så på jentas genser, på et motiv som er der. Jenta ser på egen genser og peker så på Emils genser. Emil sier: "eeleee". Emil bruker stemmen, smiler og peker igjen ut av vinduet. Jenta snur seg og ser ut. Så ser hun på Emil igjen, som begynner å gyngre fram og tilbake, og gjør bevegelser med hendene. Han gjør tegnet for stor med armene. Så peker Emil på hodet sitt, og så på øynene. Begge smiler, jenta ler.

Emil innleder til og opprettholder samspillet med jenta. Han introduserer et felles tema, noe som er utenfor vinduet. Emil kommenterer det han ser, og videre i samspillet kommenterer han motivet på jentas genser. Emil bruker kroppsspråk, stemmen, blikket, tegn og peking når han kommuniserer med jenta. Jenta viser at hun er med i samspillet, ved at hun ser på Emil, smiler og retter blikket i den retning han

peker. Selv om kommunikasjonen ikke er språklig, deler barna en opplevelse sammen, noe som Nergaard (1998) poengterer er en av forutsetningene for at kommunikasjon skal lykkes. Til tross for at barna ikke kan forstå hverandre fullstendig, kommuniserer de. Kommunikasjonen kan likevel ikke lykkes fullstendig i og med at begge barna ikke mestrer samme kode (ibid.). De kan ikke oppfatte eller gjøre seg helt forstått ovenfor hverandre.

5.6 utfordringer

At verken Emil eller de andre barna forstår hverandre fullstendig kan av og til by på utfordringer og enkelte ganger føre til konflikter. I den følgende observasjonen er det tydelig at Emil ikke skjønner når nok er nok, og jenta han er sammen med ikke har det like morsomt som han selv ser ut til å ha det.

Emil løper etter ei jente, han holder rundt henne, og dytter henne lett, mens han ser på henne og smiler. Jenta smiler tilbake. Emil dytter henne hardere, slik at hun faller. Jenta smiler ikke lengre, og ber om hjelp fra en voksen, som hjelper henne opp. Jenta går til Emil og sier "nei, nei," samtidig som hun bruker armene og slår fra høyt i lufta og ned. Jenta løper ut av rommet, og Emil løper etter henne. Jenta går til en annen voksen. Emil kommer etter og sier: "æ ddd..æ..yy", og viser med kropp og hender at han dyttet jenta, mens han smiler. Den voksne sier at han ikke må dytte...

I neste observasjon tilkaller Emil seg oppmerksomhet fra et annet barn, noe han ofte gjør. Leken tar et vendepunkt fra noe lystbetont til det motsatte når gutten som Emil leker med, faller. Gutten uttrykker at han ønsker at Emil skal stoppe med det han gjør, både med tydelige ansiktsuttrykk og ved å si "nei". Emil oppfatter ikke guttens ønske og fortsetter å smile og slå lett på gutten. En voksen må gripe inn før Emil trekker seg tilbake.

Emil går mot to gutter som står i et hjørne i puterommet. Han ser på dem og holder en arm i været. Pekefingeren er strak, mens de andre fingrene er bøyd. Han sier: "aaaaa". En av guttene snur seg, ser på Emil og gjør samme bevegelse som ham. Emil bøyer seg så, tar opp en madrass og støtter den opp mot veggen. Gutten ser på Emil, og klatrer opp på madrassen. En annen gutt kommer bort til Emil, klapper ham på låret, smiler, og går. Emil hyler og smiler. De ser på hverandre, og står med hendene i været og lager lyder.

Gutten: hiiiiiaa!" Barna slår mot hverandre i luften, mens de lager lyder, og smiler. Gutten faller, og ansiktsuttrykket endrer seg til noe som ser ut som en alvorlig mine.

Emil fortsetter å slå lett på ham. Gutten vrir seg unna og sier: "neei". Emil fortsetter. Gutten ser mot en voksen. Voksen: "Emil". Emil snur seg, går vekk fra gutten, og bort til madrassen igjen.

Emil oppfatter ikke alt som skjer, noe som kan ende i misforståelser og konflikter. Han tar seg ikke alltid tid til å tolke andre barns ønsker og uttrykk. Han skjønner ikke når barna ikke er med på leken lengre og har fått nok. På grunn av opplevelser som ikke er like fornøyelege for de andre barna kan det hende at de holder mer avstand overfor Emil enn de gjør overfor andre barn. I følge intervjuobjektene er dette noe som er i ferd med å endre seg. Emil er mer i positivt samspill med andre barn nå enn tidligere, og er sjeldnere i negativt samspill med andre barn nå. Likevel ser jeg at det byr på utfordringer i kommunikasjonen når han ikke kan gjøre seg forstått ved bruk av talespråk, som er den koden som alle de andre barna kan. Jeg kunne se at Emil kom i konflikter med andre barn, fordi han ikke forsto hva de sa. Dette viser den neste observasjonen tydelig.

Emil og Sander (3.0) er på lekerommet. Sander ser på Emil og sier: "Se her". Han tar opp et sort tøyestykke som Emil la fra seg for en kort stund siden og holder det mot Emil. Emil går raskt bort til Sander og tar tak i det sorte tøyestykket som han holder. Emil sier "ææææææ" høyt, og river tøyestykket mot seg. Emil strammer leppene og rynker øyenbrynene sammen. Begge barna ser på meg. Sander sier mot meg: "Æ fant den. Han tar den. Æ syns han e dum". Emil løfter hånda, og slår i lufta like ved Sanders hode. De ser sinte ut begge to. Barna går mot meg. Emil river tøyestykket mer og mer til seg. Sander slipper tøyestykket og Emil drar det til seg. Sander ser på Emil, slipper tøyestykket og går. Emil surrer tøyestykket rundt magen, og går bort til en kasse med flere utkleddningsklær og tøystykker.

Gutten i observasjonen virker vennlig innstilt, og påkaller Emils oppmerksomhet ved å si "se her" og vise ham noe. Emil forstår nok ikke hva gutten sier, men viser sinne over at gutten har noe som han selv hadde først, og som han nå ønsker tilbake. Emil får det han ønsker, og gutten forlater. Hvis Emil hadde skjønt hva gutten sa, og uttrykt seg på en måte som gutten forsto, så kunne Emil forklart at han selv hadde tøyestykket først. Han kunne videre tilbudt gutten noe annet, og slik vært imøtekommende og invitert til samspill. I stedet fortsetter Emil å leke for seg selv, og har nok gjort seg upopulær hos Sander, noe som kan føre til at Emil ikke får delta i lek sammen med Sander ved senere anledninger. I neste observasjon tar Emil kontakt med en annen gutt ved å gi ham en klem. Emil blir skjøvet vekk og avvist. Selv om

andre barn kan avvise ham, ser det ikke ut til å gå nevneverdig inn på ham, i og med at han smiler.

Emil er på toppen av akebakken. Han sier "aaaaaa". Emil går mot en gutt, og holder rundt ham, det ser ut som om Emil gir gutten en klem. Emil smiler. Gutten skyver vekk Emil og ser på ham. Gutten rynker ansiktet sammen når han ser på Emil. Gutten går. Emil setter seg på rumpeakebrettet, og aker ned bakken mens han smiler, vokaliserer og hylar.

Emil kommer bakfra og gir gutten en klem, noe som kommer som en overraskelse for gutten. Gutten viser sin irritasjon ved et ansiktsuttrykk som viser dette, i tillegg til at han skyver Emil vekk. I og med at Emil virker glad og fornøyd, kan det hende at han ikke forstår guttens reaksjon.

6. DRØFTING

I dette kapitlet drøfter jeg ut fra mine funn og observasjoner hvordan Emil kommuniserer gjennom å tydeliggjøre betydningen av hans kommunikative uttrykk. Hans kommunikative funksjoner, initiativ og respons, pragmatiske kompetanse og voksenkontakt blir også drøftet. Til slutt utdyper jeg betydningen av samspillet som Emil har med andre barn for utviklingen av hans kommunikative kompetanse. Temaene jeg har valgt ut er vesentlige for å belyse problemstillingen. Litteratur som det refereres til er benyttet i undersøkelsens teorikapittel, kapittel 3.

6.1 Emils kommunikasjon i forhold til å ha CI

I undersøkelsen har jeg sagt noe om at det er mange faktorer som spiller inn når det gjelder utvikling av Emils kommunikative kompetanse. Å mestre et verbalt språk vil være nødvendig for å ha god kommunikativ kompetanse på det alderstrinnet Emil er. Fordi Emil har fått CI vil han kanskje kunne utvikle et talespråk med tiden. I og med at han ble sent implantert hevder Borchgrevink (2001) at dette kan bli vanskelig (jfr. kap. 3.1.1, s. 16). Flere poengterer at sluttresultatene i forhold til taleoppfattelse og taleproduksjon er bedre desto yngre barnet er ved implantasjon (Grønlie 2005, Borchgrevink 2001 og Wie 2005, jfr. kap 3.1 s. 16-19). Emil artikulerer ennå ikke tydelige ord og korte setninger på talespråk. Dette kan være et tegn på at han på grunn av sen implantering kanskje ikke vil kunne oppfatte tale og gjøre seg forstått. Tidlig diagnose og implantering raskt etter diagnosen er i følge Wie (2005) to faktorer som spiller inn når det gjelder utvikling av hørsel og talespråk. Tiden fra lyden ble satt på og fram til i dag er også en faktor. Det er relativt kort tid siden Emil fikk lyd på sine CI. Dette kan bety at det ennå kan være håp om at han kan utvikle hørsel og tale.

Gjennom mine funn og observasjoner har jeg forsøkt å vise at Emil var et kompetent barn som hadde mange egenskaper som var fordelaktige å ha for å kunne være i

kommunikasjon med andre. Å være positiv, nysgjerrig, aktiv, pågående, oppmerksom og bestemt på å klare noe, vil også være fordeler når det gjelder lyst til å lære seg å oppfatte og uttrykke seg på talespråk. Han viste disse sidene ved sin personlighet blant annet ved at han ofte gikk bort til andre barn, søkte blikkontakt og smilte til dem. Jeg tror Emils iboende egenskaper vil kunne ha betydning både for utviklingen av talespråket, og for utviklingen av hans kommunikative kompetanse.

Det er vanskelig å si om Emil kommer til å bli talespråklig, og det er heller ikke min intensjonen å si noe om det. Å drøfte ulike sider ved dette er likevel sentralt fordi Emil har CI og taletrening flere ganger i uken. Det er vanskelig å sammenligne Emil og hans taleoppfattelse og taleproduksjon med andre barn som har fått CI. Han ble implantert sent, har minoritetsspråklig bakgrunn og hadde ikke utviklet et verbalt språk før han fikk CI. De fleste barn som implanteres tidligere, kan oppfatte og produsere mer talespråk enn Emil, noe som poengteres av Wie (2005).

