

# Sosialt samspill og vennskap hos hørselshemmede førskolebarn med tidlig bilateral cochleaimplantasjon

*En kvalitativ studie av fire barn*

Reidun Heikvam-Johnsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013



# **Sosialt samspill og vennskap hos hørselshemmede førskolebarn med tidlig bilateral cochleaimplantasjon.**

*En kvalitativ studie av fire barn.*

© Reidun Heikvam-Johnsen

2013

Sosialt samspill og vennskap hos hørselshemmede førskolebarn med tidlig bilateral cochleaimplantasjon.

Reidun Heikvam-Johnsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

I denne kvalitative undersøkelsen ønsker jeg å finne mer ut av hvordan hørselshemmede barn med tidlig bilaterale cochleaimplantasjon fungerer i sosialt samspill med andre, og hvordan de fungerer i vennskapsrelasjoner. Min problemstilling er:

«På hvilken måte fungerer hørselshemmede barn med tidlig bilateral cochleaimplantasjon i sosialt samspill og i vennskapsforhold i barnehagen».

I prosjektets teoridel vil jeg presentere teori som vil være med på å belyse min problemstilling. Jeg presenterer temaene hørsel og hørselshemming, før jeg gjør rede for cochleaimplantat. Videre i teoridelen vil jeg presentere temaet vennskapsdannelse mellom barn i førskolealder. Herunder vil jeg ta med temaer som faktorer for god vennskapsutvikling, kvalitet i barns vennskap og psykososial fungering og vennskap hos hørselshemmede barn med cochleaimplantat. Barn med hørselshemming kan ha en større sårbarhet i forhold til tilegnelse av språk. Etersom hørselen er en viktig faktor for språkutviklingen, og språk er en viktig faktor for vennskapsutvikling, har jeg valgt å ta for meg teori om hørselen som verktøy i språkutvikling, og også litt om hvordan språkutvikling fortøner seg for normalthørende og for hørselshemmede barn. Til slutt i teoridelen vil jeg presentere temaet barnehagen som forebyggende arena for hørselshemmede barns sosialisering og språkutvikling.

I metoddelen presenteres utforming av intervjuguide, gjennomføring og analyse av data. Jeg har benyttet kvalitative intervjuer som metode for innhenting av data. Jeg har drøftet validitet og reliabilitet i undersøkelsen, samt etiske spørsmål knyttet til egen undersøkelse. Jeg har intervjuet fire pedagoger om tema som kan sette lys på hvordan barna har det i relasjon til sosialt samspill og vennskap. Av dette har jeg fått fire historier om fire unike barn med sine forskjellige styrker og utfordringer. Jeg har kategorisert datamaterialet og presenterer dette i oppgavens resultatdel. Eget prosjekt er en delstudie av en større longitudinell studie i regi av Oslo Universitetssykehus og Helsedirektoratet. Data fra barnas reseptive og ekspressive språk er hentet fra hovedstudien og presenteres i lys av egne funn.

Slik jeg har tolket de fire intervjuene fremstår alle barna som barn som har lyst til å leke, som har lyst til å ha venner, og som setter pris på sosialt samspill når det fungerer. Det er likevel en del utfordringer, som kan forvanske dette samspillet.



# Forord

«Å ha en venn er kjempefint. (...) Det er som å våkne og føle at solen skinner.» (Leif Kristiansson, 1977)

Sitatet er hentet fra en liten barnebok jeg fikk av en god barndomsvenninne for mange år siden. Den har stått mellom tunge fagbøker om sosialisering og hørselshemming på lesesalsplassen min de siste årene, og har vært en påminner om hvordan vennskap kan bidra til å forme et menneske.

Jeg vil rette en takk til min veileder Ona Bø Wie ved Institutt for Spesialpedagogikk, UiO, for faglige innspill. Jeg vil også få takke professor Anne Inger Helmen Borge ved Psykologisk institutt, UiO, for stor velvillighet og gode litteraturhenvisninger. I prosjektets innledende fase ble mine idéer møtt med entusiasme hos Anne-Lise Rygvold ved Institutt for Spesialpedagogikk, UiO, og dette har vært til stor oppmuntring gjennom hele prosessen.

Det har vært mye jobbing med dette prosjektet, og jeg har vært veldig heldig som har en ektemann som har støttet meg gjennom alle disse studieårene. I løpet av mine år som student har jeg kombinert rollen som student og småbarnsmor, og yngstemann var bare fem uker gammel da han ble gjest på forelesninger i audiopedagogisk fordypning. Takket være forelesere og medstudenter med tålmodighet og velvillighet har jeg kunnet kombinere rollen som mamma og student, og jeg føler meg veldig privilegert.

Den lille boken om vennskap midt i mellom de store fagbøkene, har vært en inspirasjon til å forene min interesse for fag og forskning med de små, nære ting i livet. Fra jeg begynte min utdanning ved Universitetet i Oslo har jeg møtt faget mitt med stor interesse, ydmykhet og nysgjerrighet. Når jeg nå fullfører mastergraden, ser jeg frem til å kunne utforske dette området videre i profesjonsøyemed. Takk for noen fantastiske år!





# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Bakgrunn for undersøkelsen .....	1
1.2	Undersøkelsens tilknytning til igangværende forskningsprosjekt.....	1
1.3	Problemstilling.....	2
1.4	Mål for studien og aktualitet for fagfeltet, samfunnet og det hørselsfaglige feltet .....	2
1.5	Begrepsavklaring og avgrensning .....	3
1.6	Organisering av fremstillingen .....	4
2	Teoretisk bakgrunn og empiri .....	6
2.1	Hørsel og hørselshemming .....	6
2.2	Cochleaimplantat .....	6
2.3	Vennskapsdannelse mellom barn i førskolealder .....	8
2.3.1	Faktorer for god vennskapsutvikling.....	8
2.3.2	Kvalitet i barns vennskap .....	11
2.3.3	Psykososial fungering og vennskap hos hørselshemmede barn med cochleaimplantat.....	12
2.4	Språkutvikling .....	13
2.4.1	Hørselen som verktøy i språkutvikling .....	13
2.4.2	Typisk språkutvikling hos normalthørende barn.....	14
2.4.3	Språkutvikling hos døve og sterkt hørselshemmede barn .....	15
2.5	Barnehagen som forebyggende arena for hørselshemmede barns sosialisering og språkutvikling.....	16
3	Metode.....	20
3.1	Valg av metode .....	20
3.2	Utvalg .....	20
3.3	Kvalitativt forskningsintervju .....	21
3.3.1	Telefonintervju .....	21
3.3.2	Intervjuguide – strategi og innhold .....	21
3.3.3	Prøveintervjuer .....	24
3.3.4	Informert samtykke .....	25
3.3.5	Gjennomføring av intervjuene .....	25
3.4	Organisering og analyse av data.....	26

3.4.1	Transkribering .....	26
3.4.2	Analyse av data .....	27
3.5	Reliabilitet og validitet .....	28
3.5.1	Informantenes bakgrunn og oppfatninger av temaet.....	28
3.5.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	28
3.5.3	Intervjuer og analyse i lys av validitet og reliabilitet .....	29
3.5.4	Kvalitetssikring .....	30
3.6	Etiske og metodiske refleksjoner.....	30
3.6.1	Om etikk i forskerrollen .....	30
3.6.2	Prosjektets mål og metode.....	31
3.6.3	Intervjuguidens utarbeidelse i lys av etiske retningslinjer .....	31
3.6.4	Krav om informert og fritt samtykke .....	31
3.6.5	Krav om beskyttelse av personer .....	32
3.6.6	Krav om beskyttelse for barn og utsatte grupper .....	32
3.7	Mullen scales of early learning (MSEL) .....	32
4	Presentasjon av resultater .....	34
4.1	Barnehagen .....	34
4.1.1	Størrelse og utforming.....	34
4.1.2	Inkludering i barnehagen.....	34
4.1.3	Personale involvert i barnet.....	34
4.1.4	Informasjon om hørselshemming, cochleaimplantat og tilrettelegging .....	35
4.2	Barnets alder, ansennitet og dagsrytme .....	37
4.2.1	Alder ved intervjuets gjennomføring .....	37
4.2.2	Barnets ansiennitet i barnehagen.....	37
4.2.3	Barnets dagsrytme i barnehagen .....	37
4.3	Karakteristika.....	38
4.3.1	Generell beskrivelse .....	38
4.3.2	Fremtredende emosjoner .....	39
4.3.3	Atferd .....	42
4.4	Kommunikasjon mellom barnet og andre .....	43
4.4.1	Generelt om barnets kommunikasjon i barnehagen .....	43
4.4.2	Situasjoner som fremmer kommunikasjon.....	45
4.4.3	Situasjoner som hemmer kommunikasjon .....	46

4.5	Lek .....	48
4.5.1	Trivsel i lek.....	48
4.5.2	Foretrukket antall .....	48
4.5.3	Rammer som fremmer lek.....	48
4.5.4	Rammer som hemmer lek .....	50
4.6	Sosialt samspill .....	52
4.6.1	Barnets initiativ til sosialt samspill .....	52
4.6.2	De voksne som initiativtakere til barnets sosiale samspill.....	52
4.6.3	Sosial gruppetilhørighet og samspill i gruppe.....	53
4.6.4	Situasjoner hvor barnet trekker seg unna sosiale samspill.....	54
4.7	Vennskap og kvalitet .....	55
4.7.1	Vennskap.....	55
4.7.2	Alder på venner .....	55
4.7.3	Kvalitet.....	55
4.8	Resultater MSEL .....	57
5	Diskusjon.....	59
5.1	Generelt for de fire intervjuene .....	59
5.2	B1.....	61
5.3	B2.....	64
5.4	B3.....	66
5.5	B4.....	68
6	Oppsummering og konklusjon .....	71
	Litteraturliste .....	73
	Vedlegg .....	78
	Tabell 1: Personale som har spesialpedagogisk opplegg med barnet .....	35
	Tabell 2: Informasjon til pedagogen om hørselshemming, CI og tilrettelegging .....	36
	Tabell 3: Om barnets alder, ansennitet og dagsrytme .....	37
	Tabell 4: Pedagogens karakteristika av barnet.....	41
	Tabell 5: Atferd .....	43
	Tabell 6: Kommunikasjon.....	47
	Tabell 7: Lek .....	51
	Tabell 8: Sosialt samspill .....	54
	Tabell 9: Vennskap og kvalitet i vennskap .....	56
	Tabell 10: Språkresultater vist i standardskåre med 1 SD= 15. ....	58



# 1 Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Vennskap er viktig for barn og barn ønsker i all hovedsak å ha en venn. I følge en omfattende vennskapsstudie gjort ved Psykologisk institutt på UiO, kommer det frem at godt språk verner barn mot å bli isolert (Borge, 2009). Sett fra et audiopedagogisk ståsted ble jeg svært interessert i denne undersøkelsen, ettersom alt som omhandler mennesket bak hørselshemmingen av stor betydning for å finne frem til nøkkelen til livskvalitet på tross av en funksjonshemming. Barn med hørselshemming vil, som andre barn, ofte ha ønsker og mål om vennskap. Hørselshemmede er en gruppe med større risiko for både språklige barrierer og psykososial sårbarhet (Cole og Flexer, 2008).

Innen forskning er det de senere år blitt noe mer fokus på hørselshemmede med cochleaimplantat og deres sosiale liv, og noen artikler knyttet til dette er kommet på plass, blant annet Dammeyer (2009), Punch og Hyde (2010) og Martin, Bat-Chaya, Lalwani og Waltzman (2009). Det er også, som nevnt, igjennom en pågående vennskapsundersøkelse satt fokus på effekten av språklig kompetanse i knytting av vennskap (Borge, 2009). Vygotskijs sosialkonstruktivistiske teorier om det sosiale samspillet betydning for språkutvikling ligger også som et utgangspunkt for min interesse (Vygotskij, 2001).

## 1.2 Undersøkelsens tilknytning til igangværende forskningsprosjekt

Jeg vært så heldig å få lov til å la mitt prosjekt være del av et større forskningsprosjekt; «Talespråklig habilitering av døve og sterkt tunghørte barn fra 0 til 6 år som anvender cochleaimplantat» i regi av Oslo Universitetssykehus, Rikshospitalet. Dette prosjektet vil jeg videre i min oppgave omtale som *hovedprosjektet*.

I perioden 1986 til 2012 er det ved Oslo Universitetssykehus, Rikshospitalet, omtrent 500 barn med alvorlig hørselshemming eller døvhet, som har fått operert inn cochleaimplantat

(CI). I hovedprosjektet matches 26 av disse barna opp mot 26 normalthørende barn. I eget prosjekt har jeg valgt å intervju fire av de tidligimplanterte barna sine pedagoger.

## **1.3 Problemstilling**

Jeg finner få studier som har sett på vennskapsdannelse i lys av hørselshemmedes språkferdigheter hos denne gruppen barn med tidlig bilateral cochleaimplantasjon og jeg har kommet frem til følgende problemstilling:

**På hvilken måte fungerer hørselshemmede barn med tidlig bilateral cochleaimplantasjon i sosialt samspill og i vennsforhold i barnehagen?**

## **1.4 Mål for studien og aktualitet for fagfeltet, samfunnet og det hørselsfaglige feltet**

Målet med denne studien er å beskrive sosialt samspill og vennskap til fire hørselshemmede barn, med tidlig bilateral cochleaimplantasjon, i barnehagen. Barn som ikke hører fra fødselen av kan, selv om de tidlig får tilgang til hørsel via cochleaimplantat, ha større utfordringer språklig enn normalthørende. Språk regnes som en viktig faktor for vennsforhold, jamfør Hay, Payne og Chadwick (2004). Økt kunnskap om hørselshemmede barns ulike kompetanser og utfordringer er med på å kunne gi et fyldigere bilde av hvilke forhold som kan være verdt å studere nærmere eller gi økt fokus. På denne måten kan min studie bli et bidrag på veien mot å gi barn med hørselshemming større forutsetninger for å få en bedre hverdag. Kunnskap om språkets betydning for barnets sosiale samspill og vennsforhold vil være til nytte fra et samfunnsvitenskapelig og helsefaglig ståsted. God sosial kompetanse fungerer også som en sterk forebygger mot mobbing (Sharfstein, Alfano, Beidel og Wong, 2011). Dette blir igjen interessant fra et pedagogisk-psykologisk perspektiv, ettersom god sosial kompetanse kan settes i sammenheng med sterk psykisk helse (Borge, 2009).

Hørselshemmede barn er en sårbar gruppe, men økt kunnskap om denne nye gruppen tidligimplanterte barn, kan bidra til at vi kan imøtekomme disse barnas behov på en bedre måte, slik at disse barna kan rustes til å stå sterkere som enkeltindivider.

## 1.5 Begrepsavklaring og avgrensning

Hovedbegrepene i egen studie er sosialt samspill, vennskap, hørselshemmede, cochleaimplantat og tidlig cochleaimplantasjon. Jeg vil her utdype og forklare studiens hovedbegreper slik de anvendes i egen studie.

**Sosialt samspill** vil i min studie bety det samme som sosial interaksjon og sosial samhandling mellom det hørselshemmede barnet og andre barn i barnehagen, og i noen grad også mellom det hørselshemmede barnet og de voksne i barnehagen.

**Vennskap** definerer jeg i min studie som noe mer enn sosialt samspill. Det er en rekke faktorer som må til for å kunne forme vennskap og dette vil jeg se nærmere på i kapittel 2.3. Vennskap vil i min studie defineres som en dyadisk relasjon mellom to parter, hvor gjensidighet, respekt og omtanke står sentralt. Dette beskrives også av Engle, McElwain og Lasky (2010). Jeg vil imidlertid trekke inn sosialt samspill ettersom dette alltid er gjeldende før et vennskap kan dannes (Borge, 2009). Vennskapsopplevelsen er subjektiv, og kan kun oppleves av de som besitter vennskapet, og jeg beveger meg derfor med forsiktighet mot å beskrive barns vennskap ettersom jeg intervjuer pedagogene til barna og ikke barna selv (Eivers, Brendgen, Vitaro og Borge, 2011).

**Hørselshemmede** som en gruppe rekker over alle med en form for hørselshemming. Dette inkluderer også døvhet. I min studie vil det være hovedfokus på sterkt tunghørte eller døve barn med tidligimplantert bilaterale cochleaimplantat.

Et **cochleaimplantat** (CI) er et teknisk hørselshjelpemiddel. Det har fått navnet sitt etter cochlea, som er den latinske betegnelsen på sneglehuset i det indre øret, og implantat, ettersom et implantat opereres inn bak øret og en elektroderekke implanteres inn i sneglehuset (Cochlear, 2012). Herfra sendes signaler som stimulerer hørselsnerven direkte. Hvordan et CI fungerer kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.2. Cochleaimplantat kan benyttes ved svært nedsatt hørsel (90 db HL eller mer) eller døvhet (Wie, 2005). Bilateral cochleaimplantasjon vil si at den hørselshemmede får CI på begge ører.

**Tidlig cochleaimplantasjon** referer til barnas alder ved implantasjon og har med ny erfaring innen medisinsk, teknisk og pedagogisk utvikling endret seg. Tidlig implantasjon i egen oppgave anses som implantasjon fra barnet er 5 til 18 måneder.

## 1.6 Organisering av fremstillingen

Masteroppgaven er bygget opp over fem kapitler. Kapittel 1 tar for seg en introduksjon av oppgaven med bakgrunn for temavalg og valg av problemstilling, mål for studien og begrepsavklaring.

Kapittel 2 er en teoretisk del hvor jeg presenterer henholdsvis hørsel og hørselshemming, cochleaimplantat, vennskapsdannelse mellom barn i førskolealder, språkutvikling og barnehagen som en forebyggende arena for sosialt samspill og språkutvikling.

I kapittel 3 vil jeg redegjøre for valg av metoden knyttet til mitt prosjekt, hvordan datainnsamlingen er gjennomført og på hvilken måte jeg har analysert datamaterialet etterpå. Til sist i dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for Mullen Scales og Early Learning (MSEL) som metode for kartlegging av språkferdigheter foretatt i hovedprosjektet.

I kapittel 4 presenterer jeg egne forskningsresultater og barnas skårer på MSEL foretatt i hovedprosjektet. Resultatene fra innsamlede data presenteres her ut fra kategorier benyttet i dataprogrammet NVIVO. Jeg har valgt å dele inn datamaterialet etter intervjuguidens oppsett, og resultatene presenteres samlet for alle intervjuene punkt for punkt. For å lette lesingen av resultatene har jeg valgt å omtale pedagogene (P) og barnet (B) tilknyttet den enkelte pedagog etter intervjuets nummer; eksempelvis P1, B1, P2, B2 etc. De ulike kategoriene er:

*Barnehagen* som ramme for barnets hverdag, herunder kommer ulike kategorier som blant annet barnehagens utforming og personell, men også hørselshemming og cochlea implantat, ettersom dette er en kategori basert på blant annet tiltak utført og informasjonsinnhenting i barnehagen. *Barnet* er en kategori som omfatter barnets alder, karakteristika av barnet, trivsel og atferd. Neste kategori er *kommunikasjon mellom barnet og andre*, hvor jeg blant annet tar for meg situasjoner som virker hemmende eller fremmende på kommunikasjon. *Lek* er en kategori hvor jeg ser på rammer som fremmer lek, rammer som hemmer lek og foretrukket antall i leken, før jeg i den siste kategorien *sosiale relasjoner* blant annet presenterer resultatene av vennskap og sosialt samspill. Til sist vil jeg presentere aktuelle resultater fra MSEL foretatt i hovedprosjektet. I kategorier med lange og infløkte resultatbeskrivelser, har jeg laget en oppsummerende tabell etter resultatbeskrivelsen for å lette lesingen.

I kapittel 5 vil jeg trekke frem resultatene jeg har presentert i kapittel 4 og se det i lys av min problemstilling, samt relevant teori og empiri presentert i kapittel 2. I punkt 5.1 diskuterer jeg



hva jeg synes er generelt for de fire intervjuene og som ikke omhandler det enkelte barn direkte. Her fant jeg ut at det var såpass mye felles i de fire intervjuene at det i denne ene kategoriene vil være hensiktsmessig å komprimere alt under ett. I kapittel 5.2 velger derimot å legge opp diskusjonen slik at jeg der følger hvert intervju/ barn i sine egne underkapitler. Jeg fant ut at dette var best, med tanke på å følge den enkeltes unike historie og for å få en større opplevelse av sammenheng, ettersom de ulike kategoriene ofte berører hverandre.

I kapittel 6 vil jeg presentere en oppsummering og min konklusjon.