Ingen forskning har fram til i dag funnet ut alt om hjernens utvikling og potensial, og det er vanskelig å si noe om hvilken utvikling Emil vil kunne ha. Det jeg vet og ønsker å poengtere er at Emil hadde nytte av de lydene som han hørte gjennom sine CI i kommunikasjon med andre. Dette fordi han ønsket å ha på seg sine CI, noe som kanskje står som godt nok bevis for at de var til nytte. Emil hørte omgivelseslyder, han hørte stemmer og lyder fra barn og voksne, og kunne reagere når et annet barn tok kontakt med ham på talespråk. Han kunne for eksempel snu seg i den retning stemmen kom fra når noen sa navnet hans, eller ikke gjennomføre en handling, hvis et barn sa "nei". Dette så jeg i observasjonen ute sammen med jenta som hadde bøtte og spade (jfr. kap. 5.5.3, s. 69). Emil hørte også sin egen stemme og han brukte den bevisst i kommunikasjon. Med stemmen kunne han fange andres oppmerksomhet, tydeliggjøre intensjon og uttrykke glede eller frustrasjon. Han viste tydelig sin frustrasjon i observasjonen der han selv ønsket å la lyset i rommet være avslått (jfr. kap. 5.3.4, s. 59-60). Da sa han "aaaah" på en måte som gjorde at han hørtes sint eller frustrert ut. Kombinert med kroppsspråk og mimikk viste han tydelig sin frustrasjon.

Bruk av stemmen bidro til at Emil kunne være tydeligere i kommunikasjon med andre barn og gjøre at de andre kunne forstå ham bedre.

Selv om Emil har god nytte av sine CI, har han til nå kommet kort i utviklingen av talespråket. Emil strever med å få andre til å fullstendig oppfatte hans budskap. Han vil også kunne gå glipp av viktig talespråklig informasjon fra barn og voksne, og dermed falle utenfor i lek og samspill. Kommunikasjon i lek mellom barna på Emils alder skjer hovedsakelig ved bruk av talespråk. Å ikke mestre denne koden vil for Emil by på utfordringer. Emil har ikke et ferdig utviklet verbalt språk som han på en god måte kan forstå og gjøre seg forstått på. Selv om han kan flere tegn, har han ikke et fullstendig utviklet tegnspråk, og han kan dermed ikke gjøre seg fullstendig forstått ved hjelp av dette verbalspråket heller. Særlig vanskelig vil det nok være for Emil å bli kjent med nye mennesker. De nærmeste i familie og barnehage forstår ham best.

Utfordringene Emil opplever ved å være i kommunikasjon med de andre barna i barnehagen vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet (s. 86). Jeg ønsker å poengtere at det er som voksen og fagperson jeg forstår det slik at Emil har utfordringer med å være i kommunikasjon med andre. Jeg tar da utgangspunkt i andre barn med normal utvikling. Emil selv virker glad og fornøyd, kanskje nettopp fordi han ikke kjenner til noen annen tilværelse. Gjennom intervjuet fikk jeg kjennskap til at han har hatt det nesten slik som nå hele sitt liv. Kanskje er han i dag mer fornøyd enn noen gang, fordi han hører lyder fra omgivelsene og fra andre mennesker. Han synes å oppfatte noe talespråk, og lærer seg stadig nye tegn som han kan bruke i kommunikasjon.

6.2 Emils kommunikasjon i forhold til kultur og tospråklighet

Emil hører og lager lyder fra to språk. Hvis Emil etter hvert utvikler talespråk er det sannsynlig at han vil kunne gjøre det på både sitt morsmål og på norsk, slik som Waltzman, McConkey og Green (2004) hevder er mulig. Selv om han kan høre lyder

fra to talespråk i hverdagen, er det likevel usikkert hva han oppfatter fra de to talespråkene. Det var under intervjuet at det kom fram at Emil kunne enkelte utydelige ord på begge talespråk. Det er likevel vanskelig å vurdere om han selv skjønner at han i hverdagen har to talespråk å forholde seg til. I kommunikasjon med andre barn hadde da både mine funn og det Waltzman, McConkey & Green (2004) påpeker liten betydning, i og med at han fram til i dag bruker lyder til å uttrykke seg med og ikke talespråk. Han er ennå på det førspråklige stadiet, noe som betyr at tilgang til to talespråk fram til nå ikke har innvirkning på hans måte å kommunisere på. Emil har mye å forholde seg til i hverdagen. I tillegg til lyd fra sine CI og fra to talespråk, kommer han trolig til å lære seg sosiale regler innenfor to kulturer. Han må da lære seg regler for sosialt samspill både på sitt morsmål og på norsk.

6.3 Emils spesielle situasjon vurdert med norske "briller"

Det er veldig spesielt at et seks år gammelt barn ikke har et verbalt språk å kommunisere med. Særlig spesielt er det for et barn som Emil, som synes å ha god kognitiv funksjon, og som etter mine vurderinger helt sikkert kunne lært seg tegnspråk. Hvis Emil hadde vært født og oppvokst i Norge hadde han på et mye tidligere tidspunkt fått CI, og dermed hatt et bedre utgangspunkt for talespråklig utvikling (jfr. kap. 3.1.1, s. 16). Ulike omstendigheter kan medføre at ikke alle døve i Norge kan få CI. Hadde dette vært tilfelle for Emil, ville han og hans foreldre på et tidlig tidspunkt fått tilbud om tegnspråkopplæring. Uansett valg av språklig tilnærming, ville utfallet blitt at Emil hadde hatt et verbalt språk. At Emil har minoritetsspråklig bakgrunn, og ikke kom til Norge før han var fire år er dermed årsaken til at han ikke har fått hjelp på et tidligere tidspunkt. Det kan være kulturelle forskjeller, med hensyn til å ha et døvt barn i norsk kultur og i Emils kultur. Det er mulig at foreldrene ikke var frustrerte over å ha et barn som ikke hørte, slik de fleste norske foreldre ville vært. Kanskje stilles det heller ikke like krav til språklige ferdigheter hos små barn. Det kan også tenkes at familien har levd i et land med krig og uroligheter, og måtte flykte. Under slike omstendigheter blir nok ikke språk og

hørsel hos et ellers friskt barn viktig. Viktigst blir det kanskje å sørge for mat, trygghet og en samlet familie.

6.4 Emils kommunikative uttrykk

Emil brukte mange kommunikative uttrykk i kommunikasjon med andre barn, noe jeg har vist gjennom eksempler i kapittel 5. Funnene viser at han brukte kroppsspråket sitt hele tiden. På den måten fikk han tydeliggjort sine handlinger og intensjoner overfor de andre barna, slik som Høigård (1999) poengterer at barn gjør. Gjennom de kommunikative uttrykkene som Emil benyttet viste han sin førspråklige kommunikasjon, noe som også stemmer over ens med det Høigård (1999) sier. Kroppsspråket var særlig viktig for Emil i og med at han brukte få ord i samspill med de andre barna. Dette understøttes også av Høigård (1999). At Emil var tydelig i sin kommunikasjon gjorde det lettere for ham å komme i kontakt med de andre barna, fordi sannsynligheten for at de forstod ham dermed var større. Ved bruk av mimikk kunne Emil vise andre barn sine følelser, slik som Eide og Eide (2007) poengterer at mimikk kan brukes til. Et smil kunne vise de andre barna at Emil var glad og positiv, mens stramme lepper og rynkete øyenbryn kunne vise at han var sint eller frustrert. Emil kunne stille andre barn spørsmål ved å heve øyenbrynene i tillegg til å holde tommelen opp mot kommunikasjonspartneren. Dette og alle andre kommunikative signaler kan Emil nyttiggjøre seg senere, enten han blir tegnspråklig eller talespråklig.

Også bruk av gester tydeliggjorde hvilken intensjon Emil hadde. Han kunne bruke gestene aktivt til å spørre andre barn om noe, fange andre barns oppmerksomhet eller vise at han var positivt innstilt. Dette gjorde han ved å holde tommelen opp. Blant annet gjennom peking kunne han kommunisere med andre barn om objekter. Dette stemmer over ens med det Tetzchner et al. (1993) sier. Emil pekte på snømannen da han var ute (jfr. kap. 5.5.6, s. 71). Han tilkalte seg oppmerksomheten til et annet barn ved å rope. Da barnet kom bort til Emil så det i den retning Emil pekte. Emil kommuniserte også ofte om det som andre barn lekte med eller hadde på seg. Under

et av måltidene kommuniserte han og ei jente om motivene de hadde på genserne sine, ved å peke. Emil hadde altså skjønt at bruk av ulike gester ville bidra til å fange andres oppmerksomhet. Hans aktive bruk av gester vil være et godt grunnlag for den senere språktilegnelsen og bidra til en begynnende bruk og forståelse av ord. Dette understøttes av Bates (1979) i Tetzchner et al. (1993).

Mange hørselshemmede barn benytter blikket aktivt (Ohna og Hofstad 2006). Det er naturlig for Emil å bruke blikket når han ennå ikke kan unytte hørselen. For tegnspråkbrukere er blikket et viktig verktøy, blant annet i forbindelse med lokalisasjon (Malmquist & Mosand 1996). Emil brukte blikket til å komme i kommunikasjon med andre barn. Han var utholdende, og kunne søke i lengre perioder etter et barns blikk. Når han så hadde fanget blikket kunne han uttrykke det han ønsket ved for å nesten alltid kombinere ulike kommunikative signaler. I og med at han som oftest ventet med å uttrykke seg til han hadde oppnådd blikkontakt, ville kommunikasjonspartneren se hva Emil forsøkte å uttrykke. Dersom han ikke sikret seg blikkontakten til barnet han ønsket å kommunisere med, resulterte det ofte i at motparten ikke så hva Emil forsøkte å uttrykke.

Emil fikk med seg det som skjedde rundt ham ved å nyttiggjøre seg synssansen. Kanskje gjorde han dette mer enn andre, slik som Ohna og Hofstad (2006) poengterer at hørselshemmede barn ofte gjør. Emil viste også at han kunne høre lyder, i og med at han snudde seg etter lyden. Da han ble observert var det likevel ikke gjennom hørselen han tolket og oppfattet det som skjedde rundt ham, men hovedsakelig gjennom synet. Bruk av synet vil ikke kunne veie opp for manglende hørsel, og Emil vil gå glipp av viktig informasjon. Det positive ved at Emil kunne være en oppmerksom iakttaker, var at han kunne se hva de andre barna holdt på med, og deretter handle ut fra det. Jeg observert at han enkelte ganger sto en stund på sidelinjen og så på barn i lek, for så å kopiere det som barna gjorde. Han kunne også komme med innspill i leken ved for eksempel å gi et barn en gjenstand. Dette var muligens en strategi for å komme i lek med de andre barna, noe som viser at Emil begynner å skjønne noe av det som må til for å komme inn i lek. Han kunne gjøre seg

til en attraktiv lekekammerat ved å ha eller gjøre noe som andre barn også ønsket. På denne måten hadde han større sjanse for å komme i lek og samspill med andre barn.

Som omtalt på side 60 kunne Emil bruke stemmen når han kommuniserte med andre barn. Å bruke stemmen er et av de kommunikative signalene. Fordelen med Emils stemmebruk viste seg å være at andre barn raskt rettet fokus mot ham. Det virket som om Emil hadde skjønnt dette, og han brukte stemmen særlig hvis det var noe han ønsket, slik som å få tilsendt brødkurven under måltidet.

Emil brukte også tegn i kommunikasjonen med andre barn. Ved bruk av enkelte tegn fra NmT og også naturlige tegn kunne han tydeliggjøre hva han mente. Kun to av barna på Emils avdeling forstod noen tegn fra NmT. Mange av tegnene er lette å forstå, selv for barn som ikke kan tegn, noe som vil kunne bidra til at de forstår Emil bedre.

Ved ulike kombinasjoner som bruk av blikket, kroppsspråk, gester og stemme kunne Emil tydeliggjøre sin intensjon. Dette bidro til å forsterke hans uttrykk. Dette viste han for eksempel tydelig i observasjonen ute, der han kombinerte bruk av blikkontakt, kroppsspråk, mimikk og en gest. Han så på barna, hevet øyenbrynene og holdt tommelen opp for å spørre om å delta. Det er sannsynlig at Emil hadde skjønnt nytteverdien av ulike kombinasjoner, i og med at han nesten utelukkende kombinerte ulike kommunikative uttrykk. Emil var dermed mye mer avansert enn normalthørende barn som ved toårsalder er på det førspråklige stadiet. Dette støtter Chapman (1981) i Tetzchner et al. (1993).

Gjennom det innsamlede datamaterialet så jeg at Emil var tydeligere i sin kommunikasjon med andre barn når han hadde et ønske som han søkte å oppfylle. Han viste dermed at det var sammenheng mellom hans intensjon og bruk av kommunikative signaler. Jo mer Emil ønsket noe, desto tydeligere i sin kommunikasjon så han for meg ut til å være. Emil kunne også endre på formen på det budskapet han sendte ved å ta i bruk nye kommunikative signaler eller endre

kombinasjonen på dem som han allerede hadde tatt i bruk, slik som Lorentzen (1998) poengterer at barn utvikler evne til.

6.5 Betydningen av initiativ og respons

Emil brukte ulike kommunikative uttrykk da han tok initiativ til å kommunisere med andre barn, slik som utdypet i forrige avsnitt. Han vegret seg ikke for å ta kontakt og han gjorde det ofte.

Emil viste mer interesse for andre barn og tok mer kontakt med dem enn de gjorde med ham. Årsaker til dette kan være mange. Her ønsker jeg å trekke fram at Emil ikke var likeverdig i samspill med andre barn i og med at han ikke behersket talespråket fullgodt. De andre barna forstod ofte ikke Emil helt, og han hadde heller ikke mulighet til å forstå det som de sa. Dette bød på utfordringer i lek og samspill, noe som utdypes senere i dette kapittelet (jfr. kap. 6.9, s. 86). En annen årsak til at barna holdt litt avstand og ikke tok like mye kontakt med han som han gjorde med dem, kan ha sammenheng med tidligere hendelser av negativ art. Dette var noe som kom fram i intervjuet med pedagogisk leder og assistent. Kanskje husket mange av barna tidligere handlinger og hendelser da Emil ødela og forstyrret. De så ikke den utviklingen Emil hadde hatt med hensyn til at han nå hadde en betydelig bedre evne til å kommunisere. De andre barna trengte nok tid for å se at Emil hadde endret seg, og ikke lengre var ute etter å ødelegge og plage.

Responser som Emil fikk fra andre barn da han tok kontakt så ut til å være avhengig av hvordan han tok kontakt. Hvis Emil var brå og bestemt, ble ofte responsen fra andre barn negativ, og de sa "nei" eller "Emil" på en slik måte at det hørtes ut som om de ønsket at han skulle forlate. De kunne også bruke kommunikative signaler som å riste på hodet og å bruke kroppsspråket aktivt. Barna kunne også se på Emil lenge, for så å trekke seg unna ham. Når Emil tilnærmet seg andre barn på en mer ydmyk måte lot de Emil oftere komme i samspill med dem. Han kunne for eksempel gå bort til et barn, se på det, smile og tilby barnet en leke. De andre barna kunne nikke

aksepterende da Emil spurte om å få delta i lek, gi ham noe han ytret ønske om, eller ta i mot Emils invitasjon ved å delta slik han ønsket. Slik jeg erfarte det, viste dette at Emil begynte å forstå ulike sosiale regler for samspill med andre.

6.6 Språk i bruk

Emil viste at han hadde noe kompetanse på det pragmatiske området, selv om han ikke hadde noe fullverdig verbalspråk. Emil hadde for eksempel oppdaget at han måtte benytte ulike kommunikative uttrykk til ulike barn. Han hadde dermed begynt å utvikle sin handlingskompetanse, som Kibsgaard og Husby (2002) sier handler om hva man sier til hvem, når og hvordan. To av barna på Emils avdeling kunne flere tegn enn de andre. Emil brukte en del tegn i kommunikasjon med dem, fordi han hadde skjønt at de forstod enkelte tegn. Til andre barn derimot brukte han få eller ingen tegn, noe som viser at han hadde skjønt at de ikke forstår tegn i like stor grad. I samspill med de barna som ikke forstod tegn, tok han i bruk andre strategier, og kombinerte flere ulike kommunikative signaler. Selv om Emils kommunikasjon med voksne ikke var fokus i denne undersøkelsen ønsker jeg bare kort å nevne at Emil også i kommunikasjon med voksne tilpasset seg samtalepartneren. Jeg observerte at Emil brukte langt flere tegn til voksne som han visste ville forstå dem, enn til voksne som ikke forstod tegn. Emil kunne oppfatte hva samtalepartneren forstod og så regulere sin måte å kommunisere på etter ham. I følge Bloom og Lahey (1978) viser dette hans gryende kompetanse på det pragmatiske området. Kanskje er det også et uttrykk for hans kognitive ferdigheter, som for meg virker tilnærmet lik jevnaldrende.

6.7 Kommunikative funksjoner

Det var ved bruk av ulike kommunikative signaler at Emil viste hvilke kommunikative funksjoner han hadde i kommunikasjon med andre barn. Det er dermed klart at selv uten et verbalt språk vil det være mulig å ha ulike kommunikative funksjoner, slik som Tetzchner et al. (1993) poengterer. De

kommunikative funksjonene som Emil hadde vil ikke alltid være tydelige for andre, i og med at Emil ikke hadde et fullverdig verbalspråk. Dette kunne føre til at ikke alle barn skjønnte hva Emil ønsket.

Min oppfatning er at Emil ved bruk av mange og ulike kommunikative funksjoner har god mulighet til å komme i kontakt med andre barn. Hans kommunikative funksjoner danner et godt grunnlag for en videre utvikling både på det sosiale, kognitive og rent språklige området. Gjennom bruk av ulike kommunikative funksjoner oppnådde Emil alltid noe. Emil kunne ved bruk av kommunikative funksjoner uttrykke seg, påvirke andres handlinger og skape og vedlikeholde samhandling. Han kunne tydeliggjøre sine meninger, uttrykk og intensjoner, og også bidra med noe i lek, ved for eksempel å be om en gjenstand slik jeg observerte i mine funn. At barn gjør dette, understøttes også av Wheterby (1986) i Lorentzen (1998). Emil kunne komme inn i lek ved å be om lov til å delta og kommentere andre barns handlinger, ytringer, og også vise sin egen mening ved blant annet å protestere. Emils aktive bruk av kommunikative funksjoner var utelukkende positivt for ham, og uten dem ville det vært vanskelig for Emil å være i kommunikasjon og samspill med andre barn. Bruken av dem ga ham dessuten erfaringer til videre læring og utvikling.

6.8 Hvor er Emil i utviklingen?

Ved bruk av mange ulike kommunikative signaler, og også tegn og kommunikative funksjoner viser Emil hvor langt han har kommet i utviklingen av kommunikative ferdigheter. Utviklingen av kommunikative ferdigheter består i følge Lorentzen (1998) av en endring fra førspråklighet til språklighet. Emil kommuniserer nå i hovedsak ved bruk av blant annet kroppsspråk, gester og lyder. Likevel bruker han noen tegn, som viser at hans språklige kompetanse utvikler seg.

Jeg ser at Emil har utviklet kommunikative ferdigheter som turtaking, og kan til en viss grad mestre å være i dialog med andre. Dette så jeg blant annet under det andre måltidet da han var i kontakt med Ivar (4.10). Barna så på hverandre, smilte, og

brukte ulike kommunikative uttrykk da de kopierte hverandres handlinger. Emil oppfatter også når hans budskap ikke når fram til sin kommunikasjonspartner, og kan kompensere for avstand ved å heve stemmen, eller endre og gjenta det budskapet han sender. Han viser også at han tilpasser kommunikasjonsform til samtalepartneren, noe som ble utdypet i "Språk i bruk" (jfr. kap. 6.6, s. 83). Ferdigheter som disse er gode å ha i kommunikasjon med andre barn, og er viktige deler av normalutviklingen av kommunikative ferdigheter for alle barn (Evenshaug & Hallen 2000 og Lorentzen 1998).

Fra 3-4 års alder utvikles språket vanligvis raskt, og barn bruker verbalspråk i kommunikasjon med andre mennesker (Buckley 2003, Høigård 1999 og Lorentzen 1998). Dette er en del av den kommunikative kompetansen. Det er vanskelig å si noe om hvor Emil befinner seg i utviklingen av kommunikativ kompetanse. For å finne ut av det, må jeg sammenligne med andre barn på Emils alder. I og med at fem- og seksåringer i hovedsak bruker et utviklet verbalspråk når de kommuniserer, er det vanskelig å sammenligne Emil med dem. Et fire år gammelt barn kan mange begreper og benytter lange setninger i lek og samspill (Sosial og helsedirektoratet 2006). Emil har ikke utviklet et verbalt språk fullstendig. Han har likevel så langt jeg forstår, ikke stagnert i utviklingen av de kommunikative ferdighetene, og kan ved bruk av kommunikative signaler kommentere, protestere og fortelle, slik som andre seksåringer gjør. Han kompenserer ved å bruke de ulike kommunikative uttrykkene i langt større grad enn de andre barna i barnehagen, som kan benytte seg av talespråket i kommunikasjon med andre. Emil kan også endre, gjenta og forsterke sitt kommunikative signal, noe som øker hans mulighet til å få kontakt med andre. Dette er i følge Lorentzen (1998) en del av utviklingen av kommunikative ferdigheter.