## 2 Teoretisk bakgrunn og empiri

### 2.1 Hørsel og hørselshemming

Vi hører ved at lydbølger fanges opp av det ytre øret og ledes inn gjennom øregangen til trommehinnen (Stach, 1998). Når lydbølgen treffer trommehinnen settes det i gang vibrasjoner i trommehinnen og disse vibrasjonene setter ørebenskjeden i mellomøret i bevegelse (Stach, 1998). Vibrasjonene overføres til væsken som er i sneglehuset (cochlea) i det indre øret, hvor det igjen dannes elektriske impulser som sendes til hjernen via hørselsnerven (Stach, 1998). Disse impulsene tolkes som lyd i hjernen, nærmere bestemt i auditiv cortex (Stach, 1998).

For å måle hørselen benyttes audiometriske målinger, i frekvensspekteret mellom 125 og 8000 Hz. Normal hørsel ligger mellom 0 til 15-20 db HL (Stach, 1998). Dess høyere db som må til for å oppfatte lyd på de ulike frekvensene, dess dårligere er hørselen.

En hørselshemming defineres ofte i grader fra mild grad (med en høreterskel på 15 til 25 db HL) til alvorlig grad (med høreterskel på 90 db HL eller mere). Det skilles mellom mekaniske og sensorineurale hørselstap (Cole og Flexer, 2008). Mekaniske hørselstap er hørselstap som oppstår i det ytre øret eller i mellomøret, og som gir hørselstap inntil 45 db HL (Cole og Flexer, 2008). Sensorineurale hørselstap oppstår i det indre øret i cochlea eller på hørselsnerven og kan gi alvorlig grad av hørselstap eller døvhet (Cole og Flexer, 2008).

### 2.2 Cochleaimplantat

Det skilles mellom døvfødte, prelingvalt døve (døvhet som har oppstått før 36 måneders levealder - *før* utvikling av talespråk), perilingvalt døve (døvhet som har oppstått *samtidig* med at barnet erverver seg talespråk) og postlingvalt døve (døvhet som oppstår *etter* ervervet talespråk (Wie, 2005).

Cochleaimplantat kan være aktuelt for mennesker med døvhet eller med sensorineurale hørselstap av alvorlig grad, som vil kunne nytte seg bedre av et CI enn høreapparat (Oslo Universitetssykehus, 2012). Hørselsnerven må imidlertid være intakt (Wie, 2005). Alder for implantasjon har svært mye å si for hvilken effekt av cochleaimplantatet som den

hørselshemmede kan få ettersom de fem første leveårene har mye å si for utvikling av talespråk (Paludneviene og Harris, 2011). Per i dag får barn helt ned i 5-6 måneders alder cochleaimplantat (Paludneviene og Harris, 2011). Postlingvalt døve gis ingen øvre aldersgrense for operasjon (Paludneviene og Harris, 2011).

Det er flere kriterier som må oppfylles for å bli aktuell som CI-kandidat og utredningen er noe forskjellig for voksne og barn (Oslo universitetssykehus, 2012). Ved Oslo Universitetssykehus, Rikshospitalet, er prosedyren følgende: Barnet undersøkes for mekaniske hindringer i øret, før aktuelle hørselstester som uformelle prøver, tympanometri, otoakustiske emisjoner (tester de ytre hårcellene i cochlea), hjernestammeaudiometri (ABR/ASSR) blir foretatt (Oslo universitetssykehus, 2012). Etter hørselstestene er gjennomført, foretas det bildediagnostisk (CT/ MR) utredning for å se om anatomien i tinningbenet og i hjernen tillater implantasjon (Oslo universitetssykehus, 2012). Videre kan det tas blodprøver for å finne ut om det er genetiske årsaker til hørselshemmingen og til sist tas det EKG som måler hjertets elektriske aktivitet (Oslo universitetssykehus, 2012). En spesialpedagogisk vurdering av større barn kan være aktuelt, for å vurdere barnet og dets kommunikasjonsferdigheter (Oslo universitetssykehus, 2012). Det er også viktig å vurdere i hvilken grad barnet vil få hjelp og støtte i hjemmet og i undervisningssituasjon, for å sikre at barnet får best mulig utbytte av cochleaimplantatet til taleoppfattelse og talespråkutvikling (Oslo universitetssykehus, 2012).

Et cochlea implantat er et hørselsteknisk hjelpemiddel som består av lydprosessor, spole og implantat. Implantatet opereres inn like under huden bak øret. En elektroderekke opereres inn i sneglehuset, også kalt cochlea (Cochlear, 2012). Lydprosessoren festes bak øret, og fanger opp lyd via et mikrofonsystem (Cochlear, 2012). Spolen sender lyden videre til implantatet, som omgjør lyden til digitale signaler (Cochlear, 2012). Disse signalene sendes så til elektroderekken som er implantert inn i det indre øret (Cochlear, 2012). Elektroderekken stimulerer her hørselsnerven, som i sin tur sender signaler til hjernen hvor lydopplevelsen dannes (Cochlear, 2012). I motsetning til vanlige høreapparater, som kun forsterker lyd, vil derfor et cochleaimplantat direkte stimulere hørselsnerven (Cochlear, 2012). En elektroderekke implanteres i cochlea, og lydimpulser ledet igjennom et mikrofonsystem gjøres om til elektriske impulser som sendes til elektroden, hvilket igjen stimulerer hørselsnerven (Cochlear, 2012). Cochleaimplantat har imidlertid ingen kurerende virkning mot døvhets og CI-brukeren må igjennom talespråklig rehabilitering lære seg å tolke det de

hører (Paludneviene og Harris, 2011). Samtidig må barnet få tilrettelegging som andre hørselshemmede, slik at det akustiske miljøet optimaliserer barnets hørsel (Paludneviene og Harris, 2011).

## **2.3 Vennskapsdannelse mellom barn i førskolealder**

Vennskap av høy kvalitet bidrar til en følelse av samhørighet, av trygghet og av selvrespekt (Engle et al., 2010). Venenskap bidrar også til utvikling av resiliens – en beskyttelsesfaktor som ruster barnet til bedre å tåle motgang som f.eks. psykiske vansker i familien, eller mot mobbing senere i livet (Borge, 2009).

Vennskap mellom barn er noe forskjellig fra det vennskapet som oppstår mellom foreldre og barn (Engle et al., 2010). Mens relasjoner mellom forelder og barn som oftest er asymmetrisk, er vennskap mellom to jevnaldrende av en mer symmetrisk og jevnbyrdig art (Engle et al., 2010). Venenskap består av egenskaper som samarbeid, positiv følelsesutveksling, gjensidighet (Engle et al., 2010). Frivillighet er en viktig faktor for et godt vennskap (Engle et al., 2010). Dette kan derfor utelukke påtvungne vennskap som for eksempel kan forekomme når det begynner et nytt barn i barnehagen og noen barn får rollen som det nye barnets venn. En annen egenskap ved vennskap, som særlig betegner vennskap på et senere stadium i 8-12 års alder, er samhørighet, omtanke og deling av den private sonen (Dunn, 2004). Omtanke og empati fremkommer imidlertid også hos barn i førskolealder og dette er nært knyttet til barnets begynnende forståelse av andre (Dunn, 2004). Dette som følge av at barnet gjennom lek og diskusjon med jevnaldrende venner kan utforske og få et begynnende begrep om sosial forståelse (Dunn, 2004).

### **2.3.1 Faktorer for god vennskapsutvikling**

Hay et al. (2004) beskriver i sin artikkel seks grunnleggende faktorer for å lykkes i å oppnå god samhandling med jevnaldrende. Disse er felles oppmerksomhet, imitasjon, det å forstå sammenhengen mellom årsak og virkning, god følelsesmessig regulering, å hemme impulser, samt språkkompetanse (Hay et al., 2004).

## **Felles oppmerksomhet**

Felles oppmerksomhet er viktig med tanke på å legge forholdene til rette for sosialt samspill og kommunikasjon (Tetzchner, 2012). For at kontakt mellom barn skal oppstå, er barnet avhengig av at et møte med et annet barn finner sted (Dunn, 2004). Oppnåelsen av kontakt kommer ikke an på møtets varighet, men av det faktum *at* det forekommer (Greve, 2009). Det er altså en unik opplevelse av et delt øyeblikk, eller felles oppmerksomhet, mellom to eller flere som medfører kontakt (Greve, 2009). For at en vennsapsrelasjon skal oppstå må det ha forekommet en serie av slike møter (Greve, 2009).

## **Å forstå sammenhengen mellom årsak og virkning**

Å danne vennskap handler også om at barna i en gruppe må få en felles forståelse om hvordan samarbeid kan føre frem til gruppens mål (Tetzchner, 2012). Dette er i en begynnende prosess fra barna er ca. tre år til de er ca. syv år (Tetzchner, 2012). Hay et al. (2004; 88) skriver at «det å se hver deltaker i gruppen som en aktiv og viljestyrt agent er et viktig moment for å oppnå god sosial interaksjon med andre barn». Vansker på dette området kan gjøre det problematisk for barnet å knytte nære vennskap med andre barn (Hay et al., 2004). For eksempel kan det være problemer med å identifisere årsaken og virkningen av handlinger, og barnet kan oppfatte uhell (f.eks. kollisjon mellom barn i lek, eller at noe går i stykker) som *intensjonelle* aktiviteter (Hay et al., 2004).

## **Imitasjon**

Både Dunn (2004) og Eivers et al. (2011) poengterer at når et barn velger seg ut en som han har lyst til å være venn med, foreligger det et særlig ønske om å bli knyttet til og bli likt av vedkommende. Dette kan gi seg særlig utslag i form av at barnet ønsker å kopiere det barnet som han vil være venn med, for eksempel et ønske om å kle seg likt som vennen, eller gjøre de samme tingene og leke det samme som det vennen gjør (Greve, 2009). Også Tetzchner (2012) beskriver imitasjon som et verktøy benyttet av barn i toårsalder for å oppnå felles oppmerksomhet og aktivitet med jevnaldrende.

## **Regulering av emosjoner**

En av de andre faktorene som nevnes av Hay et al. (2004) er regulering av følelser. Hos barn som mangler denne reguleringen av sine følelser, kan opphopning av angst og spenning gi

større utslag i form av introvert eller ekstrovert atferd, og dette kan igjen medføre at barnet vegrer seg fra å knytte seg til andre (Bru i Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland, 2011). Hay et al. (2004) viser til en klar sammenheng mellom barns atferdsproblemer og problematiske relasjoner med jevnaldrende. Det er imidlertid vanskelig å si hva som kommer først av de to sistnevnte kategoriene, om barns problemer med jevnaldrende oppstår på bakgrunn av kognitive eller sosioemosjonelle problemer, eller omvendt (Hay et al., 2004).

### **Å hemme impulser**

Hay et al. (2004) refererer til «inhibitory control» som en av faktorene for å bedre lykkes med vennsbygging. På norsk kan dette oversettes med «å hemme impulser» (Borge, 2009). *Inhibitory control* defineres av Carlson og Wang (2007) som det «å inneha ferdighet til å hemme eller undertrykke fremspringende tankeprosesser eller handlinger som ikke er relevante for å nå et mål eller håndtere en oppgave». Gjennom en bamse/ drage-lek, hvor barn ble bedt om å lystre alt den «snille» bamsen sa, men å avstå fra å gjøre alt den «freakke» dragen bad om, var det for unge tre-åringer vanskelig å kontrollere sine impulser, mens eldre tre-åringer og fireåringer klarte å være selektive og hadde større impuls kontroll (Carlson og Wang, 2007). God impuls kontroll er også svært viktig i møter mellom barn, der barn får nye bekjenskaper (Hay et al., 2004). Ved at et barn klarer å observere et annet barn på avstand, uten å følge impulser om å utforske det nye barnet fysisk, bevares også respekten for intimgrenser mellom barn (Hay et al., 2004). Denne intimgrensen deles mer og mer ettersom et vennskap får utvikle seg, men å krenke intimsone for tidlig kan skape svært negative spenninger hos barnet som blir utforsket, hvilket igjen vil kunne ha negativ innflytelse på dannelse av vennskap (Hay et al., 2004).

### **Språkkompetanse**

I følge Borge (2009) og Hay et al. (2004) er språkkompetanse en viktig faktor for vennsbygging og sosial profittering. I en omfattende vennsbyggingundersøkelse med oppstart i 2006 ved Universitetet i Oslo, fremkommer det at barn med sosial sjenanse har et dårligere språk enn andre (Nickelsen, 2010). Kommunikasjon (i form av kroppsspråk, tale eller handlinger) mellom barn bidrar til at barna opplever fellesskap, til at de deler en opplevelse av å ha tilhørighet til andre barn, og til en opplevelse av å dele oppfatningen av et felles «vi» (Greve, 2009). Løge i Midthassel et al. (2011) viser også til at det er en nær sammenheng

mellom språklige problemer og utvikling av sosioemosjonelle vansker. Løges (2011) artikkel viser til noen studier gjort i tidsrommet fra 1988 til 2002, som kartlegger forholdet mellom sosioemosjonelle vansker og språklige problemer. Av dette fremkommer det at hele 71 % av de barna som hadde et kartlagt atferdsproblem, også hadde et språkproblem, hvilket omfatter både reseptive vansker, ekspressive vansker og pragmatiske vansker (Løge i Midthassel et al., 2011). Språket, verbalt og nonverbalt, er nyttig for barn som ønsker kontakt med andre jevnaldrende (Hay et al., 2004). I konfliktsituasjoner blir språket nyttig som et verktøy for problemløsning og megling, fremfor aggressiv fremferd (Hay et al., 2004).

### **2.3.2 Kvalitet i barns vennskap**

Å se på vennskapets *tilstedeværelse* samt *kvaliteten* på vennskapet som en helhet, er helt avgjørende for å utvide forståelsesrammen for hvordan vennskap bidrar til barnas sosioemosjonelle utvikling. Dette tas opp i en artikkel av Engle et al. (2010) der særlig det å ikke ha en venn sees opp mot det å ha en venn av dårlig kvalitet. Deres resultater viser at barn uten venner eller med et vennskap av dårlig kvalitet begge kan profitere på tiltak rettet mot problematferd (Engle et al., 2010). Barn uten venner har en høyere representasjon av introvert atferd i 6-7 års alder (Engle et al., 2010). Barn uten venner mangler også ofte ferdigheter i selvvurdering og gjensidig omtanke, og de mangler de trygge rammene som et vennskap gir (Engle et al., 2010). Barn uten venner, eller med vennskap av dårlig kvalitet har ofte lav selvtillit og viser en høyere forekomst av utagerende atferd (Engle et al., 2010) Videre har denne gruppen høyere forekomst av ensomhet og depresjon blant gutter, mens det blant jenter i denne gruppen er symptomer som angst, tilbakeholdenhet og introvert atferd som dominerer (Engle et al., 2010).

Når kvaliteten i vennskap derimot er høy er også selvtilliten tilsvarende høy (Borge, 2009). Vennskap av god kvalitet bidrar til å skåne barn mot ensomhet og depresjon og virker beskyttende mot å bli et bytte senere i mobbesituasjoner (Sharfstein et al., 2011). Vennskap av høy kvalitet viser også at særlig gutter får gode sosiale og prososiale ferdigheter (Engle et al., 2010). Denne type vennskap bidrar også til at barnet opplever støtte og en god opplevelse av å være samkjørt med en annen (eller fler) (Engle et al., 2010). Dette gir en god erfaring i vennsbygging og gir dermed barnet opplæring i hvordan man skal ta vare på hverandre og gjøre gode relasjonelle valg senere i livet også (Engle et al., 2010).

### **2.3.3 Psykososial fungering og vennskap hos hørselshemmede barn med cochleaimplantat.**

Dammeyer (2009) fokuserer på hvordan hørselshemmede barn med cochleaimplantat fungerer i forhold til seg selv og andre, og det påpekes i denne artikkelen at før man studerer barn som har psykososiale problemer, vil det være hensiktsmessig å se på hva som kjennetegner et barn *uten* noen form for psykososiale vansker. Det å synes godt om seg selv, å føle seg vel sammen med andre, å sette seg mål og gjennomføre disse, samt det å romme sine egne følelser for å kontrollere angst og spenning, blir nevnt som kjennetegn hos barn uten psykososiale vansker (Dammeyer, 2009).

For at barn med funksjonshemminger skal inkluderes i lek og samhold mellom sine jevnaldrende, krever dette ikke bare at det funksjonshemmede barnet inkluderes i leken, men også at barna med typisk utvikling involveres i inkluderingen (Antia og Levine i Guralnick, 2001). Noe som kan virke inkluderende i forhold til hørselshemmede barn i førskolealder, som går i normalthørende barnehager, er at de fanger opp sosiale metoder og koder for å komme i kontakt med andre jevnaldrende ved å observere sine normalthørende jevnaldrende (Antia og Levine i Guralnick, 2001). På denne måten kan barna med typisk hørselsutvikling bli gode rollemodeller for det hørselshemmede barnet, og kan på den måten vise vei i hvordan man tar kontakt med andre jevnaldrende, om enn på en indirekte og subtil måte (Antia og Levine i Guralnick, 2001).

Diamond og Innes i Guralnick (2001) ser på vennskaps- og jevnaldringsrelasjoner, særlig i relasjon til barn med spesielle behov. De ser også særlig på utfordringene det er å få tilgang til jevnaldringsgruppen, til å løse konflikter og opprettholde leken (Diamond og Innes, 2001). Dammeyers (2009) undersøkelse viser at forekomsten av psykososiale vansker var 3,7 ganger større hos barn med hørselshemming enn hos normalthørende barn. Derimot viste den samme undersøkelsen at hvis språklige (dansk eller tegnspråk) ferdigheter var gode, var det en tilnærmet lik forekomst av psykososiale vansker blant hørselshemmede barn som hos normalthørende barn (Dammeyer, 2009).



## 2.4 Språkutvikling

### 2.4.1 Hørselen som verktøy i språkutvikling

Det indre øret, og herunder også sneglehuset (cochlea), utvikles tidlig hos et foster (Cole og Flexer, 2008). Allerede etter 20 til 24 uker i mors liv, skal det indre øret være fullt utviklet og i stand til å ta i mot hørselsinntrykk (Cole og Flexer, 2008).

Hørselen er den av våre sanser som bidrar mest til å avhjelpe språkutvikling (Cole og Flexer, 2008). Etersom talespråket er basert på akustikk, vil også hørselssansen være den beste mottakeren for talespråk (Cole og Flexer, 2008).

Ved hjelp av hørselen blir normalthørende hele tiden bevisst på sin egen stemme, hvordan man snakker og kan også rette på feil som oppdages i sin tale (Rørbech, 2009). Auditiv stimuli er den første talespråklige erfaringen normalthørende barn gjør seg, og etter repeterende ordgjenkjennelser vil barnet etter hvert koble ulike ord til ulike situasjoner (Rørbech, 2009). Hørselen er således en svært viktig faktor for talespråkutvikling (Rørbech, 2009).

«Barn lærer seg språk fordi de er sosiale vesener med ønske om å forstå og gjøre seg forstått, og fordi de er omgitt av voksne som trekker dem med i meningsfulle dialoger» (Hagtvedt, 2004; 112). Dette sitatet støttes av Tetzchner (2012; 400) som skriver at «barn tilegner seg alltid språklige og kommunikative ferdigheter innenfor en sosial og relasjonell ramme.» Å forme setninger og ord styres på denne måten av en iboende trang og evne til å uttrykke og forstå andres tanker og intensjoner ut fra et sosialt motiv (Tetzchner, 2012). Språk blir således et redskap i sosiale relasjoner, og barnets interesse og nyskjerrighet, samt iver og glede over å samhandle med andre gjennom språklig kommunikasjon driver språkets utvikling videre (Sosial- og helsedirektoratet, 2006). Ved felles oppmerksomhet, samt *bevissthet* rundt at man har felles oppmerksomhet oppnås intersubjektivitet, og denne intersubjektiviteten danner fundamentet for barns språklige utvikling (Tetzchner, 2012).

## 2.4.2 Typisk språkutvikling hos normalthørende barn

### Den første kommunikasjonen – gråt og babling

Den første kommunikasjonsformen hos spedbarn er gråt fra nyfødtstadiet (Tetzchner, 2012). I løpet av de tre første levemånedene dannes grunnlaget for den språklige utviklingen (Sosial- og helsedirektoratet, 2006). Språket utvikles gradvis og over tid i samspill med barnets omgivelser, uten at det foreligger noen formell opplæring i språket (Rygvold, 2004). Gråt, vokalisering og smil gjør at spedbarn oppfattes som sosiale individer og de blir på denne måten tatt med inn i sosiale samspill (Tetzchner, 2012). Babling oppstår som oftest i 6-10 måneders alder med hovedvekt på mange vokallyder først og deretter med flere konsonantlyder, samt at lydproduksjonen blir stadig mer avansert og likner mer og mer på talespråk (Tetzchner, 2012). I 10 måneders alder bærer bablingen preg av omgivelsenes språk, og preges således av ulike språk ettersom hva som snakkes i barnets omgivelser (Tetzchner, 2012). Barn sier vanligvis sine første ord rundt ett års alder (Sosial- og helsedirektoratet, 2006).