Emil kan videre formidle noe, og svare på andres initiativ til kommunikasjon. Han er likevel avhengig av at samtalepartneren forstår ham for å komme videre i samspillet. Emil strever ofte med å være i samspill med andre barn over tid. Evnen til dette utvikler seg gradvis, og vil for alvor utvikle seg når Emil har utviklet et verbalt språk.

Krav til Emils kommunikative kompetanse øker med alderen. Leken mellom barna blir mer og mer avansert, og på mange måter er det ikke nok å mestre ulike kommunikative signaler og funksjoner i samspill med andre barn. For å kunne delta i lengre perioder i rollelek, må barn ha gode språklige ferdigheter. Selv om Emil er i kommunikasjon med andre, er det som regel i kortere sekvenser, nettopp fordi han ikke kan forstå de andre barnas kode fullstendig. De kan heller ikke forstå ham. Emil kan for eksempel ikke forstå eller si fullstendige setninger. Han kunne ikke fortelle at han selv hadde det sorte tøystykket først, og foreslå at barnet som ønsket det kunne låne det etter at han selv var ferdig med det (jfr. kap. 5.6, s. 73). I stedet for å kunne forklare seg med ord bruker da Emil sine kommunikative uttrykk samtidig som han tar tøystykket fra barnet, som ikke forstår hvorfor Emil handler som han gjør.

Kvaliteten på vennskapsforhold mellom Emil og de andre barna kan gi en god pekepinn på hans kompetanse. I neste avsnitt drøfter jeg utfordringer som Emil har i samspill med andre barn og konsekvensene av dette. I og med at han har utfordringer også med vennskapsforhold er ikke hans kommunikative ferdigheter på lik linje med sine jevnaldrende.

6.9 Utfordringer

Jeg har tidligere i undersøkelsen omtalt hørselshemmede barn som barn med et kommunikasjons- og informasjonshandikapp (Ohna & Hofstad 2006). Dette gjelder Emil i og med at han i liten grad kunne oppfatte det som sies eller uttrykke seg ved bruk av et fullverdig verbalspråk. Emil var kommunikativ, men ikke språklig. Han kunne kommunisere med andre mennesker, men fordi han ikke hadde et fullgodt språk, ble kommunikasjonen vanskelig. Dette gjaldt nok særlig kommunikasjon med barn, i og med at barn ikke forsøkte like mye som voksne å forstå hva Emil uttrykte. Barna var mindre tålmodige og forståelsesfulle, og tok seg kanskje heller ikke tid til å gjøre seg forstått ovenfor Emil. Barna forklarte eller gjentok ikke egne utsagn like mye som de voksne. De færreste barna kunne dessuten tegn, noe som Emil kunne nyttiggjøre seg av.

For at kommunikasjon skal lykkes og man skal oppnå forståelse, poengterer Nergaard (1998) at det forutsetter en felles kode, en felles opplevelse eller en viss felles erfaring. Emil brukte kombinasjoner av ulike kommunikative uttrykk som de andre barna til en viss grad skjønnte. Barna forstod hverandre særlig når de holdt på med det samme og hadde en felles opplevelse. Selv om Emil kunne tydeliggjøre sine intensjoner ved bruk av alle sine kommunikative signaler, kunne han likevel ikke gjøre seg helt forstått. Emil mestret ikke å uttrykke seg fullstendig på et verbalt språk. Han var dermed ikke på nivå med de andre seksåringene. Han kunne ikke forstå og gjøre seg forstått på det språket som barna brukte i lek og samspill. Emil kunne ikke ta del i kommunikasjon og samspill på samme måte som de andre barna ved å bruke og forstå den felles språklige koden. Det ble vanskelig å utvikle en felles forståelse. Et funksjonshemmet barn blir som Vedeler (2007) poengterer ikke en likeverdig lekekammerat for jevnaldrende.

Emil var i lek med andre barn, men fikk ikke like lett innpass i leken. Han falt lettere utenfor enn andre barn etter kort tid og kunne bli stående på sidelinjen. Dette så jeg tydelig i observasjonen der to jenter lekte at de var hest og rytter, og barna tok kontakt med en voksen for å få med Emil inn i leken (jfr. kap. 5.3.7, s. 62-63). Når barna ikke forstår hverandre kan det føre til misforståelser, og begrensninger i leken. Emil tok i en av observasjonene kontakt med en gutt ved å komme bakfra og gi gutten en klem. Mens Emil smiler, så gutten mindre fornøyd ut, og vred seg unna. Da Emil ikke mestret å kombinere sin kroppslige kontakt med talespråk, kunne han ikke forklare med ord hva han gjorde og hva hans intensjon var. Det så ikke ut som om gutten forstod hva Emil ønsket. At barna ikke forstod hverandre var tydelig i flere av mine observasjoner. I observasjonen der Emil og Sander var på lekerommet endte samspillet mellom dem i konflikt (jfr. kap. 5.6, s. 73). Emil oppfattet ikke at gutten var vennlig innstilt, og kunne heller ikke forklare egne handlinger med ord. Noe som kunne utviklet seg til et positivt samspill mellom de to barna, utviklet seg heller til en konflikt.

Det var uhensiktsmessige handlingsalternativer og misforståelser som kunne føre til at Emil havnet i konflikter med andre barn. I og med at han manglet ferdigheter på det språklige området kunne han ikke gjøre seg forstått og forklare seg ved å begrunne og argumentere for de handlinger han gjorde. På grunn av at han ikke oppfattet det de andre barna uttrykte på talespråket forstod han heller ikke deres verbale utsagn. Hvis både Emil og de andre barna holdt på sitt, ville dette sannsynligvis ført til opptrapping i konfliktene, og gjort at samspillet og kommunikasjonen ble avsluttet. Det ville dessuten vært vanskeligere for Emil å komme i samspill med de barna han ofte var i konflikter med fordi barna ikke ønsket kontakt med ham, og holdt avstand.

6.10 Voksenkontakt

Det jeg har funnet ut om Emils kommunikasjon har utgangspunkt i de observerte situasjoner der han var i samspill med barn. Observasjoner med voksne ble ikke tatt med, fordi dette var utenfor problemstillingen. Jeg ønsker likevel å poengtere at det var uunngåelig å legge merke til at Emil var mer i kommunikasjon med voksne enn med barn. Kommunikasjonsformen med voksne bar mer preg av tegnbruk enn den gjorde da han kommuniserte med barn. Kanskje var det lettere for ham å bruke tegn, noe som kunne være en av årsakene til at han kommuniserte mer med voksne. Det er mulig at den visuelle delen i hans kommunikasjon kanskje var lettere å forholde seg til, enn lyden han fikk fra sine CI. Emil tok kontakt med voksne, og de med ham, noe som voksne i barnehagen gjør overfor alle barn. Noen barn er mer i kontakt med voksne enn andre. De kan få tilfredsstilt sine behov på en bedre måte eller bare ha ønske om voksenkontakt. Min erfaring er likevel at barn i 5-6 års alder som regel er mye sammen med andre barn.

Emil har behov for mye kontakt med voksne, i og med at han har spesielle behov. At han nylig har fått CI gjør at han trenger å øve seg i å oppfatte tale og produsere talespråk selv. Som sagt tidligere i undersøkelsen var det mange ansatte på Emils avdeling da jeg observerte. Emil hadde morsmålsassistent til stede i barnehagen 17,5

timer hver uke. Selv om hun var der også for de andre barna, var det først og fremst for Emil at hun var til stede. Det var derfor naturlig at Emil var mye i samspill med henne og andre voksne. På grunn av at det var mange ansatte på avdelingen, var det lett å komme i kontakt med dem. En annen årsak til at Emil var mer i kommunikasjon med voksne var nok at de voksne forstod Emil bedre enn barna, slik som poengtert tidligere. Morsmålsassistenten så ut til å være den voksenpersonen som forstod Emil best. Jeg vil heller ikke se bort fra at de hadde en sosial kontekst og også var sammen på fritiden. Emil kommuniserte mest med bruk av tegn til morsmålsassistenten, og andre voksenpersoner som kunne forstå og uttrykke en del på tegn.

Som sagt tidligere i undersøkelsen var Emil mer i samspill med barn ute enn inne. Kanskje var det enklere å være i kontakt med andre barn ute på grunn av de aktivitetene som skjedde der (jfr. kap. 5.3, s. 56). Området ute var dessuten mye større enn inne, noe som gjorde at personalet var spredt på et større areal. Emil hadde dermed ikke like lett tilgang til voksenpersoner ute, som han hadde inne. Emil var også mer i kontakt med andre barn i fri lek inne og under måltidet når morsmålsassistenten ikke var til stede. Andre voksenpersoner så ut til å la Emil holde lengre på for seg selv, og holdt litt mer avstand. På denne måten fikk Emil mulighet til å ta kontakt med barn og voksne når han hadde behov for det. Jeg observerte også at personalet oppmuntret de andre barna til å være oppmerksomme ovenfor Emil, noe som sikkert gjorde det lettere for Emil å komme i kontakt med andre barn, og blant annet å få oppfylt sine ønsker.

Selv om tilstedeværelsen av morsmålsassistenten førte til at Emil var mindre i kommunikasjon og samspill med andre barn, ønsker jeg å poengtere at det likevel helt klart var positivt for Emil å ha henne i barnehagen. At morsmålsassistenten forstod Emil godt, var nok betryggende for ham. Alle barn som har spesielle behov vil ha nytte av en voksenperson som hovedsakelig er der for dem, og som kan støtte dem ekstra gjennom alle gjøremål i barnehagen. I og med at morsmålsassistenten hadde samme kulturelle bakgrunn som Emil hadde de mye til felles. Emil fikk høre begge talespråk fra assistenten, som i tillegg kunne støtte talen med enkelte tegn.

Morsmålsassistenten ville sikkert gjøre en god jobb ved å forstå og hjelpe Emil så godt hun kunne. Hun hadde tvilsomt en forståelse for at andre barn ikke "slapp til" i kommunikasjonen.

6.11 Betydningen av samspillet mellom Emil og de andre barna

Buckley (2003) understreker at utvikling av kommunikativ kompetanse skjer i samspill med andre mennesker. For Emil, som er seks år gammel vil samspill med andre barn ha stor betydning for utviklingen av hans kommunikative kompetanse. I lek, vennskap og gjennom relasjoner til andre barn skjer det viktig læring, slik som blant andre Vedeler (1999) og R-06 poengterer. Hvis Emil ikke får delta i samspill med andre barn kan han altså gå glipp av viktig læring på alle utviklingsområder, noe som vil få konsekvenser for utviklingen av hans kommunikative kompetanse. Dette er noe som også Kibsgaard & Husby (2002) og Vedeler (1999) hevder.

Det er særlig i fri lek at Emil har behov for god kommunikativ kompetanse. Her er han er overlatt til seg selv uten voksenhjelp og sammen med andre barn som ikke legger til rette eller tilpasser kommunikasjonsformen til Emil i like stor grad. Den frie leken er uten faste rammer i motsetning til måltidet. Dette vil kunne bidra til at det er enklere å komme i kontakt med andre barn. På den andre siden kan det også være mer komplisert på grunn av større valgfrihet når det gjelder aktivitet og tema. Emil vil ha stort utbytte av å kommunisere med barn både i fri lek og under måltidet. Han viste gjennom observasjonene at han lærte raskt, og gradvis tilpasset seg de sosiale reglene som gjelder i lek med andre barn. På denne måten utvikles hans sosiale og kommunikative kompetanse gradvis. Dette viste han særlig gjennom observasjonen der han spurte om å delta ved å bruke blikkontakt, heve øyenbrynene og holde tommelen opp for å spørre om å delta i leken (jfr. kap. 5.3.2, s. 58).

I relasjoner vil Emil utvikle blant annet evne til empati, fleksibilitet, og samarbeid, noe som underbygges av Vedeler (1999). Dette er områder som er grunnleggende i

samspill mellom mennesker og vil gjøre at Emil lærer å forholde seg til andre barn og voksne i ulike situasjoner. Dette vil igjen føre til en positiv utvikling på det sosiale og kommunikative området. I leken kan Emil utvikle seg og sin kommunikative kompetanse ved at han stadig får tilbakemeldinger fra de andre barna på hva som gjør at han får være i lek med dem, og hva som gjør at konflikter oppstår slik at samspillet brytes. Andre barn vil også fungere som modeller for Emil. Han kan lære regler og strategier ved å se hva andre barn gjør som fører til at de kan gå inn i, vedlikeholde, og på en positiv måte avslutte samspill med andre barn. Fordi Emil ennå ikke har en fullgod kommunikativ kompetanse vil andre barn si fra når Emil ikke oppfører seg bra og følger lekens regler. Barnas reaksjoner kan dermed være noe som kan bidra til å endre og utvikle hans atferd, slik at han skjønner mer og mer hvilke regler som må følges og hvordan han må opptre i samspill med andre. Emil kan slik gradvis utvikle sin kommunikative kompetanse.

Ut fra mine observasjoner vil sannsynligvis Emil etter en tid ha mulighet til å benytte seg av et verbalt språk. Om dette blir på tegnspråk eller talespråk er enda for tidlig å si noe om. Det vil avhenge av foreldrenes valg av språklig tilnærming overfor Emil i tiden framover. Samspill med andre barn vil uansett være viktig for Emils utvikling av et verbalspråk. Dette understøttes av Høigård (1999) og Ladberg (1996). Utvikling av tegnspråk i samspill med andre barn forutsetter selvfølgelig at de andre barna mestrer tegnspråk. Dette er også en utfordring når alle de andre i barnehagen er hørende. Emil vil da måtte sikres et tegnspråklig miljø ved for eksempel av og til å være på et kompetansesenter for hørselshemmede eller i samspill med tegnspråklige barn.

Så langt jeg ser det vil Emils kommunikative kompetanse utvikles om det legges til rette for kommunikasjon og samspill med andre barn. Frønes (1994) mener også dette (i: Sommer 1997). Pedagogisk leder poengterte under intervjuet at de ansatte i barnehagen arbeidet for at Emil skulle være i samspill med andre barn. Barnehagen følger dermed de retningslinjer som står i R-06 om at barnehagen skal arbeide med kommunikasjon og legge til rette for lek og sosialt samspill

(Kunnskapsdepartementet 2006). Det er poengtert at alle barn skal få mulighet til å delta i samspill med andre barn. Dette er viktig for barns læring på alle områder. Emil vil ofte ha behov for voksenhjelp for å komme i og være lengre i samspill med andre barn nettopp fordi barn som ham, med funksjonshemming, har større vansker enn andre barn for å utvikle vennskap og relasjoner. Dette bekrefter Vedelers (2007) påstand. Å mestre et verbalt språk vil etter hvert bli en større og større del av det å ha god kommunikativ kompetanse. Etersom Emil ikke har fullgodt verbalspråk enda, vil han først måtte lære det i treningssituasjoner og i det daglige sammen med voksne, før han kan videreutvikle det i samspill med andre barn. Med hjelp fra voksne kan det fokuseres på å ha ekstra oppmerksomhet på kommunikasjon, slik at ordene blir funksjonelle for Emil. Det vil ta lang tid før Emils verbalspråk er på lik linje med det språket som jevnaldrende barn har. Utfordringen med å stimulere og bidra til vekst og utvikling av Emils språk vil være stor i årene framover.

7. AVSLUTNING OG OPPSUMMERING

I denne undersøkelsen har jeg benyttet kvalitativ metode med casestudie som design. Hovedsakelig ved bruk av ulike typer observasjon har jeg funnet ut hvordan et barn som har CI og minoritetsspråklig bakgrunn kommuniserer med de andre barna i barnehagen. Emil, som jeg valgte å kalle min informant, kommuniserte ved å bruke ulike kommunikative signaler, som kroppsspråk, mimikk, gester og vokalisering. Han kunne også bruke enkelte tegn. Da jeg analyserte observasjonene av Emil så jeg at han benyttet mange ulike kommunikative funksjoner. I kommunikasjon med andre barn kunne han blant annet be om noe, protestere eller kommentere noe. Emil var aktiv og det så ut til at han tok kontakt med andre barn når han ønsket det. Han var ikke redd for å ta initiativ og tok oftere kontakt med barna enn de gjorde med ham. Årsakene til dette har jeg reflektert over i undersøkelsen. Emil kunne tydeliggjøre sin intensjon ved å gjenta eller endre på sitt kommunikative uttrykk. Det så ut til at han var tydeligere i sin kommunikasjon når han ønsket noe sterkt. Ofte brukte han da ulike kombinasjoner av kommunikative signaler, som kroppsspråk, blikkontakt og stemmebruk. Til tross for at Emil ikke var språklig, hadde han god evne til å kommunisere.

Selv om det ikke var et mål å sammenligne Emil med andre barn på hans alder, er det vesentlig å nevne at han ikke kommuniserte like mye med andre barn som med voksne. Dette hadde naturlig nok sine årsaker, i og med at han ikke kommuniserte ved bruk av talespråk. Fordi Emil ikke fullstendig kunne forstå eller gjøre seg forstått kunne samspillet med de andre barna by på utfordringer. Misforståelser kunne oppstå og utvikle seg videre til konflikter. Til tross for mange og ulike utfordringer som Emil møtte var det tydelig at Emil trivdes i barnehagen og i kommunikasjon med andre barn. I undersøkelsen har jeg poengtert betydningen samspillet mellom Emil og de andre barna har for utviklingen av hans kommunikative kompetanse. I lek og kommunikasjon utvikler Emil seg på alle områder. Det er dermed viktig at Emil får muligheten til å være i kommunikasjon med andre barn, noe de ansatte i barnehagen

understreket. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver poengterer at dette er noe barnehagen skal arbeide for (Kunnskapsdepartementet 2006).

Da Emil ennå ikke har et fullstendig utviklet verbalspråk, vil han ha behov for hjelp til å utvikle dette så langt det er mulig. Emil har ikke utviklet talespråket ved hjelp av sine cochleaimplantater, og det er usikkert om han noen gang vil komme til å gjøre dette. Alle mennesker har sterkt behov for å fullverdig utvikle et språk, og det må arbeides for at Emil får det. Kanskje vil Emil raskt kunne lære seg tegnspråk og ha stor nytte av dette, hvis han får mulighet til det. Slik jeg ser det, vil det by på nye muligheter. Jeg tror likevel ikke det er noen "enkel" vei fordi Emil har stort kommunikasjonsbehov og de nærmeste i familien har ingen kjennskap til tegnspråk. Uansett valg av kommunikasjonstilnærming, vil han ha behov for hjelp fra voksne for å utvikle et verbalt språk. I undersøkelsen så jeg at Emil var lengre i kommunikasjon med andre barn ved hjelp fra en voksen. Hvordan voksne kan støtte leken til barn med spesielle behov utdypes ikke i denne undersøkelsen selv om jeg noen ganger har vært inne på de voksnes rolle i kommunikasjon. Dette er noe som kunne vært interessant for andre å undersøke.

I undersøkelsen har jeg nevnt at jeg ikke vet alt om hvordan Emil fungerer kognitivt. Likevel kunne jeg gjennom de innsamlede data se at han var en velfungerende gutt som kanskje kunne sies å være på lik linje med sine jevnaldrende på de fleste områder. Dette gjør at han har muligheter for å videreutvikle seg godt så vel kognitivt som språklig. Om det blir talespråk eller tegnspråk som blir Emils verbalspråk er vanskelig for meg å si noe om, og dessuten utenfor rammene til denne undersøkelsen. Jeg ønsker likevel å trekke fram at det ser ut som om Emil responderer godt på tegnbruk. Han både forstår og kan gjøre seg forstått med tegn, noe som ikke er tilfellet med tale. Noen vil hevde at et perspektiv kan være at det er for tidlig å velge kommunikasjonstilnærming, i og med at Emil kun har hatt CI i underkant av ett år. Det er likevel tydelig at han ikke har kommet langt i utviklingen av talespråk og taleoppfattelse til å tilfredsstille sine behov for kommunikasjon med barn og voksne. Et annet perspektiv er at Emil trenger en kommunikasjon, som på en bedre måte

tilsvarer hans kognitive funksjon og utvikling for øvrig. Valg av tegnspråk vil muligens kunne medføre en ”spurt” i utviklingen av hans kommunikative kompetanse. Det vil så langt jeg ser, være en grense for hvor lenge man kan vente på utvikling av hørsel og tale hos et 6 år gammelt barn som Emil.

I undersøkelsen har jeg utdypet ulike faktorer som antas å spille inn når det gjelder utviklingen av Emils kommunikative kompetanse. Det har vært utfordrende å ta hensyn til alle faktorene i undersøkelsen. I forbindelse med utvikling av talespråk og taleoppfattelse er det gjennom undersøkelser klargjort at blant annet implanteringsstid, lengde på bruk av cochleaimplantatene og hørselsstatus før implantering har betydning (Wie, 2005). I undersøkelsen har jeg poengtert at dette sannsynligvis også gjelder i forbindelse med utvikling av kommunikativ kompetanse. I denne undersøkelsen ønsker jeg særlig å trekke fram barnets iboende egenskaper som en faktor som kan spille inn. Et barn som Emil, som er aktiv, nysgjerrig og ivrig etter å lære noe nytt vil være bedre rustet i kommunikasjon med andre barn, og ha bedre utgangspunkt for å utvikle sin kommunikative kompetanse enn et barn som er passivt og trekker seg unna andre. Alle barn er ulike og har ulike forutsetninger.