### Fonemutvikling, morfologi og syntaks

For å utvikle tale, må barnet også forstå, skille mellom og produsere de meningsskillende lydene som er gjeldende for det språk som snakkes i deres omgivelser (Tetzchner, 2012). Dette kaller vi fonemutvikling. Fonemer omfattes av språklydlæren (fonologien) og er de minste meningsskillende lydene som gjør at vi kan skille *ball* fra *fall*, eller *vann* fra *mann* (Tetzchner, 2012). Ettersom fonemutviklingen avhenger av de andre forholdene ved språket, betyr dette at barn lærer seg de ulike lydene i språket og (sammenstillingene av disse) med et mål om å oppnå kommunikasjon (Tetzchner, 2012).

Den reseptive forståelsen av fonemer begynner tidlig. Allerede ved 2-3 måneders alder klarer barn å skille eksempelvis *ba* fra *ma*, og *la* fra *ra* (Tetzchner, 2012). I tillegg til fonemforståelse er prosodi (tonefall) også svært viktig for språkforståelsen i det første leveåret, og prosodi blir en viktig, begynnende inngang til å forstå meningen i ytringer (Hagtvedt, 2004).

Videre (særlig i 3-5 års alder) kommer morfologi (læren om hvordan ord lages og bøyes) og syntaks (læren om hvordan setninger bygges opp av ord og setningsledd) (Hagtvedt, 2004).

## **Semantisk og pragmatisk forståelse**

Den semantiske (om hva ord og setninger betyr) og pragmatiske forståelsen (i hvilke situasjoner man kan og bør bruke språket og hvorfor) av talespråket viser seg etter etterhvert som barnet i 3-5 års alder blir mer oppmerksom på språk som språk, og kan snakke *om* språket og om hva det betyr, i tillegg til å benytte det som et redskap for kommunikasjon og sosial interaksjon med andre (Hagtvedt, 2004). Barn i 3-5 års alder har et ordforråd i stor utvikling. Barns språk i 3-4 års alder preges mye av oppbygging, mens språket hos barn i 4-5 års alder preges av nyansering av sine språklige kunnskaper, og en stadig større trygghet i bruken av talespråket (Hagtvedt, 2004). I denne alderen viser barnet jevnt over en større innsikt, forståelse og kontroll enn ved yngre alder (Hagtvedt, 2004). Dette gjenspeiles også i hvordan de prater om ting, om hendelser og om andre (Hagtvedt, 2004). I 6 års alder har barnet etablert en sofistikert språk- og kommunikasjonskompetanse (Cole og Flexer, 2008).

### **2.4.3 Språkutvikling hos døve og sterkt hørselshemmede barn**

I likhet med normalthørende barn vokaliserer døve spedbarn mer når deres foreldre er til stede enn når de er alene (Tetzchner, 2012). Babling hos hørselshemmede barn er derimot forsinket i forhold til normalthørende barn (Ertmer og Jung, 2011). Det er påvist at prelingvalt tunghørte med høreapparat kommer til kort i språkutviklingen og har en begrenset «formant frequency range» i de vokalliknende lydproduksjonene (Ertmer og Jung, 2011). Det bør imidlertid sies at hørselshemmede småbarn vokaliserer like hyppig som normalthørende barn (Ertmer og Jung, 2011).

### **Språkutvikling hos barn med cochleaimplantat**

Å høre er en passiv aktivitet, mens å lytte er noe som gjøres aktivt (Cole og Flexer, 2008). En nødvendig forutsetning for å kunne gi tilgang på lytting, er først å gi tilgang på hørselsinntrykk for så å gi rehabilitering i form av lyttetrening (Cole og Flexer, 2008).

Lytetreningen kan således sies å være en nøkkel for å gi tilgang til å utvikle talespråklige ferdigheter, som igjen vil lette tilgangen på skriftspråklige og akademiske ferdigheter (Cole og Flexer, 2008). En sentral faktor for å avhjelpe et barn med hørselshemming til å lære å tolke lydsignaler og utvikle sitt talespråk, er å være bevisst bruken av auditive stimuli i barnets våkne del av dagen (Cole og Flexer, 2008).

Språkutviklingen til barn med cochleaimplantat må sees i forhold til hørealdre, det vil si tidspunkt for aktivisering av cochleaimplantat (Cochlear, 2012). Små barn som får cochleaimplantat i løpet av sine tre første leveår, vil ha en forsinket hørealdre i forhold til sine normalthørende jevnaldrende, og dermed en forsinket talespråklig utvikling (Ertmer og Jung, 2011). Dette forspranget de normalthørende barna har i forhold til de hørselshemmede barna med cochleaimplantat kan imidlertid jevnes ut, ettersom det viser seg at barna med cochleaimplantat har en raskere utvikling når de først får høreerfaring etter implantasjon, men dette avhenger av forhold som for eksempel alder ved implantasjon, oppfølging og IQ (Ertmer og Jung, 2011). I hovedprosjektet viser ulike språktester (utført etter henholdsvis 3, 6, 9, 12, 18, 24, 36 og 48 måneder med cochleaimplantat) at 57 % av barna med cochleaimplantat i utvalget hadde en reseptiv språkskåre på nivå med typisk utviklede barn, og 81 % av barna hadde en ekspressiv språkskåre på nivå med typisk utviklede barn (Wie, 2010).

## **2.5 Barnehagen som forebyggende arena for hørselshemmede barns sosialisering og språkutvikling**

Barnehagens rolle kan i mange henseende være svært viktig for å forebygge psykososiale vansker hos barn (Størksen og Thorsen i Midthassel et al. 2011). Ved å i møtekomme de tidligimplanterte barnas behov for talespråklig trening i barnehagen, vil disse barna kunne oppleve økt samspill med andre barn og at de får opplevelsen av å delta i et inkluderende fellesskap (Ohna og Hofstad, 2006). I barnehagealder er talespråket under utvikling og det er i denne perioden viktig at de oppmuntres til deltakelse i fellesskap med andre barn, for å utvikles sosialt og også for å få dekket sine sosiale behov (Ohna og Hofstad, 2006). Noen tiltak barnehagens pedagoger og personale kan gjøre for å fremme språklig og sosial utvikling for disse barna kan som et eksempel være å fokusere bredt, og også gi de *normalthørende* barna i gruppen verktøy til å sikre økt forståelse og kommunikasjon, fremfor å *kun* fokusere på barnet som eier hørselshemmingen (Ohna og Hofstad, 2006). På denne måten vil barna kunne få en større forståelse av et «vi», fremfor «oss og dem» (Ohna og Hofstad, 2006). Dette støttes også, som nevnt i kapittel 2.3.3, av Antia og Levine i Guralnick (2001).

I barnehagelovens § 2 (2005) om barnehagens innhold, andre til femte ledd står det:

Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter.

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

Barnehageloven sier med dette at alle barn, uansett funksjonshemming, har rett til en barnehage som legger til rette for lek og utvikling på lik linje med andre barn. Barnehagen plikter å stimulere barnas psykiske og fysiske helseutvikling positivt, samt medvirke til god sosialisering og fremme likeverd og inkludering blant barna (Lovdata, 2005).

I opplæringsloven § 5-7 (1998) Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder finner vi følgende:

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbud om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

I Stortingsmelding 41 2008-2009, kap. 9.3 *Sosial kompetanse* skrives det at «Barn som utvikler god sosial kompetanse i barnehagen, har et godt grunnlag for videre læring og utvikling i skolen.» Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen kan trekkes inn i barnehagen som arena for utvikling av vennskap: Voksne som er til stede på barnas læringsarena, kan bistå barnet på en måte som gir barnet mulighet til å strekke seg utover sitt eget mestringsnivå og opp på sitt potensielle utviklingsnivå (Vygotskij, 2001). Dette gir barnet mulighet til også å utvikle sin forståelse av forholdet mellom årsak og virkning i

mellommenneskelige samhandlinger, og til å se hva som for eksempel er intensjonelle og hva som er uintensjonelle handlinger mellom barn (Hay et al., 2004).

Barnehagen er en god arena hvor barn kan kommunisere og få en felles forståelse omkring forskjellige ting, samt utvikle sin språkforståelse (Udir, 2009). I Stortingsmelding 41 2008-2009, kap. 9.4.1 *Betydningen av et rikt språkmiljø* skrives det at «Barna møter noen å kommunisere med, og felles erfaringer gir noe å snakke om» (Kunnskapsdepartementet, 2008). I Stortingsmelding nr. 41 2008-2009, kap. 9 *Kvalitet i barnehagen*, legges det særlig vekt på barnehagen som en viktig arena for dannelse av språk, og at språk danner et fundament for videre utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2008). Vygotskij (2001) fremholder at tenkning og tale bygger på hverandre, og det ene ikke kan studeres uten at det andre også tas med i betraktningen. Når barn lærer språk (tale), lærer de samtidig å tenke, hvilket igjen videreutvikler språket (Vygotskij, 2001). Vygotskij (2001) mener derfor at språket står sentralt i forhold til all kulturell utvikling hos mennesket, og han trekker utviklingslinjene fra ytre til indre forståelse. Språket er et redskap som barnet trenger å lære hvordan det skal nyttiggjøre seg av, og dette må skje ved hjelp av en voksen, eller *mer kompetent annen*, som kan bistå barnet i å kunne nå et høyere kognitivt nivå (Vygotskij, 2001). Denne internaliseringen av kulturelle redskaper er avhengig av sosiale samspill, ettersom barnet selv ikke er i stand til å oppdage disse redskapene (Tetzchner, 2012). Etterhvert som bruken av språket som verktøy er internalisert, blir barnet i stand til å utføre liknende oppgaver på egen hånd, og vil utvide sin potensielle læringssone (Tetzchner, 2012).

Ved at barnehagens pedagoger og personale kan fokusere på å gi språket *mening* og veilede barna inn i de sosiale kodene det enkelte fellesskap har, vil barnet styrkes i sin kommunikasjon og deltakelse med andre (Ohna og Hofstad, 2006). Noen områder barnehagens personale kan fokusere ekstra på for å trene på sosialt samspill, kan være å øve på turtaking, lære barnet sjargonger og talemåter som er viktig for kommunikasjonen med andre, trene barnet på å våge å spørre om igjen hva som ble sagt hvis det var noe uklart, lære barna å bli interessert i hverandres formidling og historier, samt å oppøve tålmodighet til å kunne høre på hva andre har å si, samt bruke nonverbalt språk, tegn og gester for å lette kommunikasjonen (Ohna og Hofstad, 2006). For å styrke det sosiale samspillet og barnets selvfølelse kan noen tiltak være å oppmuntre barnet til å delta i ulike typer lek og til å hjelpe til med å utføre oppgaver i barnehagen (Ohna og Hofstad, 2006). Noen andre tiltak kan være å

fange barnets oppmerksomhet og vise interesse for de oppdagelser barnet gjør om seg selv og sine omgivelser (Ohna og Hofstad, 2006).

# 3 Metode

## 3.1 Valg av metode

“Statistics might be interesting, but it is the endless possibilities to learn more about people that qualitative researchers resonate to.” (Corbin and Strauss, 2008; 13)

For å få et så helhetlig bilde som mulig av hvordan de hørselshemmede barna i egen undersøkelse samspiller med andre barn i barnehagen har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode med semistrukturert telefonintervju som design (Dalen, 2011).

I en kvalitativ forskningsmetode konsentrerer man seg om et avgrenset utvalg (Gall, Gall og Borg, 2007). I motsetning til et bredt, kvantitativt utvalg med generaliseringsmuligheter og statistiske målinger, gir den kvalitative undersøkelsen et dypdykk innenfor det fenomenet som skal studeres (Gall et al., 2007). En kvalitativ undersøkelse studerer menneskers levde erfaring (*lived experience*) og min studie er gjort ved hjelp av en fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme (Gall et al., 2007).

## 3.2 Utvalg

Eget prosjekt strekker seg kun over en liten periode og det ble av tidsmessige årsaker nødvendig å foreta et avgrenset utvalg. Prosjektets utvalg består av fire informanter, som alle er pedagoger til 5 – 6 år gamle førskolebarn med tidligimplanterte bilaterale cochleaimplantater. Disse barna er tilknyttet hovedprosjektet og har noe ulike skårer på testen Mullen Scales of Early Learning (MSEL), foretatt i hovedprosjektet.

Jeg fant det hensiktsmessig å intervju barnas pedagoger ettersom de har forutsetninger til å besvare de mange temaene jeg ønsket å belyse, og også fordi pedagoger vanligvis ikke er så personlig involvert i barnet som eksempelvis foreldre/ foresatte er (Engle et al, 2010). Dalen (2011; 19) omtaler en særlig utfordring innen spesialpedagogisk forskning som «nærhet og engstelse» hvor informanten føler så mye nærhet til temaene i intervjuet at det vekker engstelse hos informanten. Ved å velge pedagoger som informanter fremfor foreldrene/ de foresatte vil det være en økt sjans for å minimere denne nærheten og engstelsen (Engle et al, 2010).



### **3.3 Kvalitativt forskningsintervju**

Et kvalitativt intervju er særlig godt egnet i de tilfeller man ønsker å få tak i informantens refleksjoner og tanker omkring et emne (Dalen, 2011). I eget studie har jeg ønsket å finne ut hvordan informantene reflekterte rundt emnet hørselshemming og samspill hos barn i førskolealder. Et krav innen kvalitativ forskning er at man går inn i forskningen med et åpent sinn (Corbin og Strauss, 2008). Samtidig vektlegges det å ha fleksible design som kan fange opp nyttig men uventet informasjon (Dalen, 2011). På denne bakgrunnen falt valget mitt på et semistrukturert intervju, hvor hovedstrukturen var fastsatt og det var gjort rom for oppfølgingsspørsmål av fri karakter for å oppnå en større dybde enn ved strukturert intervju (Gall et al., 2007). Ved å benytte semistrukturert intervjuform holder jeg meg til fastlagte temaer og stiller de samme innledende spørsmålene til informantene (Gall et al., 2007). Samtidig har jeg ved denne metoden en mulighet til å fange opp undertemaer som er av interesse for mitt prosjekt og kan stille oppfølgingsspørsmål (Dalen, 2011). Ved semistrukturert intervju er det også anledning til å be om utfyllende informasjon om det som kommer frem underveis (Dalen, 2011).

#### **3.3.1 Telefonintervju**

Når informanter befinner seg spredt over store geografiske områder, kan det være hensiktsmessig å foreta intervjuene over telefon (Dalen, 2011). Telefonintervju forenklet gjennomføringen av intervjuene, ettersom jeg jamfør Gall et al. (2007) på forhånd kunne avtale et tidspunkt som var passende for informantene. Det ble benyttet en digital båndopptaker med mikrofon samt en telefon med høyttalerfunksjon ved gjennomføring av intervjuene. Lydfilene fikk god kvalitet og lydfilene ble overført til passordbeskyttet PC. Intervjuene ble senere transkribert.

#### **3.3.2 Intervjuguide – strategi og innhold**

Intervjuguiden (se vedlegg) er utarbeidet på bakgrunn av hvilken informasjon jeg har ønsket innblikk i. Temaene hørselshemming, vennskap og sosialt samspill ble vektlagt og intervju spørsmål ble utarbeidet på bakgrunn av dette. Erverving av tillit er svært viktig for å kunne få tilgang på sensitiv informasjon (Gall et al., 2007). Jeg valgte derfor å bygge opp intervjuguiden etter traktprinsippet (Dalen, 2011). De innledende spørsmålene i

intervjuguidens punkt 1, 2 og 3 har tema av en mer perifer art enn hovedtemaene i punkt 4-8 før det i punkt 9 åpnes igjen for videre kommentarer. Denne typen innledende intervju spørsmål som disse tre første punktene har, kan være positivt i forhold til tillitskapning og også for å oppnå en god kontakt med informanten, før intervjuet går inn på mer sensitive temaer i hoveddelen (Dalen, 2011).

For å få en god tilnærming til informanten og for å etablere en god kontakt som mulig, forberedte jeg en inngangssekvens i intervjuguiden hvor mitt formål var å foreta en rask gjennomgang av hvilke hovedområder samtalen skulle dreie seg om (Dalen, 2011).

De innledende spørsmålene i punkt 1 har som hensikt å la informanten komme i tale om noe som er greit og praktisk å snakke om. Jeg ønsket i denne inngangssekvensen blant annet å be om informasjon om barnehagen. Denne informasjonen gjør det enklere å få kartlagt hvorvidt det dreier seg om en stor eller en liten barnehage, hvilket jeg tenker kan være av interesse for å danne meg et mer helhetlig bilde av fenomenet.

I intervjuguidens punkt 2 «informasjon om barnet» stiller jeg spørsmål om barnets alder og hvor lenge barnet har gått i barnehagen, samt om barnets dagsrytme i barnehagen. Dette er for å få et innblikk i om barnet har hatt forutsetninger for å være godt kjent med barnehagen og de andre som befinner seg der fra tidligere, eller om barnet er nytt i barnehagen. Det er også en nyttig informasjon å kjenne til om barnet har lange eller korte dager, for å se om dette kan spille inn på samspill og leksituasjoner i barnehagen.

I intervjuguidens punkt 3 er temaet «hørselshemming og cochleaimplantat». Hensikten med dette er å finne ut hvordan pedagogen opplever å ha et barn med hørselshemming på avdelingen. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan tiltakene legges opp i barnehagen og hva som vektlegges av tiltak. Jeg ønsket også å finne ut hva slags informasjon pedagogene har fått om hørselshemming og cochleaimplantat, samt hvordan og fra hvem de har fått denne informasjonen.

I punkt 4, som omhandler barnets atferd, søker jeg å kartlegge atferden på godt og vondt. Ved å gå inn i dette temaet hadde jeg en tanke om å finne ut hvordan barnets naturlige atferdsmønster er, og viser således til Borges (2009) anmodning om å finne ut om barnet er naturlig sjenert eller sju i alle de tilfeller man ønsker å forske på barns vennskap.

Punkt 5 i intervjuguiden omhandler barnets emosjoner. Her ønsker jeg å finne ut hva informanten ser som situasjoner som fremmer positive emosjoner, og hva som fremmer negative emosjoner. I noen grad valgte jeg å benytte ordet *følelser* fremfor emosjoner, da det kom frem under prøveintervjuet at dette ble foretrukket av informanten.

I punkt 6 tar jeg for meg temaet «Barnets kommunikasjon med andre». Her presiseres det at det ikke bare menes språklig (reseptiv og ekspressiv) kommunikasjon, men også samhandling med andre som en del av kommunikasjonen. Målet med dette som tema er å finne ut mest mulig om hvordan kommunikasjonen foregår og hvordan barnet fungerer det i sin daglige kommunikasjon og samhandling i barnehagen.

Punkt 7 omhandler vennskap. Her ønsker jeg å finne ut hvordan informantene reflekterer rundt barnets sosiale relasjoner og kvalitet i vennskap. Jeg søker også å finne ut om informanten opplever at barnet har tilhørighet i en gruppe eller ikke.

Punkt 8 omhandler lek og rammene rundt leken. Her ønsker jeg å finne ut hvordan barnet fungerer i sosial interaksjon med andre jevnaldrende og om barnet trives best alene eller sammen med andre.

Jamfør traktprinsippet ble det også lagt opp til en videre avslutning i punkt 9, hvor informantene fikk legge til det de måtte ønske og går tilbake til spørsmål de følte de ikke fikk snakket ferdig om (Brinkmann og Kvale, 2009).

I intervjuguiden stiller jeg av og til spørsmål av en art som skal få informanten til å beskrive noen forhold med egne ord. Dette for å fremme tale hos informanten og for å unngå at informanten holder tilbake informasjon som han/ hun kan tro at jeg allerede vet om barnet, eller som for informanten kan virke som unødvendige opplysninger å komme med. Dette for å få frem en så levende beskrivelse av barnet som mulig (Sætersdal, 1985). Dette kan blant annet sees i intervjuguiden pkt. 2c: «Hvis jeg ikke kjente til barnet fra før og du skulle beskrive barnet på en litt utdypende måte, hvordan ville du ha gjort det?».