7.1 Kritiske betraktninger

I ettertid ser jeg at jeg ved bruk av den metoden jeg valgte fikk svar på problemstillingen min. Med casestudie som design og en informant fikk jeg mulighet til å fordype meg i temaet. Jeg ser i ettertid verdien av metodetriangulering, og er glad jeg valgte å ta i bruk intervju i tillegg til bruk av ulike observasjonsmetoder, for å få mer utfyllende og nøyaktig informasjon om hvordan Emil kommuniserte.

Det er positive og negative sider ved alle datainnsamlingsmetoder. Da jeg tok i bruk videoobservasjon som metode, var jeg ikke klar over hvor mye informasjon som egentlig gikk tapt. Emil kommuniserte ofte med personer som var utenfor det som kameraet fanget opp. Det var derfor viktig at jeg var til stede for å kunne notere

samtidig. Det som jeg synes var av størst verdi ved bruk av videoobservasjon, var at opptakene kunne ses om igjen flere ganger. Dette savnet jeg da jeg observerte i fri lek, ved bruk av løpende protokoll og sosiometri. Videoobservasjon kunne likevel ikke bli tatt i bruk i fri lek, i og med at Emil var aktiv og beveget seg mye rundt i de ulike rommene inne, og også ute. Flere kameraer måtte i så fall blitt plassert i de ulike rommene, og samtykkeerklæringer samlet inn fra barna til foreldrene på de andre avdelingene. Dette så jeg som et for omfattende prosjekt.

Det var en krevende prosess fra observasjonen og videoopptaket ble gjennomført, til analysen var ferdig. Jeg ser at det er sannsynlig at jeg kan ha gått glipp av noe underveis. Å transkribere videoopptakene var en større utfordring enn jeg hadde trodd. Det var vanskelig å nedtegne så eksakt som mulig det som skjedde innenfor det kameraet fanget opp av bilde og lyd. Emil kommuniserte ved bruk av kommunikative uttrykk, noe som til tider var vanskelig å beskrive nøyaktig med ord.

Å være to som observerer det samme kunne løst noe av utfordringen med å få med seg mer ved bruk av løpende protokoll og sosiometri. Ved forskertrianglering kunne mine funn vært mer reliable. I prosessen savnet jeg dessuten en å diskutere med underveis i tillegg til veilederen. Likevel trivdes jeg med å være alene. Jeg kunne bestemme tempo og framdrift og hadde på den måten bedre kontroll over prosessen fram til ferdig produkt.

Gjennom arbeidet med denne undersøkelsen har jeg sett hvordan det kan gå med et barn som får CI, når alt ikke er optimalt. Selv om CI er et fantastisk hjelpemiddel, finnes det begrensninger i bruk av det. Alle som blir implantert vil ikke ha like stor nytte av det. Det ligger et stort ansvar på voksenpersonene i livet til barn som får CI. Dette både når det gjelder tale- og lyttetrening, tilrettelegging for kommunikasjonssituasjoner og også å ta ansvarlige valg til rett tid med hensyn til valg av språk, valget mellom talespråk og tegnspråk.

Til slutt i dette avsnittet ønsker jeg å si noe om at Emils kulturelle bakgrunn ikke hadde den betydning og innvirkning på hans kommunikasjon som jeg i

utgangspunktet hadde forventet. Da jeg begynte å observere Emil visste jeg ikke hvor langt han hadde kommet i utviklingen av talespråket. Hans hørselsstatus slik den er i dag gjorde at hans tilgang på to talespråk hadde liten betydning med hensyn til kommunikasjon fordi det i hovedsak var førspråklige ferdigheter jeg beskrev. Kanskje vil hans kulturelle bakgrunn og tilgang til to talespråk i hverdagen ha større betydning for hans kommunikasjon når, og om han kommer lengre i talespråkutviklingen. I ettertid ser jeg at innsikt i Emils kultur ville vært nyttig for meg å ha kunnskap om, for å få vite hvor ulik kulturene er når det gjelder regler innenfor kommunikasjon og sosialt samspill.

7.2 Veien videre

Jeg har gjort meg mange nyttige erfaringer under arbeidet med denne masteroppgaven. Å gjøre et forskningsarbeid har vært forskjellig fra arbeid med tidligere oppgaver, og det har gitt meg blant annet mer innsikt i metodebruk. Også erfaringer knyttet til kontakt med ulike komiteer (NSD og REK) vil være nyttig å ta med seg videre. Det var veldig interessant å studere Emils kommunikasjon, og en utfordring var å sette sammen kunnskap fra ulike områder på nye måter. Kunnskap om blant annet kommunikasjon og barn i relasjoner, tospråklighet, hørsel og CI. Både kunnskap på det teoretiske og på det metodiske området vil være nyttig å ta med seg inn i arbeidslivet. Forhåpentligvis vil denne undersøkelsen også ha nytteverdi for andre.

Litteraturliste

Aasen, J 2003, *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*, Oplandske Bokforlag, Oslo.

Ahlstrøm, M, Preisler, G & Tvingstedt, AL 2000, *Cochleaimplantat på barn – en psykososial oppføljningsstudie. Kommunikasjon og samspill i førskolemiljøen*, Institutionen för pedagogikk, Malmö.

Alrø, H & Kristiansen, M 1997, 'Mediet er ikke budskapet' i H Alrø & L Dirckinck-Holmfeld (red.), *Videoobservasjon*, Aalborg universitetsforlag, Aalborg, ss. 73-99.

Barne- og likestillingsdepartementet, *Definisjoner*, lesedato 09.04.2008, <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/Funksjonshemmede/Definisjoner.html?id=85898>>.

Baune, Ø 1991, *Vitenskap og metode*, 7. utgave, Falch hurtigtrykk a.s., Oslo.

Befring, E 2002, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, Det norske samlaget, Oslo.

Berg, BL 2004, *Qualitative research methods for the social sciences*, 5. utgave, Pearson education, inc., USA.

Bloom, L & Lahey, M 1978, *Language development and language disorders*, John Wiley & sons, USA.

Borchgrevink, HM 2001, 'Cochleaimplantat – operer tidlig og gi god oral språkstimulering', *Spesialpedagogikk*, vol. 6, nr. 10, ss. 17-18.

Borg, WR, Gall, MD & Gall, JP 2003, 'Case study research', i 'Educational research. An Introduction', 7. utgave, i *Blandingskompendium spesialpedagogikk, SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Unipub AS 2007, Oslo, ss. 83-125.

Braadland, N 1993, *Tegn-til-tale. En vei til talespråket*. Universitetsforlaget, Oslo.

Broström, S 2000, *Sosial kompetanse og samvær*, Kommuneforlaget, Oslo.

-
- Buckley, B 2003, *Childrens communication skills. From birth to five years*, Routledge, London.
- Christophersen, AB 2001, *Barn og unge med cochleaimplantat – hvordan opplever de sin kommunikasjonssituasjon?* Skådalen kompetansesenter, Oslo.
- Colletti, V, Carner, M, Miorelli, V, Guida, M, Colletti, L & Fiorino, FG 2005, 'Cochlear implantation at under 12 months: Report on 10 patients', *The Laryngoscope*, nr. 115, Lippincott Williams & Wilkins, inc., The American laryngological, Rhinological and Otological Society, ss. 445 - 449.
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Denzin, NK & Lincoln, YS 2003, 'The discipline and practice of qualitative research', i NK Denzin & YS Lincoln (red.), *Strategies of qualitative inquiry*, 2. utgave, Sage publications, California, ss. 1-19.
- Eide, H & Eide, T 1996, *Kommunikasjon i relasjoner*, Gyldendal akademisk, Oslo.
- Eide, H & Eide, T 2007, *Kommunikasjon i relasjoner*, 2. utgave, Gyldendal akademisk, Oslo.
- Engen, TO & Kulbrandstad, LA 2004, *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, Gyldendal akademisk, Oslo.
- Evenshaug, O & Hallen, D 2000, *Barne- og ungdomspsykologi*, 4. utgave, Gyldendal akademisk, Oslo.
- Fagerli, O, Lillemyr, OF & Søbstad, F 2000, *Hva er førskolepedagogikk?* Høyskoleforlaget, Trondheim.
- Falkenberg, ES & Kvam, MH 2001, 'Hørselshemming og audiopedagogikk', i *Spesialpedagogikk*, Befring, E & Tangen, R (red.), Cappelen akademisk forlag, Oslo, ss. 215-238.
- Fife, A 1991, *ABC om flerkulturell kommunikasjon*, Global, Holmestrand..

- Gjems, L 1995, *Veiledning i profesjonsgrupper*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Grønlie, SM 2005, *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Hjulstad, O, Kristoffersen, AE & Simonsen, E 2002, *Barn med cochleaimplantat. Kommunikative praksiser i barnehagen*, Skådalen kompetansesenter, Oslo.
- Holter, H 1996, 'Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning', i H Holter & R Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo, ss. 9-25.
- Høigård, A 1999, *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*, Universitetsforlaget, Stavanger.
- Kibsgaard, S & Husby, O 2002, *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*, Universitetsforlaget, Trondheim.
- Kofoed, P 1997, 'Ih, hvor det ligner!', i H Alrø & L Dirckinck-Holmfeld (red.) 1997, *Videoobservasjon*, Aalborg universitetsforlag, Aalborg, ss. 29-48.
- Kumar, R 2005, *Research methodology*, 2. utgave, Sage publications, London.
- Kunnskapsdepartementet 2006, *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, F-405 B, Oslo.
- Kvale, S 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Ladberg, G 1996, *Barn med flere språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*, Liber utbildning, Stocholm.
- Landsvik, B 2001, 'Barn med cochleaimplantat. Kommunikasjon og samspill i barnehagen', Hovedoppgave, Institutt for spesialpedagogikk, Oslo.
- Lorentzen, P 1998, *Språk og handling. Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*, Tano Aschehoug, Oslo.

-
- Løkken, G & Søbstad, F 1999, *Observasjon og intervju i barnehagen*, 2. utgave, Tano Aschehoug, Otta.
- Malmquist, AK & Mosand, NE 1996, *Se mitt språk*, Døves forlag AS, Bergen.
- Mathison, S 1988, 'Why triangulate', i 'Educational researcher', i *Blandingskompendium spesialpedagogikk, SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Unipub AS 2007, Oslo, ss. 17-23.
- Maxwell, JA 1992, 'Understanding and validity in Qualitative research', i 'Harvard educational review 32', i *Blandingskompendium spesialpedagogikk, SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Unipub AS 2007, Oslo, ss. 25-48.
- 'Med-el', *Slik fungerer et cochleaimplantat*, lesedato 04.04.2008, <<http://www.mollerstrommedical.se/downloads.php?downloadID=20>>.
- Neergaard, G 1998, *Flerkulturell håndbok*, Kommuneforlaget, Oslo.
- NESH publikasjon, 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*, lesedato 10.02.2008, <<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>>.
- Nicholas, JG & Geers, EA 2006, 'Effects of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age', nr. 27, *Ear and Hearing*, Lippincott Williams & Wilkins, USA, ss. 286-298.
- Næss, NG 2006, 'Observasjon', i K Fugleseth & K Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Cappelen akademisk forlag, Oslo, ss. 90-105.
- Ohna, TL & Hofstad, R 2006, *Hørselshemmede barn i barnehage og skole. Tilrettelegging for deltagelse i språklige aktiviteter*, Statped Vest, Stavanger.
- Patton, MQ 1990, *Qualitative evaluation and research methods*, 2. utgave, Sage publications, California.
- Postholm, MB 2005, *Kvalitativ metode*, Universitetsforlaget, Oslo.

Ramian, K 2007, *Casestudiet i praksis*, Academica, Århus.

Repstad, P 1998, *Mellom nærhet og distanse*, 3. utgave, Universitetsforlagets metodebibliotek, Oslo.

Sand, T 1997, 'Etniske minoriteter i det norske samfunnet', i T Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, Cappelen akademisk forlag, Oslo, ss. 1-19.

Sharma, A, Dorman, MF & Kral, A 2005, 'The influence of a sensitive period on central auditory development in children with unilateral and bilateral cochlear implants', *Elsevier*, nr. 203, Dallas, ss. 134-143.

Skogen, K 2006, 'Case-forskning', i K Fugleth & K Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Cappelen akademisk forlag, Oslo, ss. 52-65.

Sommer, D 1997, *Barndomspsykologi*, Pedagogisk forum, Oslo.

Sosial og helsedirektoratet 2006, *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*, Oslo.

Thurèn, T 1993, *Vitenskapsteori for nybegynnere*, Universitetsforlaget, Oslo.

Tetzchner, S von, Feilberg, J, Hagtvet, B, Martinsen, H, Mjaavatn, PE, Simonsen, HG & Smith, L 1993, *Barns språk*, 2. utgave, Gyldendal akademisk, Oslo.

Valvatne, H & Sandvik, M 2007, *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Vedeler, L 1999, *Pedagogisk bruk av lek*, Gyldendal akademisk, Oslo.

Vedeler, L 2000, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*, Gyldendal akademisk, Oslo.

Vedeler, L 2007, *Sosial mestring i barnegrupper*, Universitetsforlaget, Oslo.

Waltzman, SB & Cohen, NL 2000, *Cochlear implants*, Thieme, New York og Stuttgart.

Waltzman, SB, McConkey, RA & Green, JE 2004, 'Bilingual oral language proficiency in children with cochlear implants', *Archives of otolaryngology - head and neck surgery*, 130 (5): 644-7, Communication Consulting Services, Indianapolis.

Wie, OB 2005, *Kan døve bli hørende? En kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge*, Unipub forlag, Oslo.

Wormnæs, O 2004, 'Om forståelse, tolkning og hermeneutikk', i 'Om forståelse, tolkning og hermeneutikk', i *Blandingskompendium spesialpedagogikk, SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Unipub AS 2007, Oslo ss. 223-242.

Yee-Arellano, HM, Leal-Garza, F & Pauli-Muller, K 2006, 'Universal newborn hearing screening in Mexico: Results of the first two years', *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, Elsevier, nr. 70, ss. 1863-1870.

Yin, RK 2003, *Case study research. Design and methods*, 3. utgave, vol. 5, Sage publications, California.

Øzerk, KZ 1992, *Om tospråklig utvikling*, Oris forlag, Oslo.

Vedlegg 1

Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Turid Weiby
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 17.12.2007

Vår ref: 17739 / 2 / SF

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.10.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17739	<i>Et minoritetspråklig barn med cochleaimplantat (CI) i kommunikasjon med normalthørende barn i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Turid Weiby
Student	Inger Lise Kristansen

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

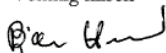
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

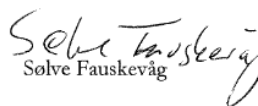
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_endringsskjema.cfm. Det skal også gis melding etter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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Solve Fauskevåg

Kontaktperson: Solve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Inger Lise Kristansen, Kleivaveien 57, 8009 BODØ

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vedlegg 2

Svar fra REK



UNIVERSITETET I OSLO
DET MEDISINSKE FAKULTET

KOP1

Universitetslektor Turid Weiby
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Pb. 1140 Blindern
Internpost

Regional komité for medisinsk og helsefaglig
forskningsetikk Sør-Øst C (REK Sør-Øst C)
Postboks 1130 Blindern
NO-0318 Oslo

Telefon: 228 44 667

Telefaks: 228 44 661

E-post: i.s.nyquist@medisin.uio.no

Nettadresse: www.etikkom.no

Dato: 18.02.2008

Deres ref.:

Vår ref.: 50-08063c 1.2008.155

"Språket ditt". En casestudie om hvordan et 5 år gammelt barn med minoritetspråklig bakgrunn og cochleaimplantat fungerer i kommunikasjon med normalthørende barn.

Vi viser til søknad mottatt 08.01.2008 med følgende vedlegg: protokoll og informasjonsskriv med samtykkeerklæring.


Komiteen behandlet søknaden i sitt møte 05.02.2008 etter gjeldende Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning, med tilhørende forskrift, og etter Retningslinjer for de regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk.

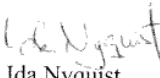
Vedtak:

Komiteen oppfatter dette prosjektet primært som pedagogisk og samfunnsvitenskapelig forskning, og mener at det som sådan ikke omfattes av komiteens retningslinjer for hva som skal fremlegges for komiteen. Komiteen vil anbefale prosjektlederen å legge prosjektet frem for Den nasjonale komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Komiteenes vedtak etter Forskningsetikklovens § 4 kan påklages (jfr. forvaltningsloven § 28) til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag. Klagen skal sendes REK Sør-Øst C (jfr. forvaltningsloven § 32). Klagefristen er tre uker fra den dagen du mottar dette brevet (jfr. forvaltningsloven § 29). Se informasjon om klageadgang og partsinnsynsrett på <http://www.etikkom.no/REK/klage>.

Med vennlig hilsen


Eirik Monn
Professor dr.med.
Nestleder


Ida Nyquist
Sekretær

Kopi: Inger Lise Kristiansen, Kleivaveien 57, 8009 Bodø

*Vedlegg 3***Informasjonsskriv til foreldre**

Oslo, 010907

Informasjonsskriv til foreldre

Mitt navn er Inger Lise Kristiansen. Gjennom kontakt med et kompetansesenter (_____) har jeg fått informasjon om at dere har et barn med cochleaimplantat (CI) som går i barnehage. Min tilknytning til kompetansesenteret er avtale om opplæringsstilling ved senteret fra høsten 2008. Jeg har undertegnet taushetserklæring på senteret.

Våren 2006 var jeg ferdig utdannet førskolelærer og er nå student ved institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Jeg har valgt en mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk. Den siste tiden har jeg fattet særlig interesse for minoritetsspråklige barn med cochleaimplantat og deres språk og kommunikasjon i samspill med andre barn. I forbindelse med den avsluttende masteroppgaven våren 2008 ønsker jeg derfor å skrive oppgave om dette.

Jeg ber med dette om tillatelse til å skrive min masteroppgave om deres barn. Målet er å finne ut noe om hvordan barn som nylig har fått CI og som er minoritetsspråklig bruker språket og kommunikasjonen i samspill med andre barn. Jeg ønsker å observere deres barn i lek og samvær med andre barn, på ulike tidspunkter i barnehagen. I forbindelse med observasjon ønsker jeg også å benytte meg av videokamera.

For å få nøyaktig informasjon om hvordan deres barn er i kommunikasjon med andre barn, ønsker jeg også tillatelse til å få bakgrunnsinformasjon fra pedagog og spesialpedagog. Dette vil være informasjon om blant annet barnets alder, alder ved implantering, hvilken språkkode som benyttes i hjem og barnehage og hvordan pedagogene til barnet oppfatter at barnet er i samspill med andre barn.

Min foreløpige problemstilling er: Hvordan kommuniserer et barn med CI som har minoritetsspråklig bakgrunn med de andre barna i barnehagen?

Jeg ønsker å observere deres barn 2-3 dager i uken, noen timer hver gang i noen uker.

Det er viktig å få kunnskap om språket og kommunikasjonen til barn som har CI og som er minoritetsspråklig. Å skrive masteroppgave om deres barn vil bidra til kunnskap på dette området.

Det er frivillig om dere vil gi meg samtykke til å observere deres barn, samt innsyn i de opplysningene som er relevant for min forskning. Dersom dere gir meg tillatelse, ønsker jeg å understreke at jeg vil forsøke å anonymisere barnet, dere og barnehagen så langt det lar seg gjøre. Dette er vanskelig, fordi det er få førskolebarn som har CI og som er minoritetsspråklig. Videoopptak, informasjon om barnets navn, og barnehagens navn vil bli makulert ved prosjektslutt, 30.05.08. Innsamlede data som ikke blir benyttet i masteroppgaven vil også bli slettet. Dere vil motta oppgaven når den er ferdigskrevet.

Dere har full adgang til å trekke dere fra prosjektet når som helst, uten å oppgi grunn. Dette vil ikke få noen konsekvenser for forholdet til barnehagen eller Spesialpedagogisk senter i Nordland. Prosjektet vil ikke settes i gang uten tilrådning fra personvernet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Dere kan når som helst i prosessen ta kontakt med meg på telefon og e-post hvis dere har noen spørsmål.

Med vennlig hilsen

Inger Lise Kristiansen

Telefon: _____

Mailadresse: _____

Adresse: _____

Veilederen min på dette prosjektet er: Turid Weiby ved institutt for
spesialpedagogikk, utdanningsvitenskapelig fakultet, Pb 1140 Blindern, 0318 Oslo.

Tlf: _____.

Samtykke

Denne samtykkeerklæringen returneres i den vedlagte, ferdigfrankerte konvolutten til Inger Lise Kristiansen.

Viser til informasjonen om forskningsprosjektet til Inger Lise Kristiansen.

Forskningsprosjektets fokus skal være: Hvordan kommuniserer et barn med CI som har minoritetsspråklig bakgrunn med de andre barna i barnehagen?

Jeg/vi har forstått informasjonsskrivet om forskningsprosjektet og gir herved mitt/vårt samtykke til at mitt/vårt barn deltar i prosjektet:

Sted:.....Dato:.....

Foreldre:.....og.....