Noen ganger ber jeg informanten om å finne noen beskrivende adjektiver, som i pkt. 5 a: «Kan du med 3 eller 4 adjektiver beskrive hva du oppfatter som barnets mest fremtredende emosjoner?». Dette er gjort med tanke på videre utarbeiding av kategorier i min analyse av datamaterialet jamfør Gall et al. (2007).

### 3.3.3 Prøveintervjuer

Før utarbeidingen av intervjuguiden ble ferdigstilt, gjennomførte jeg tilsammen to prøveintervjuer. Et prøveintervju gir muligheten til å finne ut av sterke og svake sider ved intervjuguiden og seg selv som intervjuer, og gir en god mulighet til å få rettet opp ting til det bedre (Dalen 2011). Mitt første prøveintervju ble gjort med en pedagogkollega over telefon. Jeg fryktet imidlertid at resultatet av prøveintervjuet ikke ville gjenspeile hvorvidt jeg hadde gjort et godt eller mindre godt intervju, ettersom vi kjenner hverandre fra før og terskelen er lav for å ta kontakt. Jeg fikk derfor gjennomført et nytt prøveintervju med en ukjent pedagog fra en annen del av landet, og dette medførte at jeg fikk en god opplevelse av gjennomføring av intervju med en fremmed. Informanten ble godt informert om at dette var et prøveintervju, og hun var svært villig til å dele synspunkter på hvordan hun opplevde å bli intervjuet. En del av spørsmålene i intervjuguiden ble endret som følge av dette, og informasjon hun kom med under de ulike temaene, gjorde at jeg kunne finstille og utdype mine spørsmål for å få mer eksakte svar. Ved utføring av prøveintervjuet fikk jeg, med samtykke fra informanten, testet ut det tekniske utstyret, som digital båndopptaker, mikrofon og høyttalerenheten på telefonen. Informanten ble gjort oppmerksom på dette, og jeg slettet intervjuet da dette var gått igjennom. Jeg fikk også en god pekepinn på hvor omfattende transkriberingen ville bli ved gjennomgang av intervjuet etterpå, og jeg lærte meg å kutte ned på egne kommentarer og uttalelser underveis i intervjuet.

Prøveintervjuene gav meg også et innblikk i hvor forskjellig et tema noen ganger gjør seg gjeldende i teori og praksis og at det ikke er noen selvfølge at informanten har de samme oppfatningene av fenomenet som det jeg har med min førforståelse. Å la informanten i prøveintervjuet beskrive og fortelle ut fra sin forståelse, gav meg et rikere bilde av fenomenet jeg ønsker å utforske.

### **3.3.4 Informert samtykke**

Ettersom jeg var interessert i å intervju informantene på bakgrunn av deres yrkesrolle som pedagoger til barn med cochleaimplantat, og siden det var ønskelig at intervjuene skulle gjennomføres i arbeidstiden, ble det aktuelt å kontakte styrerne i de aktuelle barnehagene for å få et første samtykke her (Kvale og Brinkmann, 2009). Denne forespørselen ble gjort muntlig over telefon, og det ble vist til det overordnede formålet for undersøkelsen og nytten ved en slik undersøkelse jamfør Gall et al. (2007). Alle som ble spurt, samtykket i dette. Deretter ble foreldrene til de aktuelle barna kontaktet for å få samtykke til at deres barns pedagoger kunne få lov til å delta i undersøkelsen. De aktuelle foreldrene er allerede involvert i hovedprosjektet, og de ble informert om temaene som skulle gjennomgås i intervjuet. Informantene i eget prosjekt ble skriftlig informert om det overordnede målet for egen undersøkelse, samt om de temaene som ville bli berørt i intervjuet jamfør Kvale og Brinkmann (2009). Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv (se vedlegg) og en samtykkeerklæring som de skulle undertegne og returnere dersom de ønsket å delta. Samtlige svarte ja til å delta. Informert samtykke innebærer at informantene bør få informasjon om hvem som har tilgang til datamaterialet og at de når som helst kan velge å trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte oppgi årsak for at de velger å trekke seg (Kvale og Brinkmann, 2009).

### **3.3.5 Gjennomføring av intervjuene**

Alle intervjuene ble gjennomført i perioden mars – mai 2012. Det ble opprettet førstegangs kontakt gjennom telefon og e-post, og informantene fikk selv bestemme når de ønsket å la seg intervjuet. Dette kan være positivt med henhold til at de da velger en tid som de ser for seg at kan være ideell i forhold til andre arbeidsoppgaver og dagsrytme forøvrig (Dalen, 2011).

I hvert av intervjuene fortok jeg en tilnærmet lik innledning, hvor jeg refererte til informasjonsskrivet jeg hadde sendt ut i forkant av intervjuet. Jeg fortalte litt om hvem jeg er og at jeg har et prosjekt underlagt hovedprosjektet. Videre snakket jeg litt om hvilke temaer vi skulle snakke om og en antakelse på hvor lang tid det vil ta. Dette er i tråd med Dalen (2011) som oppmuntrer til å starte intervjuene med å gi informasjon om hvem man er og hvorfor man ønsker intervjuet. Dalen (2011) viser også til at man bør fortelle om hva som vil skje med materialet og hvordan det vil publiseres. Dette gjorde jeg ikke som en del av innledningen til intervjuet, men det ble beskrevet i informasjonsskrivet de fikk i forkant av intervjuet. På

denne måten har jeg et håp om å skape en felles plattform med informanten, samt skape tillit og en form for transparentet, slik at informanten skal kunne se mine hensikter med intervjuet som hederlige, jamfør Gall et al. (2007).

## 3.4 Organisering og analyse av data

### 3.4.1 Transkribering

Å transkribere intervjuer fra lydbånd er tidkrevende, men er en nødvendig for å gjøre om talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2009). Transkriberte lydfiler vil således kunne anvendes som tekstmateriale i tolkningsprosessen (Dale, 2011). Med tanke på at man på forhånd ikke kan vite sikkert hvilken informasjon som kan være den mest verdifulle når man skal i gang med analyseringen av dataene, er det viktig å være nøyaktig med transkriberingen (Dale, 2011). Transkriberingene kan således gi en levende gjengivelse av informantenes beretninger, men dette forutsetter en rikholdig transkribering (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er imidlertid verdt å merke seg at det så og si alltid vil foregå en forringelse av intervjuet ved transkribering av dette (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg utarbeidet et eget sett med transkriberingsnøkler (se vedlegg) som jeg synes er av betydning for å få frem intervjuet slik det var.

Jeg har benyttet komma og punktum som i vanlig norsk skriftspråk, selv om informanten naturligvis ikke sier dette («punktum») selv. Dette er for å lette leseopplevelsen, og jeg har egne tegn beskrevet i transkriberingsnøklerne for avbrutte setninger og lengre pauser. Det er viktig å være klar over at alle mennesker trenger tid på å respondere, men at tiden for respons vil variere med kommunikasjonsformen (Herseth og Horverak, 2011). Slik som i eget prosjekts intervjusettinger er det å forvente en ganske umiddelbar respons, men man skal også ta høyde for stillhet som en del av kommunikasjonen (Herseth og Horverak, 2011). Å gjengi intervjuene slik de ble fortalt, med nevnte pausetegn, og også med tonefall, bekreftende lyder, sukk og innimellom også latter, har jeg funnet nødvendig for å få ut så mye informasjon av datamaterialet som mulig til nytte for min forskning (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har valgt å transkribere tonefallet med spørrende eller utropende tegn, i tillegg til innpust eller utpust (som legges merke til som noe annet enn vanlig eller typisk pust) med egne tegn. Der teksten står skrevet i vanlig skriveform, uten egne transkriberingsnøkler, viser dette til et normalt toneleie, uten agitert stemmebruk.

### 3.4.2 Analyse av data

Analysen av dataene er basert på transkripsjonene og notater jeg tok under utarbeidelse av prosjektbeskrivelsen og gjennomføring av intervjuene. Notatene omhandler refleksjoner jeg har gjort meg gjennom prosessen. Etter innsamling og transkribering av data, ønsket jeg å strukturere og kategorisere materialet. Jeg benyttet dataprogrammet NVIVO for å lette struktureringen av datamaterialet. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden ved oppbygging av kategoriene. Etter hvert som kategoriseringen tok form, så jeg behov for flere underkategorier. På denne måten er min koding av intervjutekstene både begrepsstyrt, hvor noen koder er fastsatt på forhånd, og datastyrt, hvor koder har oppstått underveis i analysen (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg så også hvordan noen kategorier havnet i «to leire» og hvordan noen temaer kunne dekke flere kategorier. Det ble derfor nødvendig å gå nærmere inn på dette og organisere kategoriene annerledes.

Mitt analysearbeid er gjort gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme. Gjennom mine innsamlede data finner jeg informantenes egne betraktninger og dette kan således knyttes opp mot en fenomenologisk tilnærming (Dalen, 2011). Fenomenologi involverer det å studere virkeligheten slik den fortoner seg for de respektive individer som studien favner (Gall et al., 2007). Denne tilnærmingen er svært aktuell i mitt prosjekt og også innen det spesialpedagogiske fagområdet forøvrig, ettersom virkeligheten slik den fortoner seg for enkeltindividet er av særlig interesse innen dette feltet (Dalen, 2011). En annen forskningstradisjon som er aktuell for mitt prosjekt er den hermeneutiske forskningstradisjonen. I følge den hermeneutiske tradisjon finnes det ikke noen objektiv sannhet av virkeligheten, kun subjektive sannheter, eller fortolkninger, av hvordan verden henger sammen (Gall et al., 2007). Ved tolkning av for eksempel en tekst eller et intervju, må enkeltstående budskaper sees i lys av en større helhet for å få mening (Dalen, 2011). Denne vekselvirkningen mellom del og helhet kalles den hermeneutiske sirkel, eller den hermeneutiske spiral, da innsikten stadig blir dypere ettersom man tolker del ut fra helhet og helhet ut fra del (Dalen, 2011). Ved å gå igjennom informantenes betraktninger og samtidig se disse ut fra et større perspektiv, for så å igjen søke i teksten, vil min fortolkningsramme også ha et hermeneutisk utgangspunkt.

## **3.5 Reliabilitet og validitet**

I min forskning har jeg vært bevisst på min egen førforståelse og har gjennomgått hva jeg ønsker å søke viten om i min prosjekt. Jeg har så langt det har vært mulig vært fokusert på å ikke stille ledende spørsmål, ettersom dette kan forlede informanten i å gi kunstige svar.

Jeg benyttet mye tid på å legge et godt teoretisk grunnlag før valg av metodisk tilnærming.

### **3.5.1 Informantenes bakgrunn og oppfatninger av temaet**

Ved henvendelse til de aktuelle informantene ble styrer i barnehagen først kontaktet. Alle informantene fikk tilsendt en e-post hvor jeg beskrev de aktuelle temaene for intervjuet i grove trekk. På denne måten fikk alle lik mulighet til å reflektere litt over de aktuelle temaene. En ulempe ved dette er at jeg ikke kan styre om dette tas opp sammen med andre kollegaer og om mine informanter i så måte farges av andres meninger og i så måte kan kunstiggjøre sine svar overfor meg i intervjusituasjonen. Dette kan i midlertid motvirkes ved at jeg stiller utdypende spørsmål under intervjuet eller prøver å finne ut mer om dette er noe informanten selv synes eller om han/ hun er påvirket til å si ting av andre i sitt miljø.

Fordeler ved å foreta telefonintervju kan være at det er lettere å få ærlige svar ettersom telefonen kan ufarliggjøre situasjonen noe, fremfor situasjoner hvor man sitter ansikt til ansikt. Ulemper ved telefonintervju kan være at jeg ikke registrerer non-verbal kommunikasjon ettersom jeg ikke kan se informanten (Kvale og Brinkmann, 2009). For å sikre at intervjuformen, telefonintervju, skulle bli så validitetssikret som mulig var jeg derfor svært oppmerksom på tonefall og pauser som kan gi indikasjoner på om det ligger tilleggsinformasjon i det som sies, dette jamfør Kvale og Brinkmann (2009).

### **3.5.2 Utarbeiding av intervjuguide**

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden, var jeg veldig opptatt av å stille spørsmål som skulle fremme svar med god validitet. Borge (2009) er veldig tydelig på at man ved vennskapsforskning alltid skal finne ut om det er sjenanse/ sky barn, og dette ble tatt hensyn til ved utarbeiding av en del spørsmål om barnas atferd. Målet her var å formulere meg på en måte som ville åpne for at informanten kunne føle at det var greit å besvare atferdsspørsmålene, og at det kunne bidra til å åpne for en større nyanserikdom i svaret.



Informanten kjenner til barnet og en risiko kunne være at hun vegret seg for å si noe ufordelaktig om barnet. Derfor ble det viktig for meg å presentere begge sidene av atferdsbegrepet som «godt og vondt», og dette er ment for å legge landet åpent for informanten til å trække hvor hun/ han vil.

Ved intervju spørsmål om på hvordan *informanten* opplever barnets emosjoner, er jeg veldig oppmerksom på at dette er informantens objektive tanker om dette, og ikke det aktuelle barnets subjektive mening.

### **3.5.3 Intervjuer og analyse i lys av validitet og reliabilitet**

Under intervjuing av informantene, har jeg forsøkt å gripe fatt i det som blir sagt fortløpende i intervjuet, og be om utdypende kommentarer for å få en dypere forståelse av hvordan fenomener fortone seg (Dalen, 2011). Gjennom hele prosessen har jeg gjort meg notater, av Dalen (2011) referert til som «memos», og dette har vært svært nyttig for videre arbeid med datamaterialet ettersom det har hjulpet meg i å memorere inntrykk og stemninger som oppsto underveis i intervjuet. Intervjuene ble tatt opp på digital båndopptaker og deretter transkribert. For å ivareta en så nøyaktig gjenskaping av hvordan samtalen forløp, har jeg gjennom mine transkriberingsnøkler forsøkt å fange opp lydbildet i en tekstualisert form. Dette vil selvsagt ikke være en replika av de digitale lydopptakene, og tekstmaterialet vil således være en forringelse av rådata (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har – med dette i bakhodet – hele tiden forsøkt å være tro mot lydopptakene i transkriberingene for å fange opp et så helhetlig bilde av de forskjellige intervjuene som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009). Jamfør Kvale og Brinkmann (2009) har jeg i mitt analysearbeid igjennom hele prosessen vært selvgranskende i forhold til mine egne meninger, normer og holdninger rundt temaene jeg undersøker i mitt prosjekt er. Særlig ved kategoriseringsarbeidet etter transkriberingen av intervjuene ble dette gjeldende, hvor jeg ved noen anledninger måtte gå til teksten og lese hva informanten egentlig hadde sagt, og ikke hva jeg med min førforståelse antok at informanten mente. Det er også viktig å være bevisst at en kvalitativ undersøkelse fanger opp enkelthistorier, og at det som fremkommer som sannhet i den ene informantens virkelighetsbilde, ikke behøver å være gjeldende i en annens og at man skal vise forsiktighet rundt generalisering av de enkeltstående funnene (Kvale og Brinkmann, 2009).

Gjennomføringen av intervjuene har vært en læringsprosess. Ved gjennomgang av intervjuenes lydopptak i etterkant av intervjuet, la jeg merke til at intervjuene var preget av

forskjellig energi. I intervju nr. 2 var jeg langt mer engasjert i stemmen og kan ha «jaget» frem et tempo i intervjuet som i verste fall kan ha påvirket svarene fra informantene. Ved å tone meg inn mot informantens tempo og vise at jeg har god tid, ville jeg kanskje fått tak i noe informasjon som ikke kom frem på grunn av tidsnød (Dalen, 2011). Dette var det bare å ta til seg og utbedre ved gjennomføringen av intervju 3 og 4.

Det er ikke alt som er transkribert av den innledende delen i intervjuene. Dette er fordi dette var en standard åpning som kun beskriver intervjuguidens temaer. Alt dette ble også presentert i informasjonsskrivet informantene mottok i forkant av intervjuet. Innledningen er skrevet i sin helhet i intervju 2. I de andre intervjuene vises det til «standardåpning» og dette berører ikke intervjuguidens spørsmål. Noe som imidlertid kan være til ulempe med dette er at jeg kan ha gått glipp av ord og vendinger i intervjuets innledende del, som kan ha vært til påvirkning av blant annet førsteinntrykk og stemningen i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Når det gjelder resultatene av språkskåre, og hvilket barn som lå i øvre eller nedre område, så vil jeg presisere at jeg ikke kjente til disse før intervjuene var gjennomført og resultatene forelå ferdig analysert. Dette for å ikke bli farget av min førforståelse om språklige ferdigheter som et middel for sosialt samspill og vennsbygging.

### **3.5.4 Kvalitetssikring**

Jeg skulle gjerne ha gjenintervjuet informantene ved gjennomgang av datamaterialet men tiden strakk ikke til. Dette kunne medført en dypere forståelse for hvordan den opplevde virkeligheten var for de respektive pedagogene.

## **3.6 Etiske og metodiske refleksjoner**

### **3.6.1 Om etikk i forskerrollen**

Jeg har i rollen som forsker, forsøkt å være meg selv bevisst, slik at min førforståelse, mine normer og verdier ikke vil påvirke undersøkelsen. Jeg har vært meg selv kritisk gjennom hele prosjektet, fra undersøkelsens førfase, til intervjuenes gjennomføring, og videre til diskusjon av resultatene. Dette er jamfør Kvale og Brinkmann (2009) som fremholder forskerrollens etikk som et springende punkt for å sikre validitet og reliabilitet.

Ettersom jeg har fått skårer fra testen Mullen Scales of Early Learning (MSEL) foretatt i hovedundersøkelsen, ble det viktig for meg å ikke kjenne til hvilket barn som fikk de ulike skårene før etter at analysen av intervjudataene forelå. Dette for ikke å la meg påvirke av min forforståelse av hvordan språk kan påvirke sosiale samspill.

### **3.6.2 Prosjektets mål og metode**

Jeg har gjennom hele prosessen, fra å finne informanter til fremleggelse av resultater, vært opptatt av å vise åpenhet om i hvilket formål jeg søker informasjon og hva undersøkelsens resultater skal benyttes til. Dette er i samsvar med De nasjonale forskningsetiske komiteers (2009) retningslinjer.

Studien er godkjent av personvernombudet ved Universitetssykehuset i Oslo, Rikshospitalet, og av Regionale komitéer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk.

### **3.6.3 Intervjuguidens utarbeidelse i lys av etiske retningslinjer**

Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet med tanke om at kunnskapen som produseres gjennom forskningen skal kunne være til et gode for mennesket og bidra til å minimalisere skadevirkninger som følge av undersøkelsen, jmfør Kvale og Brinkmann (2009).

### **3.6.4 Krav om informert og fritt samtykke**

Alle informanter i mitt prosjekt er informert om at de kan samtykke fritt og at de når som helst kan velge å trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte begrunne dette ytterligere. Dette er i tråd med etiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2006). Foreldrene til barna som utforskes i undersøkelsen er informert og de har alle samtykket i at deres barn blir utforsket i de gjeldende temaer i min studie.

En ulempe ved å kontakte styreren i barnehagen/ institusjonslederen *før* informantene, kan være at informantene da kan føle seg presset til å delta, jmfør Kvale og Brinkmann (2009). Det ble derfor svært viktig å informere informantene om at de *når som helst* kan trekke seg fra undersøkelsen, jmfør De nasjonale forskningsetiske komiteer (2009). Dette ble informert om i informasjonsskrivet.

### **3.6.5 Krav om beskyttelse av personer**

I tråd med De nasjonale forskningsetiske komitéers retningslinjer (2009) er alle som prosjektet mitt omhandler er anonymisert, og alt materiale som kan identifisere informanter eller tredjepart, er oppbevart i låst skap og vil bli slettet eller makulert etter ferdigstilling av hovedprosjektet.

Ved analysen og transkribering av intervjuene har jeg ikke gjengitt dialekt. Dette er blant annet for å anonymisere informantene og de barna de omtaler, ettersom de fleste av informantene har dialekt som utpeker seg fra de aktuelle barnehagens tilholdssted.

### **3.6.6 Krav om beskyttelse for barn og utsatte grupper**

Mine etiske overveielser vedrørende barns krav på beskyttelse og hensyn til utsatte grupper, gjorde at jeg tok et valg om at jeg ikke ønsket å intervju barnet selv. Dette er fordi det å intervju barn i spesialpedagogisk forskningsøyemed som oftest gjøres med tanke på det uvanlige ved barnet, og på den måten lett kan oppleves truende mot barnets verdighet (Dalen, 2011). Barn og voksne deler heller ikke den samme sosiale verden, og det kan oppstå skjevhet i maktbalansen mellom barn og voksen i en intervjusituasjon, hvor barnet kan føle på den voksne intervjueren som en «dommer» som skal avgjøre svarene til barnet som «riktige» eller «gale» (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette ville ha kunnet forringe kvaliteten på intervjudataene og i verste fall gitt et datagrunnlag som er feil (Kvale og Brinkmann, 2009).

## **3.7 Mullen scales of early learning (MSEL)**

Mullen Scales of Early Learning (MSEL) er et testbatteri for å kartlegge kognitive evner, laget for barn fra 0 til 68 måneder (Martiniussen og Siqveland, 2013). Testen har fem skalaer som kartlegger grovmotorikk, finmotorikk, visuell persepsjon, reseptivt språk og ekspressivt språk (Martiniussen og Siqveland, 2013). De språklige skalaene i denne testen er benyttet i hovedprosjektet for å kartlegge språkferdighetene i hovedprosjektets utvalg (Wie, 2010). Testene kartlegger åpen og lukket taleforståelse. Åpen taleoppfattelse er hva som oppfattes av setninger, ord og fonemer presentert ved auditiv stimulans, uten tilgang på munnnavlesning eller konkreter (bilder) til støtte for taleoppfattelsen (Wie, 2005). Lyden eller ordene ved kartlegging av åpen taleforståelse skal gjentas med lyd eller tegn (Wie, 2005). Ved testing av

lukket taleoppfattelse gis barnet får noen fastsatte bildealternativer foran seg og selv skal peke ut det bildet som passer til det testlederen leser (Wie, 2005). Barnet har ikke tilgang på munnavlesning under testingen (Wie, 2005).

## 4 Presentasjon av resultater

### 4.1 Barnehagen

#### 4.1.1 Størrelse og utforming

Ved spørsmål om barnehagen kommer det frem at de fleste har barnehager som er relativt små. Ingen av barnehagene representert i undersøkelsen er basebarnehager.

P1 svarer at det er tre avdelinger, hvorav en er «småbarnsavdeling» og to er «store barnsavdelinger». P1 svarer at B1 er med i «en gruppe» på tilsammen tyve barn og tre voksne, samt en assistent i 80 % stilling. P2 svarer at det er totalt 30 barn i barnehagen fra tre til seks år. P3 svarer at de hadde to avdelinger da B3 gikk der. P4 svarer at de har fire avdelinger i barnehagen, og at avdelingen til B4 er på 21 barn og syv voksne.

#### 4.1.2 Inkludering i barnehagen

Det kommer uoppfordret frem av tre av pedagogenes svar at holdninger i de respektive barnehagene i all hovedsak er inkludering og at alle skal med. P3 fremholder en stabil tilhørighet i en fast gruppe som positivt. P1 sier også at de har snakket mye om vennskap da de har det som tema «dette året» i barnehagen og at inkludering i barnehagen jobbes mye med. Både P1 og P3 sier at barna i barnehagen er aksepterende i forhold til B1's bruk av cochleaimplantat i kommunikasjonssituasjoner. P2 beskriver barna i samme aldersgruppe som B2 som inkluderende og at «alle bryr seg om alle».

#### 4.1.3 Personale involvert i barnet

Av personell som er involvert i barnet i barnehagen, blir det av P1 svart at det i hovedsak er P1 som har hovedansvaret siden hun også er pedagogisk leder på avdelingen, men at utføring av planarbeid og individuelle opplæringsplaner [IOP] i all hovedsak ble utført av støtteassistent med veiledning av P1, samt at de har en spesialpedagog som gir veiledning til den samme støtteassistenten. P1 svarer også at de har en spesialpedagog to dager i uken, i tilsammen tre timer, og en støtteassistent 16 timer fordelt på 4 dager i uken, hvor B1 får forskjellige opplegg både i liten gruppe og helt alene med støtteassistenten.

P2 svarer at hun har spesialpedagogisk opplegg med B2 tre timer i uken, fordelt på tre dager.

P3 svarer at de er «litt flere» som jobber med B3, blant annet en «lagassistent» som har enetrening ti timer i uken med B3, og P3 har også enetrening, samt trening i gruppe for B3.

P4 svarer at hun hadde hovedansvaret for avdelingen ettersom hun var pedagogisk leder «frem til nylig», og at en annen har hovedansvar for (flere) barn med cochleaimplantat og annen hørselsproblematikk, samt tegnspråk i barnehagen. P4 svarer at de også har spesialpedagog som er inne og jobber spesielt med disse barna. B4 har minst fem timer med assistent til stede hver dag, og assistenten utfører også begreptrening med B4. De har også spesialpedagog som er inne og jobber spesielt med de hørselshemmede barna i barnehagen. P4 sier at hun gjerne skulle hatt mere fagpersonell fremfor assistenter rundt barnet, særlig i forhold til sosial trening.

Tabell 1: Personale som har spesialpedagogisk opplegg med barnet

<i>Personale som har spesialpedagogisk opplegg med barnet</i>	<i>P1 om B1</i>	<i>P2 om B2</i>	<i>P3 om B3</i>	<i>P4 om B4</i>
<i>Assistent</i>	X		X	X
<i>Spesialpedagog</i>	X			X
<i>Pedagog (informanten)</i>	X	X	X	X
<i>Andre</i>			(X)	X

#### **4.1.4 Informasjon om hørselshemming, cochleaimplantat og tilrettelegging**

Informasjon om hørselshemming, cochleaimplantat og tilrettelegging har i all hovedsak kommet fra kompetansesentre og foreldrene til barna i undersøkelsen.

P1 svarer at barnehagen har hatt kontakt med to kompetansesentre; kompetansesenteret som barnehagen hører til og kompetansesenteret som dekket B1 sin forrige barnehage.

Representant fra kompetansesenteret har vært i barnehagen og gitt veiledning. B1 sine foreldre har også vært svært engasjerte og vært i barnehagen og kommet med innspill til forbedring av det akustiske miljøet. De har også holdt et informasjonsmøte for de involverte ansatte i barnehagen om tegn-til-tale.

P2 har også fått mye informasjon fra kompetansesenter og også deltatt på kurs i regi av kompetansesenteret. P2 har også deltatt i et «nettverk» i fylket sitt og at hun også har innhentet en del informasjon fra internett og liknende kilder.

P3 har vært på noen tegn-til-tale-kurs, samt i noen informasjonsmøter på kompetansesenter sammen med foreldrene til B3.

P4 sier at barnehagen har fått informasjonen i hovedsak fra audiopedagog i distriktet, og at barnehagen har hatt flere hørselshemmede barn over en tiårs-periode og at de følgelig har bygget seg opp en kompetanse over tid som følge av dette.

Tabell 2: Informasjon til pedagogen om hørselshemming, CI og tilrettelegging

<i>Info til pedagogen om hørselshemming, CI og tilrettelegging</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>
<i>Kompetansesenter</i>	X	X	X	
<i>Audiopedagog</i>				X
<i>Barnets foreldre</i>	X		X	
<i>Nettverk</i>		X		
<i>Internett</i>		X		
<i>Egen kompetanse</i>				X



## 4.2 Barnets alder, ansennitet og dagsrytme

### 4.2.1 Alder ved intervjuets gjennomføring

På spørsmål om barnets alder svares det frem at B1 er fem og et halvt år, B2 fyller seks år om en måned, B3 blir seks år til sommeren og B4 er «rundt fem år».

### 4.2.2 Barnets ansiennitet i barnehagen

Barna har ulik fartstid i de respektive barnehagene. B1 har gått i barnehagen sin i mindre enn ett år. B2 har gått i barnehagen sin siden hun var tre år, og har dermed gått i barnehagen i ca. tre år. B3 har gått i sin barnehage i tre år. B4 har gått i barnehagen sin siden hun var ett og et halvt år, og har dermed gått i barnehagen i ca. 3,5 til 4 år.

### 4.2.3 Barnets dagsrytme i barnehagen

Alle barna beskrevet i intervjuene har en ganske lik dagsrytme i barnehagen, med noen små variasjoner. B1 kommer i barnehagen ca. kl. 8.30 og hentes «etter ettermiddagsmaten». B2 kommer i barnehagen ca. kl. 7.30 og hentes ca. kl. 16.00. B3 kommer i barnehagen ca. kl. 08.30 og hentes ca. kl. 16.00. B4 kommer i barnehagen ca. kl. 8.00 og hentes en gang mellom kl. 14.00 og 16.00.

Tabell 3: Om barnets alder, ansennitet og dagsrytme

<i>Om barnet</i>	<i>P1 om B1</i>	<i>P2 om B2</i>	<i>P3 om B3</i>	<i>P4 om B4</i>
<i>Alder</i>	5 ½ år	Ca. 6 år	Ca. 6 år	«Rundt 5 år»
<i>Ansennitet</i>	<1 år	3 år	3 år	3 ½ - 4 år
<i>Dagsrytme</i>	Ca kl 0830- «etter ettermiddagsmat»	Ca kl 0730 – ca kl 1600	Ca kl 0830 – ca kl 1600	Ca kl 0800 – 1400/1600

## 4.3 Karakteristika

### 4.3.1 Generell beskrivelse

På spørsmål til pedagogene om de kunne beskrive barnet som om jeg ikke kjente noe til dem fra før svarte P1 at B1 er blid, positiv og lett å bli glad i. Hun beskriver B1 som «lett å forstå (...) hvis du ønsker å forstå han» og at han trenger mye bekreftelse fra deg som voksen i tillegg til øyekontakt under kommunikasjon med ham, samt at man er tydelig i kroppsspråket for at han skal kunne tolke deg best mulig. Ellers beskrives B1 som veldig interessert i å forstå og lære, og som en gutt som er god og grei og «som tar stort ansvar for (...) samspillet sitt med andre selv». P1 sier videre i intervjuet at B1 har god lekkompetanse, at han er glad i å jobbe, glad i å undersøke, er nysgjerrig på livet og med på det meste. Beskrivende ord som trekkes særlig frem for B1 er «sosial», «interessert», «gledesspreder» og «utadvendt».

P1 opplever at utfordringer ved B1 er at han er «ganske urolig i kroppen» og at han har varierende konsentrasjon:

Man merker det fort når han har fått nok og det blir for *mye*. Da reagerer han enten med å rope høyt eller med å lage masse – ja – bråk og styr rundt seg, eller med å bli frustrert på andre og ta det litt fysisk ut over dem også.

P1 sier også at B1 trenger mye oppfølging idet sosiale og til å tolke signaler. Følelser som P1 beskriver som mest fremtredende hos B1 er glede og spontanitet, forvirring og frustrasjon. På spørsmål om situasjoner hvor barnet viser mest positive følelser, svarer P1 at dette er når han er skjermet i lek og personalet setter gode grenser for ham, slik at det ikke blir for mange deltakere i leken. På spørsmål om B1 må føle at han henger med i leken, bekrefter hun dette. På spørsmål om hvilke situasjoner hvor B1 viser mest negative følelser, svarer P1 at dette er når han er sliten, uansett årsak.

P2 beskriver B2 som en nysgjerrig, positiv og blid jente, som er fantasirik og inkluderende i lek. Hun beskrives videre i intervjuet som nysgjerrig, snill, glad, positiv og omsorgsfull. B2 beskrives også som en jente som liker å ta lederrollen i jevnaldringsgruppen og at dette er på godt og vondt, og at «hun er nok veldig sterk jente som har mye i seg og som formidler mye», men «at hun kan kanskje være litt... sjefete...».

P3 beskriver B3 som en blid, aktiv og sosial gutt. Hun opplever han som morsom og flink, både språklig og til «alt». Videre beskriver hun ham som veldig sosial, en som elsker å leke, og som er veldig utholdende i lek. Hun beskriver ham også som «(...) en så oppegående og sosial og flink gutt, egentlig.....til å ha en hørselshemming, da.(...)». P3 opplever B3 som litt «puslete» i situasjoner hvor han stilles krav, som ved å gå og spørre om ting på en annen avdeling, og at han da helst vil ha med seg noen han er trygg på. B3 beskrives også som litt ukonsentrert i «skolerettede» bordaktiviteter; da avventer han og ser hva de andre gjør, før han selv begynner.

P4 beskriver B4 som blid, glad, veldig aktiv i lek med andre, vitebegjærlig og nysgjerrig på godt og vondt. Hun beskrives videre som «en som liker godt å ha en voksen i nærheten». P4 opplever at B4 liker å kunne forutsi hva som skal skje og at hun synes det er vanskelig når noe uforutsett skjer, som «hvis planen er at ‘Nå skal vi spise inne, og så skal vi gå på tur.’, for eksempel. Og så skjer det noe som gjør at ‘Nei, Guri, nå går vi på tur, og så spiser vi på turen!’» så kan B4 reagere med gråt og tilbaketrekking.

### **4.3.2 Fremtredende emosjoner**

P1 sier også at B1 trenger mye oppfølging idet sosiale og til å tolke signaler. Følelser som P1 beskriver som mest fremtredende hos B1 er glede og spontanitet, forvirring og frustrasjon. På spørsmål om situasjoner hvor barnet viser mest positive følelser, svarer P1 at dette er når han er skjermet i lek og personalet setter gode grenser for ham, slik at det ikke blir for mange deltakere i leken. På spørsmål om B1 må føle at han henger med i leken, bekrefter hun dette. På spørsmål om hvilke situasjoner hvor B1 viser mest negative følelser, svarer P1 at dette er når han er sliten, uansett årsak.

Følelser som P2 opplever som mest fremtredende hos B2 er glede og omsorg. På spørsmål om situasjoner hvor barnet viser mest positive følelser, svarer P2 at dette er i leksituasjoner og i samarbeid med jevnaldrende. På spørsmål om hvilke situasjoner hvor B2 viser mest negative følelser, svarer P2 at dette er når det blir «for mye lyd og for mye sosiale og store sammenkomster i store forsamlinger». B2 trekker seg da unna, men P2 opplever henne ikke som sint. P2 sier: «Uten at andre skal legge merke til det så forsvinner hun på en måte».

Følelser som P3 opplever som mest fremtredende hos B3 er glede, at han kan bli litt lei seg hvis noe går ham i mot, men stort sett en fornøyd gutt. P3 sier at B3 viser mest positive

følelser når han har kameratene sine rundt seg og får leke med det han liker best å leke med. Han viser generell trivsel i barnehagen og P3 oppfatter det slik at B3 opplever stor trygghet i sin stabile jevnaldringsgruppe. P3 sier videre at B3 viser usikkerhet og «blir puslete» når han skal utføre enkelte oppgaver som involverer å ta kontakt med noen på den andre avdelingen i barnehagen, og ved utføring av bordaktiviteter virker han som om han er redd for å gjøre feil.

Følelser som P4 opplever som mest fremtredende hos B4 er at hun er blid, veldig sårbar og følsom. Barnet viser mest positive følelser i frileken og kan ta initiativ til å prate i samlingsstund dersom hun er trygg i en gruppe, og søker trygghet ved å holde seg mest til én gruppe ellers i barnehagen også. P4 sier at B4 viser mest negative følelser, som tilbaketrekking og gråt, hvis hun mister oversikten over hva som skal skje og når hendelser skjer uforutsett.

Tabell 4: Pedagogens karakteristika av barnet

<i>Pedagogens karakteristika av barnet</i>	<i>P1 om B1</i>	<i>P2 om B2</i>	<i>P3 om B3</i>	<i>P4 om B4</i>
<i>Beskrivende ord</i>	Blid Positiv Lett å bli glad i Sosial Interessert Gledesspreder Utadvendt	Nysgjerrig Positiv Blid Fantasirik Inkluderende Nysgjerrig Snill Glad Positiv Omsorgsfull Tar gjerne lederrollen	Blid Aktiv Sosial Morsom Flink Veldig sosial Elsker å leke Veldig utholdende i lek «Oppegående i forhold til hørselshemmingen»  Puslete Ukonsentrert Avventende	Blid Glad Nysgjerrig  Liker å kunne forutsi hva som skal skje. Liker godt å ha en voksen i nærheten. Misliker uforutsette situasjoner.
<i>Fremtredende emosjoner</i>	Glede Spontanitet Forvirring Frustrasjon	Glede Omsorg	En som viser glede. Litt lei seg når ting går imot. Stort sett fornøyd.	Blid.  Veldig sårbar og følsom
<i>Situasjoner hvor barnet viser positive emosjoner</i>	Ved skjerming i lek og når personalet setter gode grenser for ham, slik at det ikke blir for mange deltakere i leken	I leksituasjoner og i samarbeid med jevnaldrende	Når sammen med venner. I favorittlek. Viser generell trivsel i barnehagen og trygghet i sin stabile jevnaldringsgruppe.	I frilek. I samlingsstund dersom hun er trygg i en gruppe. Holder seg til én gruppe ellers også.
<i>Situasjoner hvor barnet viser negative emosjoner</i>	Når barnet er slitent, uavhengig årsak.	Ved mye lyd og store sammenkomster i store forsamlinger.	Når det stilles krav i enkelte situasjoner. Ved bordaktiviteter.	Når hun mister oversikten. Ved uforutsette hendelser.

### 4.3.3 Atferd

Alle pedagogene ble spurt om barnas atferd på godt og vondt.

P1 beskriver B1 som sosial, utadvendt og vennlig stilt, og også urolig. Han viser glede og spontanitet, og også forvirring. Hun oppfatter atferden hans både positiv og negativ. Ved opplevelse av frustrasjon kan B1 reagere med roping eller fysisk utagering.

Han kan ha for vane enda å (eh) nappe av seg mikrofonene på hodet for å kutte kommunikasjonen rundt fordi han trenger fred. Sånn at hvis han opplever en situasjon han ikke liker, for eksempel en irettesettelsessituasjon fra vår side, eller noe sånt noe, så kan han finne på å nappe de av... - - og da er jo kommunikasjonen stengt... - - sånn at det er...

P1 opplever B1's konflikthåndtering som noe han trenger trening i, og de har derfor assistent i 80 % stilling.

P2 svarer på spørsmål om atferd at B2 er utpreget glad og blid. B2 er veldig nysgjerrig og ønsker «å være der det skjer». Hun blir også beskrevet som en som tar lederrollen i sin jevnaldningsgruppe og hun kan være litt «sjefete». Hun beskrives videre som en med inkluderende atferd og som en som er veldig kreativ og fantasirik i sin lek. Atferden til B2 omtales som positiv i de situasjoner P2 har hatt kontakt med henne.

P3 beskriver atferden til B3 ved at han ikke skiller seg mye ut fra andre barn, han «elsker å leke», er veldig sosial, positiv og aktiv. P3 sier at «han er jo ikke noe mere aktiv en andre altså, men han er ikke en sånn rolig gutt» og at han gjerne oppsøker bråk (i form av støy og høye lyder). Han er åpen om sin hørselshemming og «det er lite problemer med ham». Videre sier hun at B3 kan være litt «puslete» og at han er «ingen sånn tøff type», men at han har blitt tøffere i fremtoningen og i språket, nå som han er førskolegutt og nærmer seg seks år. P3 opplever atferden hans som generelt positiv.

P4 svarer på spørsmål om atferd at B4 er en blid jente som kan være veldig aktiv i lek med andre. Videre sier hun at B4 kan være veldig nysgjerrig og at dette er på godt og vondt, og at hun også kan være kontrollerende i lek med andre. B4 søker ikke de store utfordringene grovmotorisk i utelek, «men det er heller ikke noe sånn problemer grovmotorisk, da». B4 liker å ha en voksen i nærheten som kan ordne opp for henne. P4 forteller at B4 har mye

assistentstøtte, og at en ulempe ved dette er at ufaglærte assistenter ikke har den samme plattformen til å vite hvordan de skal hjelpe for å hjelpe barnet og at dette kan medføre tillært hjelpeløshet hos barnet, slik hun opplever at skjer med B4. P4 opplever atferden til B4 som hovedsakelig positiv.

Tabell 5: Atferd

Adferd	P1 om B1	P2 om B2	P3 om B3	P4 om B4
På godt og vondt	<p>Viser glede og spontanitet sosial, utadvendt og vennlig stilt.</p> <p>Urolig Opplever forvirring Ved opplevelse av frustrasjon kan B1 reagere med roping eller fysisk utagering.</p> <p>Trener på konflikthåndtering med assistent</p>	<p>Er utpreget glad og blid.</p> <p>Veldig nysgjerrig.</p> <p>Tar lederrollen. Inkluderende</p> <p>Veldig kreativ og fantasirik i sin lek.</p> <p>Litt sjefete</p>	<p>Elsker å leke Sosial Positiv Aktiv Åpen om sin Hørselshemming Lite problemer med ham</p> <p>«Puslete» Har blitt tøffere i fremtoningen og i språket enn før.</p> <p>Generelt positiv atferd.</p>	<p>Blid</p> <p>Kan være veldig aktiv i lek med andre, veldig nysgjerrig. Søker ikke de store utfordringene grovmotorisk i utelek.</p> <p>Liker å ha en voksen i nærheten.</p> <p>Opptrer noen ganger med «tillært hjelpeløshet».</p> <p>Hovedsakelig positiv atferd</p>

## 4.4 Kommunikasjon mellom barnet og andre

### 4.4.1 Generelt om barnets kommunikasjon i barnehagen

P1 forteller at B1 aller best fungerer i samtalsituasjoner som er en-til-en eller mellom få parter.

Hvis jeg styrer samtalen så kan vi godt være flere med, men da må jeg styre samtalen etter hans tempo. Han fungerer aller best i samtale med andre, eller med en, men... han

er så god til dette, da. Han er så god til å se hva de andre gjør, og så gjetter han seg til resten. Men plutselig så ser man jo at han løper i feil retning og da skjønner man jo at han ikke fikk med seg hva det var snakk om likevel.

P1 sier videre at B1 får god støtte av tegn benyttet i kommunikasjonssituasjoner, og da særlig i sosiale situasjoner hvor det skjer mye på en gang:

(...) han ser tegnene våre og så ser vi at han – Åja! Da henger'n med, allikevel. Sånn at han har helt klart utbytte av tegnene. Han er godt trent i disse tegnene også. Samtidig så ser jeg at han er helt avhengig av munnavlesing. Ikke hvis vi er bare han og en til, men kommer det den tredje personen, så må han følge med på hvem som sier hva hvis ikke det er helt opplagt forskjellen på stemmene. (...) Slik at når vi snakker med han, så forsikrer vi oss om at han ser oss.

P1 forteller at B1 gjerne ønsker å få med seg det som sies, og gjerne tar fysisk grep i vennenes ansikter og snur dem så han kan munnavlese det de sier. Han trenger også støtte ved hjelp av tydelig kroppsspråk fra de han snakker med for lettere å oppfatte hva som sies. P1 sier:

Når vi har nye mennesker innom, så passer vi alltid på at vi sier til dem at bare snakk med ham, men pass på at du ser han i øynene når du snakker så fikser han resten altså. Han er veldig god på dette her selv. Han ønsker. Han vil.

Videre forteller hun at når det blir litt mye for B1, kan han reagere med å utagere og bli fysisk voldsom. Han kan også velge å kutte kontakten med omverdenen i situasjoner som oppleves for krevende for ham, ved å nappe av seg spolene på cochleaimplantatene sine, slik at all lyd kuttes.

P2 forteller om B2 som en jente som tar initiativ til kommunikasjon på linje med sine jevnaldrende. Hun benytter talespråk i leksituasjoner hvor hun gjerne ytrer forslag til leker de kan leke. I lek er det «(...) jo ikke sånn stille, rolig og forsiktig lek hvor en og en prater. Det er litt sånn full fart». P2 sier at hennes inntrykk er at B2 opplever det som lettest å oppfatte hva som sies i en-til-en-situasjoner eller når alle sitter i sirkel, fremfor på linje, og snakker sammen, slik at hun kan se den enkelte som prater. Ved store forsamlinger med for eksempel sang og pianospilling, velger B2 ofte å trekke seg unna, stille og rolig, og gå for seg selv uten at P2 opplever dette som negativt, bare som at det blir litt mye for B2 eller som om hun sier til seg selv «(...) at «jeg får ikke med meg hva de sier, så jeg bare går.». Hun bare trekker seg



unna på en måte.» Videre beskriver P2 vennsforhold til B2 som kommer til uttrykk gjennom kroppsspråk som viser gjensidig interesse, samt klemmer.

P3 forteller om B3 som en gutt som er språklig og sosialt flink. Han har trening i forhold til sin hørselshemming alene med voksen eller i gruppe om morgenen. P3 forteller om at de har jobbet mye med det å ta kontakt i barnehagen siden gutten startet. Han trenger støtte i form av en venn eller voksen når han skal ta kontakt med andre han vanligvis ikke tar kontakt med og beskrives som litt «puslete» i denne sammenheng. «Han er ingen sånn tøff type». Talespråklig har han derimot blitt «tøffere» det siste året. P3 forteller at han har en eldre bror og at man gjerne blir litt tøffere når man nærmer seg 6 år. I leksituasjoner, særlig i rollelek hvor de leker kaptein Sabeltann, benyttes høye stemmer mye, noe B3 gir positivt uttrykk for. Om det er utrop eller talespråklige ytringer gis ikke uttrykk for. P3 forteller at B3 er ukonsentrert i samlingsstunder, og undrer seg over om dette kan være fordi han ikke får med seg alt som sies.

P4 forteller om B4 som en jente som sammen med assistent øver hver morgen på ord og begreper. B4 beskrives som svært nysgjerrig og at hun ofte tar kontakt med de voksne og spør hva de driver med. «Hun spør mye hva vi voksne gjør på, hva vi skal, hvorfor vi gjør det vi gjør, hvorfor... «hva skrev du på den lappen nå?» «Hva leste du i den boken nå?»» B4 kan godt ta kontakt med andre barn, men noen ganger gjør hun dette gjennom en voksen. I samlingsstund eller i grupper med andre barn som hun er trygg på, kan hun ta mye kontakt og «prate masse». Uforutsette situasjoner som B4 ikke takler så godt viser hun ved å trekke seg unna eller plutselig begynne å gråte. B4 bruker kroppsspråk som å stå og se på en voksen, til den voksne kommer og ordner opp i situasjonen. «Eller hvis de er to som sloss om en leke eller noe sånn, ikke sant, og hun gjerne vil ha den, så ser hun på den voksne og venter til den skal ordne opp for seg.» Det har vært benyttet tegn-til-tale på avdelingen som støtte for kommunikasjonen. B4 deltar også i en gruppe med flere hørselshemmede i sin kommune, og der benyttes det tegnspråk, forteller P4.

#### **4.4.2 Situasjoner som fremmer kommunikasjon**

P1 og P2 sier at tilgang på munnavlesning er viktig for at barnet skal få med seg hva som blir sagt.

Alle de fire pedagogene svarer at samtalsituasjoner med en-til-en virker kommunikasjonsfremmende, men P1 sier at det ofte oppstår misforståelser likevel i denne type samtalsituasjon for B1.

Alle de fire pedagogene jeg intervjuet sier at små gruppestørrelser er viktig for barnas kommunikasjon. P1 forteller at det kan være god kommunikasjon i en liten gruppe dersom hun er med og styrer samtalen for B1. P3 sier at tilstedeværelse av en venn kan være viktig for B3's trygghet til å kommunisere, og P4 nevner tilstedeværelse av en voksen som viktig for tryggheten til B4 i kommunikasjonssituasjoner.

#### **4.4.3 Situasjoner som hemmer kommunikasjon**

P1 sier at B1 ved frustrasjon napper av seg spolene på cochleaimplantatene. Dette kutter følgelig all lyd for B1 og bidrar til å hemme kommunikasjonen med omverdenen.

P1 og P3 sier begge at situasjoner hvor barnet eksponeres for andre som de vanligvis ikke er så mye sammen med, fungerer kommunikasjonshekkende eller kommunikasjonsvegrende for barnet. Dette er særlig i situasjoner hvor barnet skal oppnå noe, be om en tjeneste eller hjelp til noe. Da må ofte en voksen eller venn være med.

De samme pedagogene forteller at når det er flere eller mange som snakker samtidig, blir det vanskelig å følge med for barnet. P2 beskriver samlingsstundene som krevende for B2, og hun reflekterer rundt dette med at de der sitter på rekker og ikke i sirkel og at dette kan ha negative konsekvenser for språkoppfattelsen.

P4 beskriver situasjonene hvor B4 ønsker å kommunisere med andre gjennom en voksen som hekkende for kommunikasjonen:

Hva skal jeg si? At disse ungene har jo > - -ikke samme måte å kommunisere på som andre, siden de har CI, ikke sant? Men - jeg tror at de allikevel har et godt utgangspunkt for å ha god samhandling med andre, men det at det alltid er en voksen der til å ordne opp og sånn, kan noen ganger virke litt negativt inn. Tror jeg.

Tabell 6: Kommunikasjon

<i>Kommunikasjon</i>	<i>P1 om B1</i>	<i>P2 om B2</i>	<i>P3 om B3</i>	<i>P4 om B4</i>
<i>Generelt om barnets kommunikasjon i barnehagen</i>	<p>Fungerer best i samtale styrt av pedagogen, i en-til-en-situasjoner eller mellom få parter.</p> <p>Han ønsker å få med seg det som sies, men trenger støtte i form av tegn eller kroppsspråk.</p> <p>Når det blir «for mye» reagerer B1 med frustrasjon og napper av seg CI'ene.</p>	<p>Tar initiativ til kommunikasjon, særlig i lek.</p>	<p>Han er språklig og sosialt flink, men må støttes av en han kjenner når han skal ta kontakt med andre.</p> <p>Liker leksituasjoner med høye stemmer.</p> <p>Virker ukonsentrert i samlingsstund.</p>	<p>Et barn med stor nysgjerrighet «på godt og vondt».</p> <p>Tar kontakt med andre barn, ofte igjennom en voksen.</p>
<i>Situasjoner som fremmer språk eller kommunikasjon</i>	<p>Kommunikasjon en-til-en.</p> <p>Tilgang på munnavlesning.</p> <p>Liten gruppe med pedagog.</p> <p>Tegnstøtte.</p> <p>Kommunikasjon en-til-en, men med vekslende hell.</p>	<p>Kommunikasjon en-til-en.</p> <p>Tilgang på munnavlesning.</p> <p>Små grupper.</p> <p>Når gruppen sitter i sirkel og snakker sammen, fremfor på rekke.</p>	<p>Kommunikasjon en-til-en.</p> <p>Tilstedeværelse av en venn kan være viktig for kommuniserings-trygghet.</p> <p>Kommunikasjon i liten gruppe.</p>	<p>Kommunikasjon en-til-en.</p> <p>Kommunikasjon i liten gruppe.</p> <p>Tilstedeværelse av en voksen er viktig for barnets trygghet i kommunikasjons-situasjoner.</p>
<i>Situasjoner som hemmer språk eller kommunikasjon</i>	<p>Misforståelser i kommunikasjons-situasjoner.</p> <p>Kommunikasjon med ukjente personer.</p> <p>Når mange snakker samtidig.</p> <p>Når B1 napper av seg CI.</p>	<p>Når mange er med, f.eks. i samlingsstund hvor barna sitter på rekke. B2 reagerer da med stille tilbaketrekking</p>	<p>I situasjoner med «nye» personer til stede.</p> <p>Når flere snakker samtidig.</p>	<p>Situasjoner hvor voksen må være mellomledd for formidling av kommunikasjon, beskrives som hemmende for kommunikasjonen</p>

## 4.5 Lek

### 4.5.1 Trivsel i lek

På spørsmål om trivsel i lek, og hva slags lek barnet trives best i svarer P1 at B1 trives best i stille og rolig lek. Konstruksjonslek og rollelek med biler trives han godt i. Han liker også godt å herje, løpe løyper eller lekeslås. At de voksne i barnehagen begrenser hvor mange som er med på leken er viktig for at leken skal bli bra.

P2 besvarer trivsel i lek med at B2 trives best i intensiv rollelek med dukker eller annen rollelek.

P3 sier at B3 trives best i lek med biler på et mindre rom med sine kamerater, eller i rollelek hvor de leker kaptein Sabeltann med høye stemmer. Han ser ut til å trives generelt godt i barnehagen.

P4 forteller at B4 best trives i forutsigbar og rolig lek. Særlig i bordaktiviteter som perling, tegning og liknende.

### 4.5.2 Foretrukket antall

Ingen av pedagogene svarer at barna foretrekker å leke alene. Alle pedagogene svarer at barna foretrekker å leke sammen med andre. P1 beskriver B1 som en som helst vil leke en-til-en eller sammen med andre. Og P4 svarer at B4 helst vil leke i parallellek eller sammen med andre.

### 4.5.3 Rammer som fremmer lek

På spørsmål om hvilke rammer som fremmer lek hos barna, gir alle de fire pedagogene svar som indikerer at mestringsfølelse, ro og opplevelse av kontroll er viktige rammer som fremmer lek. Videre nevnes aktiv lek, antall involverte i leken, herje-lek og tilstedeværelse av voksen, men forekomsten er varierende:

P1 svarer at B1 foretrekker å ha få involverte i leken sin, maks 2-3 stykker, for at leken skal oppleves som god. P1 forteller videre at B1 ofte foretrekker rolige rammer i sin lek «Det er det han trenger når han er litt sliten, så trenger han ro rundt leken for å få det godt igjen. Og da er

det konstruksjonslek og samtale det går mest i.» Han tar initiativ til lek og velger selv hva han vil leke. Dessuten forteller P1 at B1 gjerne leker med yngre barn når han er sliten og lei av utfordringene det er å leke med sine jevnaldrende: «Når han blir sliten så foretrekker han å leke med de yngre barna hvor han kan gå tilbake i gamle mønstre og bare tulle og fjase og bare få full støtte.» P1 sier at B1 også setter pris på herje-lek og støyete lek. På spørsmål om det er slik at B1 må føle at han henger med i leken, for å trives, svarer P1 bekreftende på dette. P1 sier at det kan være positivt for B1 å ha en voksen til stede i enkelte lek-situasjoner, slik at den voksne kan veilede i forhold til konfliktløsning, hvordan å be om ting, hvordan sette gode grenser for antall deltakere i hans lek, og de støtter taleoppfattelsen hans ved hjelp av tegn så han skal få med seg vendinger i aktivitetene i barnehagen.

P2 forteller at B2 liker å leke sammen med noen, aldri helt alene. B2 leker intensivt i rolleleker og med dukker, og trives med det. P2 forteller at B2 liker å ta lederrollen i leken og at hun er inkluderende og har mye initiativ og fantasi i leken:

Hvis det er noe som det kan være så er det vel hun som er veldig kreativ og.... Sånn at hun vet veldig godt hva som kan skje i situasjonen. Så når vi setter oss ned så kommer hun og sier «skal vi ikke leke dét, eller skal vi ikke leke dét..?». Det er på en måte hun som tar initiativ. Men på en måte så tar de andre like mye initiativ, da, når de føler at dem kan komme med noe.

P2 forteller at B2 gjerne tilrettelegger for sin egen lek og for lek sammen med andre og at det virker som at hun er glad i rollelek. Videre beskrives B2 som glad i å leke og liker godt å samarbeide med jevnaldrende barn.

P3 forteller at B3 liker å leke med «biler eller maskiner» på et rom med noen av kameratene sine. Leken går gjerne over i rollelek med biler eller kaptein Sabeltann og de lager mye lyd og støy i leken sin. Når B3 leker i gruppe er han veldig konsentrert og fokusert. P3 forteller at B3 liker godt å herje, men foretrekker rolige rammer for leken sin når han er sliten og skal hente seg inn igjen.

P4 forteller at B4 er glad i både rolig og fysisk aktiv lek, men foretrekker helst rolige omgivelser. Hun liker å springe og sykle ute, men i litt roligere former enn de andre barna. Hun beskrives som nysgjerrig og at hun liker å være litt kontrollerende i lek med andre barn. P4 sier i intervjuet at B4 gjerne velger den leken som har tydelige rammer og som er «minst

uforutsigbar», og at hun gjerne leker i en fast gruppe med litt yngre barn. Hun beskrives som flink finmotorisk og liker også å leke med tegning, perling og bordaktiviteter sammen med nevnte gruppe. P4 forteller at B4 er veldig glad i å ha en voksen i nærheten og at dette letter kommunikasjon og konflikter i leksituasjoner ettersom den voksne kan hjelpe barnet med å løse problemet.

#### **4.5.4 Rammer som hemmer lek**

P1 forteller at hvis ting går litt for fort i leken for B1 og han ikke får med seg det som blir sagt, går dette ut over leken. «Når han trives dårlig så er det fordi at driven i leken går så raskt at han ikke får med seg endringene eller skiftene i leken. Da trives han dårlig. Hvis han ikke får med seg avgjørelsene.» Det kan også lett oppstå misforståelser i kommunikasjonen for B1:

Han fungerer aller best i samtale med andre, eller med en, men... han er så god til dette, da. Han er så god til å se hva de andre gjør, og så gjetter han seg til resten. Men plutselig så ser man jo at han løper i feil retning og da skjønner man jo at han ikke fikk med seg hva det var snakk om likevel.

P1 forteller videre at hvis mange snakker på en gang rundt B1, så klarer han ikke å følge med på de ulike munnene og da detter han ut av kommunikasjonen.

P2 beskriver B2 som en som så og si aldri leker alene, ettersom hun da kjeder seg.

P3 forteller at B3 ikke trives så godt i styrte bordaktiviteter. Han virker da litt ukonsentrert og redd for å gjøre feil, og han spør mye om igjen. Han begynner heller ikke før han ser at de andre gjør det.

P4 beskriver tilstedeværelse av voksen som en hemmende faktor for lek hos B4:

For eksempel i lek så kan jeg også se det at hvis hun sykler og sykkelen henger seg fast i et hjørne eller noe sånn, så sitter hun heller der og venter til den voksne kommer og ordner opp enn å prøve selv, ikke sant, der hvor andre unger måtte ha funnet ut av det på egen hånd. (...) Eller hvis de er to som sloss om en leke eller noe sånn, ikke sant, og hun gjerne vil ha den, så ser hun på den voksne og venter til den skal ordne opp for seg.

Tabell 7: Lek

<i>Lek</i>	<i>P1 om B1</i>	<i>P2 om B2</i>	<i>P3 om B3</i>	<i>P4 om B4</i>
<i>Trivsel i lek</i>	Liker herjelek. Trives best i stille og rolig lek, i konstruksjonslek, i rollelek med biler.  Voksne må styre antallet deltakere i leken.	I intensiv rollelek, gjerne med dukker.  Glad i å leke.  Liker å samarbeide med jevnaldrende barn.	Trives best i rollelek med biler, avskjermet med sine kamerater.  Trives også i rollelek (Kaptein Sabeltann) med høye stemmer.	Trives best i rolig og forutsigbar lek.  Gjerne bordaktiviteter.
<i>Foretrukket antall</i>	Ikke alene.  Helst en-til-en eller sammen med andre.	Aldri helt alene.	Ikke alene.	Ikke alene.  Helst i parallelllek eller sammen med andre.
<i>Rammer som fremmer lek</i>	Mestringfølelse, ro og opplevelse av kontroll.  Få involverte.  Leker gjerne med litt yngre barn når B1 er sliten.  Voksen som støtte i leken, med henhold til konfliktløsning, kommunikasjon, grensesetting.	Mestringfølelse, ro og opplevelse av kontroll.  Er tilrettelegger for egen lek.	Mestringfølelse, ro og opplevelse av kontroll.  Foretrekker rolige rammer, særlig når han er sliten.  Ved lek i gruppe er han konsentrert og fokusert.	Mestringfølelse, ro og opplevelse av kontroll.  Foretrekker rolige omgivelser, men liker også fysisk aktiv lek.  Liker å ha kontroll over leken og velger lek som har tydelige rammer.  Tilstedeværelse av voksen (her: positivt).  Leker i en fast gruppe med yngre.
<i>Rammer som hemmer lek</i>	At vendingene i leken går for fort for seg.  Hvis for mange snakker på en gang blir det vanskelig å følge med.	Kjeder seg i lek alene.	Liker ikke styrte bordaktiviteter. Virker usikker og ukonsentrert da.	Tilstedeværelse av voksen (her: negativt).

## 4.6 Sosialt samspill

### 4.6.1 Barnets initiativ til sosialt samspill

Tre av pedagogene som ble intervjuet forteller at barnet selv tar ansvar for sosialt samspill. P1 forteller at B1 «(...) er (...) god og grei og veldig interessert i å forstå og lære og biten der, sånn at han tar stort ansvar for - - > - - for samspillet sitt med andre - - (Eh) selv.».

P2 beskriver B2 som en med gode inkluderende egenskaper og som er flink til å tilrettelegge for lek både for seg selv og for de rundt seg, samt at B2 gjerne velger å leke med andre på eget initiativ.

P3 sier at de i barnehagen har drillet på å ta kontakt, og at B3 er likestilt med den andre barna i form av hvor mye han og de tar kontakt med hverandre. I et sosialt og språklig henseende sier hun at «(...) til å ha cochlea implantat så er han en utrolig flink gutt (...)».

P4 forteller i intervjuet at B4 fraskriver seg noe ansvar for sosialt samspill, men reflekterer rundt at dette også kan være en form for tillært hjelpeløshet ettersom det alltid har vært en assistent til stede til å hjelpe henne. P4 poengterer hvordan utstrakt bruk av ufaglært assistent er med på å hindre barnets sosiale utvikling i barnehagen:

(...) Og jeg (eh) - - tenker jo at – <ja< - - - (Eh) - Hva skal jeg si? At disse ungene har jo > - - ikke samme måte å kommunisere på som andre, siden de har CI, ikke sant? Men - jeg tror at de allikevel har et godt utgangspunkt for å ha god samhandling med andre, men det at det alltid er en voksen der til å ordne opp og sånn, kan noen ganger virke litt negativt inn. Tror jeg.

### 4.6.2 De voksne som initiativtakere til barnets sosiale samspill.

Alle de intervjuede pedagogene forteller at de voksne er har vært med på å ta ansvar for barnets sosiale samspill med andre.

P1 forteller at de voksne må sette gode grenser for hans lek for at leken skal fungere bra ettersom B1 er svært glad i å ha med mange på leken: «Det er bare det at han takler ikke fler enn to til tre. Sånn at når vi setter gode grenser rundt hans lek, så fungerer dette bra.» P1 sier videre at de ofte må inn og veilede B1 i forhold til å be om ting eller hjelp på en grei måte.



Hun forteller også at de voksne har vært aktivt inne og bygget opp sosiale relasjoner rundt gutten, og at de nå ser at disse relasjonene fungerer uten voksenstøtte:

Han har både venner på samme alder, og yngre venner og to år yngre venner. Han har også venner på alder med seg selv, men det er til dels vennskap som vi har bygget opp rundt han. Men de fungerer nå uten oss. De trenger ikke oss lenger for å fungere, nei.

P2 forteller at de har hatt fokus på vennskap i barnehagen og fått taket på det, og at B2 nå har en veldig inkluderende holdning overfor de andre barna i barnehagen.

P3 forteller at de har drillet barna i å ta kontakt med hverandre.

P4 forteller som nevnt ovenfor at B4 har fått en del støtte i form av at de har fungert som mellomledd i sosiale og kommunikasjonssituasjoner.

### **4.6.3 Sosial gruppetilhørighet og samspill i gruppe**

Samtlige av de intervjuede pedagogene bekrefter at barna har gruppetilhørighet.

B1 beskrives som sosial, utadvendt og interessert. P1 forteller at B1 kan vandre litt fra gruppe til gruppe, og hvis han opplever avvisning, kan det ta litt tid før han finner noen han vil leke med. P1 sier videre at B1 gjerne leker med en yngre barnegruppe innimellom når han er sliten.

P2 sier at B2 er inkluderende og liker å leke med jevnaldringsgruppen, samt at B2 gjerne tar lederrollen der. Dette er en gruppe som beskrives med godt samhold og at hun liker seg godt i gruppen.

P3 forteller at B3 er aktiv og at han liker å være sammen med andre. B3 har kjent sin jevnaldringsgruppe siden han begynte i barnehagen og at dette er en gruppe som nok har styrket B3 veldig.

P4 sier at B4 er søkende i forhold til de voksne. Videre forteller hun at B4 nok har tilhørighet i en gruppe med ett år yngre barn. Hun holder seg mest til denne samme gruppen og P4 mener at årsaken til dette kan knyttes til barnets trygghetsfølelse.

#### 4.6.4 Situasjoner hvor barnet trekker seg unna sosiale samspill

Situasjoner hvor B1 søker seg vekk fra andre er beskrevet som typiske situasjoner med mange barn og lyd, eksempelvis samlingsstunden om ettermiddagen.

P2 sier at B2 søker seg vekk fra andre i situasjoner med mange folk og mye støy, som samlingsstunder med pianospilling og allsang. Da trekker hun seg unna.

P3 sier at gutten er litt «puslete» og vegrer seg for å oppsøke den andre avdelingen dersom han skal dit for å be om noe. Han vil i disse situasjonene helst ha med seg en venn.

Ved uforutsigbare situasjoner kan B4 reagere med gråt og tilbaketrekking. Hun opplever også at det til tider blir litt mye støy, og ber da om å få ta av seg spolene til CI-ene sine, og legger seg litt på sofaen for å hvile.

Tabell 8: Sosialt samspill

<i>Sosialt samspill</i>	<i>P1 om B1</i>	<i>P2 om B2</i>	<i>P3 om B3</i>	<i>P4 om B4</i>
<i>Barnet som initiativtaker</i>	X	X	X	(Fraskriver seg noe ansvar for sosialt samspill)
<i>De voksne som initiativtakere</i>	X	X		X
<i>Sosial gruppe-tilhørighet og samspill i gruppe</i>	Jevnaldrings-gruppe.  Gruppe med yngre når han er sliten  Er sosial, utadvendt og interessert i møte med gruppen.	Jevnaldrings-gruppe.  Tar lederrollen her.  Godt samhold i gruppen.	Jevnaldrings-gruppe.  Gruppe-tilhørigheten har styrket B3 veldig.	Gruppe med ett år yngre barn.  Søker seg også mye til voksne.
<i>Sosial tilbaketrekking</i>	Ved mye folk og støy, eksempelvis ved samlingsstund.	Ved mye folk og støy, eksempelvis ved samlingsstund.	Vegrer seg for å ta kontakt med folk på den andre avdelingen.	Ved mye folk og støy.  Ved uforutsette eller uforutsigbare situasjoner

## 4.7 Vennskap og kvalitet

### 4.7.1 Vennskap

Alle pedagogene jeg har intervjuet svarer bekreftende på at de opplever at barna har en eller flere venner. Ingen av pedagogene svarer at barnet ikke har noen venn.

P1 sier at B1 har flere venner.

P2 svarer at B2 har flere venner, men ingen bestevenn.

P3 svarer på spørsmål om hun opplever at barnet har en venn med å si at han har flere kamerater og en bestevenn: «Og de er veldig gode kamerater for hverandre, kan man si, den ene er ikke mer avhengig enn den andre, da.»

P4 sier at hun opplever at B4 har venner på avdelingen.

### 4.7.2 Alder på venner

P1 sier at vennene til B1 er både på samme alder som B1 og yngre.

P2 forteller at hun opplever at B2 har jevnaldrende venner:

Ja det opplever jeg. Hun har nok ingen bestevenner, men det tror jeg egentlig ingen av de i den gruppen hennes har, dem er veldig jevne og er... De er fire gutter og fire jenter som er i hennes aldersgruppe i denne barnehagen, og det er like mye på tvers gutter og jenter som er med hverandre hjem. Dem er veldig sammensveiset.

P3 forteller at B3 sin bestevenn er to måneder eldre enn B3.

P4 opplever at B4 har venner som er litt yngre.

### 4.7.3 Kvalitet

På spørsmål om hvordan P1 vil beskrive kvaliteten på vennskapene til B1 svarer hun at dette kommer an på hvert enkelt vennskap:

Det er jo noe vi har jobbet med å bygge opp rundt han. Han har jo flere gode, stabile lekekamerater. Det har han, sånn at det kan jo være et adjektiv å være stabil. Men det er også litt sånt gjensidig samarbeid. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal si det...

P2 beskriver vennskapene til B2 som vennskap av høy kvalitet:

Jeg vil jo si at det er høy kvalitet på det vennskapet, selv om det ikke er noe sånn best. For hadde det vært det så... Det er jo ikke bra for gruppen. Bortsett fra det så er det veldig høy kvalitet på de vennskapene. De passer på hverandre og sånn. Alle bryr seg om alle.

Om kvaliteten på vennskapet mellom B3 og bestevennen sier P3 at det nok kan beskrives som «trygt», at det virker som at de har gjensidig tillit og at de rett og slett er litt glad i hverandre.

P4 opplever at kvaliteten i vennskapene er litt varierende:

Hun har nok vennskap av god kvalitet (eh) der de er likeverdige. Men hun har nok også vennskap av (eh) mindre god kvalitet, der det - - med å få være med en voksen ut og øve på et rom for seg selv, spille et spill eller noe sånt, det er noe som liksom har litt høy status i gruppen, og da er vel det et eksempel på et vennskap av dårligere kvalitet hvor de andre på en måte bruker det litt for å, ja: « Hvis jeg får være med deg å øve, da skal du få låne dukken min!» eller på det nivået.

Tabell 9: Vennskap og kvalitet i vennskap

<i>Vennskap og kvalitet i vennskap</i>	<i>P1 om B1</i>	<i>P2 om B2</i>	<i>P3 om B3</i>	<i>P4 om B4</i>
<i>Vennskap</i> <i>Ingen - en - flere</i>	Flere	Flere	Flere	Flere
<i>Aldersgruppe</i> <i>Yngre – jevnaldrende</i>	Yngre Jevnaldrende	Jevnaldrende	Jevnaldrende	Yngre
<i>Kvalitet</i> <i>Høy – middels – dårlig</i>	Høy/ middels	Høy	Høy/ middels	Middels/ dårlig

## 4.8 Resultater MSEL

Testskårene fra MSEL presenteres i manualen i T-skåre, med gjennomsnitt (mean)= 50 og 1 standardavvik (SD) på +/- 10 (Mullen, 1995). En T-skåre mellom 40 og 60 er innenfor normalområdet (Mullen, 1995).

I eget prosjekt er T-skårene omgjort til standardskåre med mean= 100 og 1 SD = 15. På evnetester som MSEL er 1 standardavvik satt til 15 ved omgjøring fra t-skårer til standardskårer (Mullen, 1995).

I en normalfordelingskurve (Gausskurve) vil fordelingen vises ved at kurven har høyest forekomst ved mean og at 68 % av utvalget vil ligge innenfor +/- 1 SD fra gjennomsnittet (Gall et al., 2007). Dette vil si at standardskårer fra 100 og opp til 115 ligger innenfor 1 SD fra gjennomsnittet på plussiden, og er innenfor normalfordelingen (Gall et al., 2007). Standardskårer fra 100 og ned til 85 ligger innenfor 1 SD fra gjennomsnittet på minussiden, men er fremdeles innenfor normal variasjon (Gall et al., 2007). Standardskårer *over* 115 er mer enn 1 SD fra gjennomsnittet og ligger utenfor normalområdet på plussiden (Gall et al., 2007). De som skårer *under* 85, ligger under 1 SD fra gjennomsnittet og ligger utenfor normalfordelingen på minussiden (Gall et al., 2007).

Resultatene fra MSEL viser at B1 ligger under -1 SD fra gjennomsnittet på reseptiv språkforståelse med en standardskåre på 79, og innenfor -1 SD fra gjennomsnittet i ekspressiv forståelse med en standardskåre på 89. B2 ligger over +1 SD fra gjennomsnittet både i reseptiv og ekspressiv språkforståelse, begge med standardskåre på 119. B3 ligger også over +1 SD fra gjennomsnittet både i reseptiv og ekspressiv språkforståelse, begge med standardskåre på 116. B4 ligger innenfor -1 SD fra gjennomsnittet i reseptiv språkforståelse med standardskåre på 86, og under -1 SD på ekspressiv språkforståelse med standardskåre på 83.

Tabell 10: Språkresultater vist i standardskåre med 1 SD= 15.

<i>Språkskåre fra MSEL, her omgjort fra T-skåre til standardskåre med gjennomsnitt = 100, og 1 SD = 15.</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>
<i>Reseptiv språkforståelse</i>	79	119	116	86
<i>Ekspressiv språkforståelse</i>	89	119	116	83

# 5 Diskusjon

## 5.1 Generelt for de fire intervjuene

### Barnehagens størrelse og utforming

Barnehagens størrelse og utforming presenteres som ganske likt av de fire pedagogene i mitt utvalg. Barnehagene beskrives som relativt små barnehager og at det på det meste er snakk om fire avdelinger. Barn med hørselshemming profiterer ofte på tilrettelegging som reduserer støy, og dette kan være enklere å gjennomføre ved små rom og mindre grupper (Ohna og Hofstad, 2006). Ved små barnehager kan det også tenkes at det er mindre størrelser på rommene, slik at det blir lettere å skjerme barna fra støy for å optimalisere de akustiske miljøene i barnehagene. Dette ser det ut til at alle de fire pedagogene mener at blir gjort på en tilfredsstillende måte. Små barnehager kan også innby til en tettere kontakt mellom barn og voksne i barnehagen, men dette vil forutsette at de ansatte innehar eller erverver seg kompetanse og kunnskap om hva barnet trenger av støtte for å få utbytte av barnehagen som ramme for en god sosial og språklig utvikling, jamfør Opplæringsloven § 5-7 (1998). Barnehagen som en bidragsyter til et rikt språkmiljø kan også tenkes å være særlig gunstig for barn med cochleaimplantat, ettersom de språklige utfordringene blir større for dem enn for normalthørende, jamfør Paludneviene og Harris (2011). På en annen side skal alle barnehager uansett størrelse tilby barn et miljø som fremmer glede og mestring i fellesskap med andre, og den skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller, jamfør barnehagelovens § 2 (2005).

### Inkludering i barnehagen

Barnehagen kan være en forebyggende arena for hørselshemmede barns sosialisering og språkutvikling (Ohna og Hofstad, 2006). Tett oppfølging av barna og kompetente voksne som kjenner til barnets hørselshemming gir trygge rammer, både for foreldre og barn. Det trekkes frem videre i intervjuene med P1, P2 og P3 at inkludering står høyt på dagsordenen, og at dette kan sees i sammenheng med at utformingen innbyr til en tettere kontakt enn ved store barnehager. Alle barnehagene omtalt i undersøkelsen er «normalthørende» barnehager. Det vil således ligge til rette for at B1, B2, B3 og B4 vil kunne profitere på at barna med typisk utvikling/ typisk hørsel er med på inkluderingsprosessen slik at de hørselshemmede barna

lærer og fanger opp sosiale koder og strategier de kan dra nytte av, jamfør Antia og Levine i Guralnick (2001). Dette forutsetter imidlertid at barnehagen legger til rette for at dette skal skje, og omfattende bruk av segregert undervisning vil kanskje virke bra språklig, men på den annen side virke ekskluderende sosialt (Ohna og Hofstad 2006).

### **Personale involvert i de respektive barna med hørselshemming**

De fire informantene beskriver personalet, som er knyttet opp mot det enkelte barnet som har cochleaimplantat, som varierende. Alle pedagogene beskriver at de selv har opplegg med barnet og i varierende grad har annet personale involvert i spesialopplæringen. Sett opp mot det å være bevisst de auditive stimuli barnet med hørselshemming får i løpet av døgnets våkentid, er det nok en klar fordel at det settes av tid i barnehagedagen til lyttetrening (Cole og Flexer, 2008). På den andre siden er det viktig at barn ikke tas for mye ut av de sosiale arenaene, men at det også legges opp til støtte her for å fremme barnas sosiale ferdigheter og for å sikre barnets inkludering i barnehagens fellesskap (Ohna og Hofstad, 2006).

Under intervjuet med P4 kommer det frem at barnehagen benytter utstrakt bruk av ufaglært assistent som støtte for B4, og at P4 savner mer fagkompetanse på det sosiale området hos de ufaglærte. Kompetanseheving vil være svært viktig i møte med barn med spesielle behov, slik at barnehagen rustes til å imøtekomme kravene lovverket setter, jamfør barnehagelovens § 2 (2005) og opplæringsloven § 5-7 (1998) og som fremkommer av Stortingsmelding nr. 41 2008-2009, kap. 9 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Man bør også stille seg kritisk til hva voksen tilstedeværelse og bistand skal bestå av: Skal det være i form av ren *tilstedeværelse* av en voksen? Eller i form av voksen med kompetanse? Det er liten tvil om at voksnes medvirkning i språklig kompetanseheving hos barn er viktig, jamfør Vygotskijs (2001) teorier om den mer kompetente annen. P4 forteller at hun opplever denne overdrevne bruken av ufaglærte assistenter som bekymringsverdig og hun beskriver B4 som tillært hjelpeløs som følge av assistentbruken. Man kan undres om det ville hatt en bedre innvirkning på B4s sosiale samspill og vennsksapsrelasjoner dersom en slik tillært hjelpeløshet kunne ha vært unngått ved å styrke de voksnes kompetanse på området. Når det kommer til de voksnes medvirkning på det språklige området, kan de voksne trekke barnet med inn i meningsfulle dialoger (Ohna og Hofstad, 2006). Med mangel av dette kan man jo undres om det vil kunne skyldes lav kompetanse og at kompetanseheving således er et svært viktig moment for å lykkes i å bistå barnet i språklig og sosial utvikling. Som beskrevet i kapittel



2.3.3, mener Dammeyer (2009) at hvis hørselshemmede barn har tilgang på et godt språk, vil dette slå ut positivt i forhold til psykososial fungering. Språk sees også som svært sentralt blant de seks faktorene for å lykkes i sosiale relasjoner og vennskapsdanning (Hay et al. 2004). Således vil kompetente voksnes tilstedeværelse for barnet være svært viktig i forhold til utvikling av språk og sosialt samspill med barn (Ohna og Hofstad, 2006). Dette støttes også av barnehageloven § 2 (2005), som sier at barnehagen skal bidra til at barna opplever å mestre et sosialt og kulturelt fellesskap.

### **Barnehagens informasjonsinnhenting om hørselshemming, cochleaimplantat og tilrettelegging.**

Alle pedagogene forteller at de har opparbeidet seg kompetanse på hvordan man skal og bør tilrettelegge forholdene i barnehagen. De fleste hadde fått en del informasjon om hvordan fysisk tilrettelegging bør foretas, som skjerming, eller lyddempende materiale på avdelingen. Informasjonen har i all hovedsak kommet fra barnas foreldre eller kompetansesentre.

Det fremkom ikke direkte i svarene på spørsmålet om de har fått mye informasjon om sosiale tiltak som hørselshemmede barn kan profitere på, som for eksempel å sitte i ring fremfor på rekke i samlingstund (for å lette munnavlesningen). Det fremkommer likevel av intervjuene at de fleste av pedagogene er opptatt av barnets sosiale utvikling og at de prøver å bidra med det de kan for å styrke barnets kommunikasjon og sosialisering. Ved å fokusere på språket som et meningsfullt middel for sosialt samspill og legge til rette for et inkluderende fellesskap vil det hørselshemmede barnet kunne profitere stort på dette (Ohna og Hofstad, 2006).

## **5.2 B1**

B1 er fem og et halvt år. Han har gått i barnehagen i mindre enn ett år, og har en normalt lang dag i barnehagen, fra 0830 til etter ettermiddagsmaten ca. kl. 1530.

### **Karakteristika og atferd**

B1 beskrives som en gutt med god lekkompetanse, men det kommer også frem at de trener spesifikt på konflikthåndtering med han. Ellers beskrives han som sosial og interessert, utadvent og gledesspreder. Han beskrives ikke som naturlig sjy eller sjenert. De mest fremtredende emosjonene beskriver P1 som glede, spontanitet, forvirring og frustrasjon. P1

synes B1 viser flest positive emosjoner når de skjerner han i lek og når han føler at han henger med i leken. De negative emosjonene vises særlig i situasjoner hvor han er sliten, uavhengig årsak. Det fremkommer at en del av utmattelsen kan relateres til de språklige utfordringene og hørselsutfordringene, da P1 oppfatter at B1 bruker mye energi på å forstå og få med seg alt. Dette synes å sammenfalle med resultatene ellers i undersøkelsen også, der han beskrives som en gutt med stort ønske om å delta sosialt og og i lek med andre, men at det er også en del belastning han opplever i det å ikke få med seg alt, og at han reagerer med frustrasjon og roping når det topper seg. B1 er i noe «uroelig i kroppen» og konsentrasjonen er varierende. Frustrasjonen han opplever ved å ikke ha full kontroll på alle skiftene og nyansene i leken kommer også frem under kategorien atferd. Der beskrives det at B1 både er sosial og utadvendt, men også er urolig og at han kan opptre noe forvirret. B1 beskrives som en gutt med god lekkompetanse og at han har noen grunnleggende faktorer for god vennskapsutvikling, jamfør Hay et al. (2004). Samtidig kan det tenkes at han kan ha noe vansker med å se sammenhengen mellom årsak og virking, ettersom han sliter noe med konflikthåndtering. Han reagerer også endel med sinne og roping når han er frustrert, og dette kan muligens koples opp mot mindre impuls kontroll. Totalt sett kan dette bidra til å gjøre det noe mer komplisert i vennskap og i samhandling med andre barn. At B1 opplever sosialt samspill som noe krevende kommer frem ettersom P1 forteller at B1 trenger mye oppfølging med henhold til det sosiale og i å tolke signaler.

## **Kommunikasjon og språk**

Språkresultatene som fremkommer i hovedprosjektet viser at B1 har en reseptiv språkskåre som under -1 SD fra gjennomsnittet. Ekspressiv språkskåre ligger i nedre del av normalområdet. B1 fungerer best i kommunikasjon i små grupper eller en-til-en, og med tegnstøtte. Gjennom intervjuet kommer det frem at dette er en gutt som har stort ønske om å få med seg hva som blir sagt og at han kan se ut til å streve litt med å forstå nyansene i leken. Det kommer også frem i intervjuet med P1 at B1 noen ganger ikke får tak på hva som blir sagt i leken og at det oppstår misforståelser som gjør at han ender med å løpe feil vei. Følelsen av å ikke henge med og miste innholdet i lek og sosialt samspill, kan bidra til lav inkluderingsfølelse og dette kan igjen bidra til en lav selvfølelse. Diamond og Innes (2001) beskriver at det å få tilgang på jevnaldningsgruppen kan være utfordrende, særlig med tanke på alle nyanser og vendinger som oppstår i lek. Det sosiale samspillet kan bli komplisert når man ikke får med seg disse nyansene, og det kan oppstå problemer i konfliktløsning og i å

oppretholde leken. Dette ser vi at går igjen i B1 sine utfordringer i atferd og kommunikasjon. Han er også helt avhengig av munnavlesning, og dette vil jo bidra til at lek blir utfordrende for ham, ettersom skiftene i lek er mange. I atferd viser han å trives i sin favorittlek. Dette kan jo også tenkes å være fordi han da vet mer hva som skal skje og kjenner strukturen i leken. Ved frustrasjon hender det at B1 napper av seg spolene og således kutter all lyd. På bakgrunn av det språklige og kommunikative fremstår det sosiale samspillet, slik P1 ser det, som komplisert og til tider svært frustrerende for B1.

### **Lek, sosialt samspill og vennskap**

B1 er glad i herjelek og lek med biler, han beskrives som en som liker å leke en-til-en eller sammen med andre. Det fremkommer imidlertid som viktig at en voksen er med og styrer hvor mange deltakere, maks 2-3 stykker, som skal være med i leken for at rammene oppleves som gode. Dette sammenfaller med atferdsresultatene hvor det fortelles at han trenger støtte av en voksen for å håndtere konflikter. Det kan synes som at B1 trenger støtte av en voksen for å sette gode grenser for seg selv, for at leken skal bli god. Videre avhenger lekens kvalitet av at han får med seg vendingene, og dette er rammer som fremkommer som hemmende for hans lek, i tillegg til vansker som oppstår dersom mange snakker på en gang, slik det ofte er i en barnehage. Disse vanskene vil kunne relateres til hans hørselshemming og bruk av CI.

Videre i hans sosiale samspill, fremkommer det at han er en gutt som tar stort ansvar for sitt eget samspill med andre. Han leker gjerne med jevnaldrende, men søker yngre barn når han er sliten. Dette kan være med på å gi ham en større opplevelse av mestring, ettersom han da blir eldst i leken. De voksne har vært inne for å aktivt bygge opp relasjoner rundt barnet. Dette er bra med henhold til hans ansiennitet på mindre enn ett år i barnehagen og at det kan oppleves som en utfordring å komme inn i en jevnaldringsgruppe, når man er et barn som har spesielle behov slik Diamond og Innes i Guralnick (2001) beskriver det. Samtidig skal man være oppmerksom på at vennsksrelasjoner må være frivillige og at en slik konstruksjon må gjøres svært subtilt for å kunne fungere. Som Engle et al. (2010) beskriver det, vil en vennsksdyade kun fungere dersom det er gjensidighet og frivillighet vennskapet tuftes på. P1 forteller at B1 har en gruppetilhørighet, og igjen kommer det frem at det er også en litt yngre gruppe han har tilhørighet i, og at denne gruppen liker han å være sammen med når han er sliten. Det kommer også frem at B1 trekker seg unna når det blir for mye støy og lyd.

B1 har flere venner. De er som nevnt både jevnaldrende og litt yngre. Kvaliteten på vennskapene beskrives som varierende for hvert enkelt vennskap, men som jevnt over av god og stabil kvalitet. B1 vil således kunne profitere på at han har stabile vennskap rundt seg og at han kan leke med yngre ved behov (Engle et al., 2010). Dette vil kunne bidra til god resiliens senere i livet og vil bidra til økt selvtillit og gode erfaringer i vennsbygging senere, jamfør Sharfstein et al. (2011). Det er også fint at de voksne er med på å sette gode rammer som hans sosiale samspill i barnehagen, i tillegg til at han er en gutt som viser interesse og initiativ til samspill med andre barn.

## 5.3 B2

I følge P2, fyller B2 på intervjutidspunktet seks år «om en måned». Hun har gått i barnehagen i tre år. Om morgenen kommer hun ca kl 0730 og hentes ca kl 1600.

### Karakteristika og atferd

B2 beskrives som en nysgjerrig, positiv og blid jente. B2 beskrives videre som en med mye omsorg for andre. På bakgrunn av beskrivelsene fra P2, fremstår hun ikke som naturlig sju eller sjenert i møte med andre. Dette kan vise til en moden sosial forståelse, jamfør Dunn (2004). Hun beskrives videre som inkluderende i lek, som fantasirik og som en med mye initiativ til lek. Hun liker også å ha lederrollen i leken. Hun viser flest positive emosjoner i lek og samarbeid med jevnaldrende. Hennes negative emosjoner kommer helst til syne ved store forsamlinger hvor det er mye lyd hvor hun reagerer ved å trekke seg stille tilbake uten at P4 opplever dette som noe negativt. Hun beskrives ikke som utagerende eller angstfull. Dette kan tyde på at hun evner å romme egne følelser, jamfør Dammeyer (2009). Å romme egne følelser kan virke forebyggende mot psykososiale vansker. Det fremkommer ikke at B2 har særlige forstyrrende elementer i de grunnleggende faktorene for vennsbygging, jamfør Hay et al. (2004), og språklig ligger hun over +1 SD fra gjennomsnittet i følge testen MSEL. Hennes hang til å være leder i sosialt samspill med andre, beskrives også som noe negativt ettersom hun kan være «litt sjefete». Dette kan på en annen side tenkes å være en strategi for å kontrollere situasjoner hvor hun er sammen med andre på, og at hun på denne måten *selv* kan være med på å styre skifter og vendinger i lek og i samspill med andre og på den måten unngå misforståelser i lek.

## **Kommunikasjon og språk**

Språkresultatene som fremkommer i hovedprosjektet viser at B2 har en reseptiv språkskåre over +1 SD fra gjennomsnittet. Ekspressiv språkskåre ligger over +1 SD fra gjennomsnittet. Når det kommer til kommunikasjon, så er dette en jente som beskrives som initiativtaker til kommunikasjon med andre. Dette kan tyde på at hun har en del selvtillit i forhold til selvhevdelse ettersom hun kommuniserer sine egne ønsker for leken og ofte tar initiativ til lek. Når hun er i små grupper eller i situasjoner en-til-en og/eller har tilgang på munnavlesning virker det på P2 som at B2 får til en bedre kommunikasjon med de andre. Samlingsstundene, hvor barna sitter på rekker fremfor i sirkel, fungerer mindre tilfredsstillende for B2. Hun reagerer med tilbaketrekking. Ved å legge opp til at barna kan sitte i sirkel, vil dette kunne fremme tilgangen på munnavlesning fremfor om de hadde sittet rekkevis og bli et godt kommunikasjonsfremmende virkemiddel, samt bidra til en inkluderende kommunikasjon, jamfør Ohna og Hofstad (2006).

## **Lek, sosialt samspill og vennskap**

P2 forteller at B2 liker å leke med andre – aldri helt alene, da kjeder hun seg. Hun trives i intensiv rollelek og beskrives som glad i å leke. Hun beskrives også som en som er glad i å ha sosialt samspill med andre og liker å samarbeide med jevnaldrende barn, hvilket viser at hun antakelig har god erfaring med å lykkes i sosiale samspill med jevnaldrende på tross av sine spesielle behov og hørselsutfordringer, slik Diamond og Innes i Guralnick (2001) forteller at kan være vanskelig. Her kan hun også ha profittert på å gå i en normalthørende barnehage, hvor de andre barna vil kunne fremstå som gode rollemodeller for sosiale samspill, slik Antia og Levine i Guralnick (2001) beskriver det. Hun legger tilrette for sin egen lek, og dette sammenfaller med at hun er en som liker å ta lederrollen og på den måten muligens får en større følelse av beherskelse og kontroll av situasjonen. At hun har gode inkluderende egenskaper kommer frem også her under kategorien sosialt samspill, slik det også fremstår under kategorien atferd. Dette kan også ha blitt styrket gjennom holdningsskapingen som barnehagen står for og B2 fremstår også selv som en inkluderende aktør i jevnaldringsgruppen. Her kan barnehagen ha lyktes i å inkludere B2 slik at både B2 og hennes jevnaldrende opplever at hun er en del av fellesskapet, slik Ohna og Hofstad (2006) foreslår som en god måte å inkludere hørselshemmede barn på. På en annen side virker hennes hørselshemming belastende på henne i sosiale sammenhenger med mange mennesker; hun trekker seg unna ved for mye støy som ved store samlinger og liknende. Hun viser

imidlertid å ha psykososiale ferdigheter til å kunne romme dette, og dette kan være tegn på at hun har en god psykisk helse, jamfør Dammeyer (2009). Hun beskrives å ha flere venner av begge kjønn, og at disse er jevnaldrende. Disse vennskapene beskrives å ha høy kvalitet og at de fremstår som svært så sammensveiset. Vennskap av høy kvalitet vil ha en beskyttende effekt mot ensomhet og depresjon i følge Sharfstein et al. (2011).

## 5.4 B3

B3 er snart seks år. Han har gått i denne barnehagen i tre år. B3 kommer i barnehagen ca kl 0830 og hentes ca kl 1600.

### Karakteristika og atferd

B3 beskrives som en blid, aktiv og sosial gutt, som er morsom, flink og utholdende i lek. Han beskrives ikke som naturlig sjy eller sjenert, men samtidig er han beskrevet som litt «puslete», ukonsentrert og avventende. De fremtredende emosjonene beskrevet av P3 er at han viser glede og stort sett er fornøyd, men at han blir litt lei seg når ting går han i mot. Hans positive emosjoner kommer til syne når han er sammen med venner og når han leker sine favorittleker og er sammen med sin faste jevnaldringsgruppe. Det ser ikke ut til at B3 har særlig problemer i sosialt samspill med jevnaldrende, tvert i mot ser det ut til at han henter trygghet herfra. Dette kan tyde på jevnbyrdige vennskap og at det er positive følelsesutvekslinger i de sosiale samspillene og at han på tross av hørselshemmingen ikke viser særlige vansker med å få tilgang på jevnaldringsgruppen, slik Diamond og Innes i Guralnick (2001) beskriver at kan være utfordrende. På den annen side er han utrygg i utfordrende situasjoner, og det er i disse situasjonene P3 beskriver han som «puslete». Likevel fremstår barnehagen trygg på at han kan mestre utfordrende situasjoner, bare han kan få med seg en han kjenner. Her legger barnehagen opp til at han skal få kjenne på mestringsfølelse ved at de lar han gjennomføre disse litt vanskelige settingene, og ikke «hjelper» ham ut av disse situasjonene. Dette er helt i tråd med Ohna og Hofstad (2006) som oppfordrer til å oppmuntre barnet til å utføre oppgaver og til å delta i forskjellige aktiviteter. Ved å gjøre dette vil barnet rustes til å utvikle seg både språklig og sosialt, jamfør Vygotskij (2001). Dette gjenspeiles i beskrivelsen av hans atferd, hvor pedagogen beskriver ham som «tøffere» i språket og i fremtoningen nå enn før, samtidig som hun forklarer at dette kan skyldes at han har eldre søsken eller at han selv er blitt eldre og snart er skolegutt.

## **Kommunikasjon og språk**

Språkresultatene som fremkommer i hovedprosjektet viser at B3 har en reseptiv og en ekpressiv språkskåre som ligger over +1 SD fra gjennomsnittet. For at B3 skal kommunisere godt beskrives det at det hjelper at han opplever situasjonen som trygg, og at han profitterer på at det er en venn eller noen han kjenner godt som er med ham i disse situasjonene.

Kommunikasjon en-til-en fungerer best for ham, og han kan vise usikkerhet i situasjoner hvor det er ukjente personer til stede. Dette relateres også til situasjonene hvor han beskrives som «puslete». P3 beskriver B3 som sosialt og språklig flink. Dette kan jo sees i lys av MSEL-testen hvor han skårer bra. Likevel opplever P3 at han har en sårbarhet i kommunikasjonssituasjoner hvor det er flere som snakker samtidig, og dette kan nok relateres til hans hørselshemming.

## **Lek, sosialt samspill og vennskap**

B3 beskrives som en gutt som generelt ser ut til å trives godt i barnehagen. Han trives best i rollelek med sine venner og da gjerne med høye stemmer og stor intensitet. Han foretrekker å leke sammen med andre, ikke alene. Rammer som er viktige for leken oppgis som mestringsfølelse, ro og kontroll. P3 forteller at han blir fokusert i leken når han leker i gruppe, og at det godt kan være en del støy der han leker. Når han er sliten liker han å leke i rolige omgivelser. Han virker usikker i styrte bordaktiviteter, og begynner først når han ser hva de andre gjør. Han virker litt redd for å gjøre feil i disse situasjonene. Det sosiale samspillet beskrives som godt. Et sitat jeg ønsker å hente frem fra mitt intervju med P3 er «(...) til å ha cochleaimplantat så er han en utrolig flink gutt (...)». Dette kan også ha årsak i selvtillit og opplevelse av trygghet, hvilket også kommer til syne i at P3 forteller at B3 har et godt sosialt samspill med de jevnaldrende og at han har gruppetilhørighet med de jevnaldrende i barnehagen. B3 har kjent disse barna siden han begynte der for tre år siden og P3 trekker frem dette som en styrkende faktor for B3. På den annen side kan dette ha bakgrunn i at barnehagen har drillet barna i å ta kontakt med hverandre, slik Ohna og Hofstad (2006) fremholder som et godt tiltak for å fremme en fellesskapsfølelse for alle i gruppen. B3 er her like aktiv som de andre i å ta kontakt. Som nevnt under kategorien atferd, oppleves B3 som noe «puslete» i samspill med nye personer og at han vegrer seg for slike situasjoner. Barnehagen lar ham imidlertid gjennomføre det med støtte av en han kjenner, og dette vil kunne bidra til økt opplevelse av mestring (Ohna og Hofstad, 2006).

P3 opplever at B3 har en veldig god venn av høy kvalitet, i tillegg til flere andre vennskap som også beskrives å være av god kvalitet. Denne bestevennen er jevnaldrende med B3. Dette kan i følge Engle et al. (2010) være svært bra ettersom vennskap av høy kvalitet tenderer til å bidra positivt hos gutter i form av gode sosiale og prososiale ferdigheter, og når vennskapskvaliteten er høy, er også selvtilliten høy, jamfør Borge (2009). P3 fremstår totalt sett som en gutt med godt sosialt samspill og som har gode vennskap i barnehagen.

## **5.5 B4**

B4 er på intervju tidspunktet «rundt fem år». Hun har gått i denne barnehagen i 3,5 til 4 år. Hun kommer i barnehagen omtrent kl 08:00, og hentes en gang mellom klokken 14:00 og 16:00.

### **Karakteristika og atferd**

B4 beskrives som en blid og glad jente, med stor nysgjerrighet. Hun beskrives ikke som naturlig sly eller sjenert. Hun er avhengig av forutsigbarhet og hun liker veldig godt å ha en voksen i nærheten. Dette kan tyde på at hun har stor sårbarhet, hvilket bekreftes av informanten. Hun viser mest positive emosjoner når hun opplever å ha trygge og forutsigbare rammer og hun trives også godt i frilek, hvor hun kan styre leken selv. Når hun mister oversikten, eller ved uforutsette hendelser, viser hun negative emosjoner. Da trekker hun seg unna og viser introvert atferd, og hun reagerer ofte da med gråt. Slike reaksjoner kommer også til syne hos jenter med vennskap av dårlig kvalitet, jamfør Engle et al. (2010), hvilket det kommer frem senere i undersøkelsen at denne jenten også har. Som nevnt beskrives B4 som et barn med tillært hjelpeløshet i noen situasjoner og at dette i stor grad skyldes at det konstant er en voksen tilstede for å ordne opp for henne. Ellers beskrives atferden som hovedsakelig positiv.

### **Kommunikasjon og språk**

Språkresultatene som fremkommer i hovedprosjektet viser at B4 har en reseptiv språkskåre som ligger innenfor gjennomsnittet, men i nedre del av normalområdet. Den ekspressive språkskåren ligger under -1 SD fra gjennomsnittet. Hun beskrives som en jente med svært stor nysgjerrighet og en del av kommunikasjonen B4 tar initiativ til er i form av nysgjerrighet. Man kan undres om denne nysgjerrigheten er en strategi for å få oversikt over hva som skjer



eller skal skje ettersom hun beskrives som en jente som er avhengig av nettopp denne oversikten for å føle trygghet. Det kan også være en måte å ta kontakt på. Hun fremstilles som sårbar og en som fort viser utrygghet ved kommunikasjon omkring uforutsette hendelser og endring av planer. Samtidig beskrives hun også som en som godt kan ta ordet i små grupper og en-til-en. Trygghet er en viktig faktor for hennes selvhevdelse, og vil således være viktig for å ta initiativ til kommunikasjon. En av B4 sine strategier synes å være kommunikasjon gjennom en voksen. Her undres P4 om dette er en trygghetsfaktor eller om det kan være tillært hjelpeløshet i kommunikasjonen med andre. B4 benytter også kroppsspråk som en effektiv kommunikasjon, hvor hun kan bruke blikk og kroppsholdning for å tiltrekke seg en voksen, som kan hjelpe henne.

### **Lek, sosialt samspill og vennskap**

B4 fremstår som en jente som trives best i forutsigbar og rolig lek, helst i bordaktiviteter. Hun trives i lek sammen med andre eller i parallelllek. Rammer som fremmer lek for B4 er opplevelse av mestring, ro og kontroll. Tilstedeværelse av voksen trekkes frem både som fremmende og som hemmende for hennes leksituasjon. Det kan fremstå som positivt i at de voksne kan bidra til forbedret sosialt samspill, slik Vygotskij (2001) mener en kompetent voksen kan bidra til god sosial forståelse. På en annen side kan det også fremstå som negativt, ettersom de voksne får rolle som kommunikasjonsmedium mellom B4 og andre. Dersom B4 kunne fått støtte i å prøve seg mer selvstendig i sosialt samspill, ville dette kunne bidra til økt opplevelse av mestring (Ohna og Hofstad, 2006). Det ville også kunne bidra til en større opplevelse av å være en del av et fellesskap (Greve, 2009).

Det kommer frem at B4 tildels fraskriver seg noe ansvar for sosialt samspill med andre, og at dette igjen henger sammen med en mulig tillært hjelpeløshet ved utstrakt bruk av ufaglært personale/ assistent. P4 mener at selv om B4 har utfordringer språklig sett, som andre barn uten cochleaimplantat nødvendigvis ikke har, har hun likevel et godt utgangspunkt for å oppnå godt sosialt samspill med andre. Hun kan ha et poeng her, men samtidig kan det være heniktsmessig å se på språk, slik Hay et al. (2004) beskriver det, som en viktig faktor for vennskapsutvikling, og at kvalitet i vennskap igjen vil kunne bidra til økt selvbilde og gode sosiale ferdigheter. Her er det ikke lett å se hva som kan være en avgjørende faktor, men det er tydelig at B4 har store utfordringer. P4 forteller at B4 søker mye voksenkontakt, og at hun antakelig har gruppetilhørighet blant litt yngre barn. Ettersom B4 er avhengig av god oversikt

og opplevelse av kontroll, kan det være at hun derfor søker litt yngre barn, i tillegg til at det kan gi henne en opplevelse av trygghet. B4 reagerer med tilbaketrekking og gråt ved uforutsigbare situasjoner. Ved støy ber hun om å få ta av seg spolene til cochleaimplantatene sine og hvile.

P4 opplever at B4 har venner som er litt yngre enn henne, men kvaliteten beskrives som varierende, fra middels god til dårlig. Engle et al. (2010) viser til at vennskap av dårlig kvalitet sammenfaller