*Vedlegg 4***Informasjonsskriv til barnehagen**

Bodø,

20.02.2008

Informasjonsskriv til _____ barnehage, ved styrer _____.

Jeg studerer spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, og skal nå skrive den avsluttende masteroppgaven med fordypning i audiopedagogikk. Den siste tiden har jeg fattet særlig interesse for barn med cochleaimplantat (CI) og deres språk og kommunikasjon i samspill med andre barn. Da det er lite forskning om minoritetsspråklige barn som har CI, ønsker jeg å bidra med kunnskap på området. Gjennom kontakt med et kompetansesenter (_____) har jeg fått informasjon om at det går et barn som er minoritetsspråklig og som har cochleaimplantat i deres barnehage. Min tilknytning til kompetansesenteret er avtale om opplæringsstilling ved senteret fra høsten 2008. Jeg har undertegnet taushetserklæring på senteret.

Jeg har fått tillatelse av barnets foreldre til å skrive masteroppgave basert på observasjoner av deres barn i kommunikasjon med andre barn. Min foreløpige problemstilling er: *Hvordan kommuniserer et barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har CI med de andre barna i barnehagen – og hvordan stimulerer dette samspillet barnets kommunikative kompetanse?*

Jeg ber med dette om tillatelse til å være på barnets avdeling for å finne svar på min problemstilling. Jeg ønsker å observere det aktuelle barnet i lek og samvær med andre barn på ulike tidspunkter i barnehagen, henholdsvis under måltidet og i fri lek. I disse situasjonene ønsker jeg å benytte meg av videokamera. Dette skal jeg søke om tillatelse fra hos foreldre til alle barn på avdelingen. Vedlagt ligger informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foreldre og foresatte til barn som går på den aktuelle avdelingen.

Jeg ønsker videre å få svar på et spørreskjema fra barnets pedagog i løpet av den tiden jeg er til stede i barnehagen.

Det er frivillig om dere vil gi meg samtykke til å være til stede i barnehagen å observere, samt innsyn i de opplysningene som er relevant for min forskning. Dersom dere gir meg tillatelse, ønsker jeg å understreke at jeg vil forsøke å anonymisere barnet, dere og barnehagen så langt det lar seg gjøre. Dette er vanskelig, fordi det er få førskolebarn som har CI og som er minoritetsspråklig i Nordland. Videoopptak, andre observasjoner, informasjon om barnets navn, og barnehagens navn vil bli makulert ved prosjektslutt, 30.05.08. Innsamlede data som ikke blir benyttet i masteroppgaven vil også bli slettet.

Dere har full adgang til å trekke dere fra prosjektet når som helst, uten å oppgi grunn. Prosjektet er meldt til personvernet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og har vært lagt fram for Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK).

Det er mitt håp at dere synes at mitt masteroppgaveprosjekt høres interessant ut, og ønsker å delta.

Dere kan når som helst i prosessen ta kontakt med meg på telefon og e-post hvis dere har noen spørsmål.

Med vennlig hilsen

Inger Lise Kristiansen

Telefon: _____, Mailadresse: _____, Adresse: _____

Veileder på dette prosjektet er: Turid Weiby ved institutt for spesialpedagogikk, utdanningsvitenskapelig fakultet, Pb 1140 Blindern, 0318 Oslo.

Tlf: _____

Mailadresse: _____

Samtykkeerklæring

Viser til informasjonen om forskningsprosjektet med følgende problemstilling:

Hvordan kommuniserer et barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har CI med de andre barna i barnehagen – og hvordan stimulerer dette samspillet barnets kommunikative kompetanse?

Jeg har lest informasjonsskrivet om forskningsprosjektet og gir herved mitt samtykke til at barnehagen deltar i prosjektet:

Sted:.....Dato:.....

Signatur:.....

*Vedlegg 5***Informasjonsskriv til foreldre og foresatte til alle barn på avdelingen**

Til foreldre/foresatte på _____.

Jeg studerer spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, og skal nå skrive den avsluttende masteroppgaven med fordypning i audiopedagogikk. Jeg ønsker å besvare følgende problemstilling: *Hvordan kommuniserer et barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har CI med de andre barna i barnehagen – og hvordan stimulerer dette samspillet barnets kommunikative kompetanse?* Et cochleaimplantat (CI) er et avansert høreapparat.

For å få svar på min problemstilling ønsker jeg å observere et barn som har CI og minoritetsspråklig bakgrunn i samspill med de andre barna på denne avdelingen. Observasjonene vil gå over flere ganger, og barna vil bli observert når de er i lek og samhandling med hverandre i ulike situasjoner i løpet av dagen. Jeg vil benytte filmkamera og notere under observasjonene. Da ditt/deres barn går på avdelingen der observasjonene skal foregå, er det mulig at ditt/deres barn kan bli filmet i samhandling med observasjonsbarnet.

Det er frivillig om dere vil gi samtykke til at deres barn kan komme med på videoopptakene.

Dere har full adgang til å trekke dere fra prosjektet når som helst, uten å oppgi grunn. Hvis dette skjer, vil alle videoopptak av deres barn umiddelbart bli slettet, og opplysninger om ditt/deres barn vil ikke bli brukt videre i oppgaven. Dersom dere gir meg tillatelse, ønsker jeg å understreke at ditt/deres barn vil anonymiseres, slik at ingen kan gjenkjenne ditt/deres barn. Alle opplysninger behandles konfidensielt, og videoopptak vil bli slettet ved prosjektslutt, 30.05.08. Prosjektet er meldt til personvernet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og har vært lagt fram for Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK).

Hvis du/dere gir tillatelse til at jeg filmer deres barn i samhandling med observasjonsbarnet, ber jeg deg/dere om å skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og gir den til en ansatt på barnets avdeling i barnehagen innen 27.02.2008.

Du/dere kan når som helst i prosessen ta kontakt med meg på telefonnummer _____, eller via e-post til _____ hvis dere har noen spørsmål.

Du/dere kan også kontakte min veileder, Turid Weiby på telefonnummer _____ eller via e-post til _____.

Med vennlig hilsen

Inger Lise Kristiansen

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt informasjon om masteroppgaven om kommunikasjon mellom et barn som har cochleaimplantat og minoritetsspråklig bakgrunn og normalthørende barn i barnehagen. Jeg/vi samtykker til at mitt/vårt barn blir filmet.

Sted:.....Dato:.....

Signatur.....

Vedlegg 6

Intervjuguide

(Hovedspørsmålene med sort, fylt sirkel ble gitt til intervjuobjektene på forhånd)

Barnet

- Hvor gammelt er barnet?
- Kan du fortelle litt om barnets bakgrunnshistorie?
 - Hvor lenge har barnet gått i barnehage?
 - Når kom barnet til Norge?
 - Har barnet gått i annen barnehage tidligere?
- Når inntraff hørselstapet hos barnet?
 - Er barnet født døvt?
- Når fikk barnet cochleaimplantat?
 - Hvilke nye muligheter ser du for barnet etter at det har fått CI?
- Hvordan bruker barnet cochleaimplantatet? (Har det på hele dagen, deler av dagen etc.).
 - Hvordan tror du at barnet synes det er å bruke cochleaimplantatet?
 - Nå/tidligere

Barnehagen

- Hvilken pedagogisk profil har denne barnehagen/avdelingen (Tema, visjon etc.)
 - Hvordan legges det til rette for barnets stimulering av språk og kommunikasjon?
- Hvordan er barnehagen tilrettelagt for hørselshemmede barn?
 - Skjønner de andre barna i barnehagen hva det vil si at Emil har CI?
 - Forstår de at selv om han har CI, vil han ikke nødvendigvis oppfatte det de sier?
- Hvordan organiseres dagen i forhold til barnet med cochleaimplantat? (I forhold til små grupper, enetimer, bruk av morsmålsassistent eller annet).

-
- Hvor ofte har barnet enetimer?
 - Foregår enetimene på norsk eller morsmål?
 - Hvor ofte er morsmålsassistenten til stede på barnets avdeling
 - Hvilke ansvarsområder har morsmålsassistenten i forhold til barnet?

Tospråklighet

- Tror du at barnet er bevisst at det har to ulike talespråk å forholde seg til?
 - Kan barnet forstå det som sies på de to talespråkene som det hører til daglig?
- Hvilke lyder eller ord bruker barnet til den tospråklige assistenten, til norsktalende barn og voksne i barnehagen?

Barnet i kommunikasjon med andre barn

- Hvordan oppfatter du at barnet fungerer i kommunikasjon med de andre barna i barnegruppen?
 - Hvordan kommuniserer Emil med andre barn? (Tale, tegnspråk, tegn til tale, noen tegn, lyder, mimikk, gester, kroppsspråk mm)
 - Hvilken kommunikasjonsform benytter barnet seg av i barnehagen?
 - Hvis Emil benytter seg av flere kommunikasjonsformer, i hvilke situasjoner bruker han dem?
 - Bruker dere naturlige tegn til vanlig?
 - Hvordan tror du barnet har det i barnehagen?
 - Har det hørselshemmede barnet en spesiell venn, en som det er spesielt nært knyttet til?
 - Hva liker barnet å gjøre i barnehagen?
 - Tar barnet selv initiativ til å være i samspill med andre barn? Hvordan gjøres i så fall dette?

- Tar de andre barna initiativ til at barnet med cochleaimplantat skal være med i leken? Hvordan responderer barnet på andres initiativ til samspill?
- Klarer barnet å opprettholde samspill med andre barn? På hvilken måte gjør i så fall barnet dette?
- Er det noen områder innenfor kommunikasjon og sosialt samspill sammen med andre barn som virker spesielt utfordrende for Emil?
- Hvilken betydning tror du samspillet mellom Emil og andre barn har for utviklingen av hans kommunikative kompetanse?
- Jeg har observert at Emil er mer i kommunikasjon med voksne enn med barn. Hva tror du årsaken til dette kan være?
- Er det noe mer om barnet som du synes er viktig å fortelle?

*Vedlegg 7***Observasjonsskjema, løpende protokoll**

Dato:

Tid:

Sted:

Anvendt tid:

Beskrivelse av situasjonen

- Hvem er til stede?
- Hva har skjedd i forkant for observasjonen?
- Hva skjer nå?

Refleksjoner rundt observasjonen:

Tolkning:

Vedlegg 8

Observasjonsskjema, sosiogram

Ansiktet i midten er symbol for barnet som er i fokus under observasjonen. Sirklene rundt er andre barn eller voksne som tar kontakt med barnet, eller som barnet tar kontakt med. Piler tegnes fra barnet som tar kontakt, mot barnet som tas kontakt med. Symboler for positiv og negativ kontakt tegnes inn.

Dato:

Tid:

Sted:

Anvendt tid:

Kort beskrivelse av situasjonen:

Tolkning:

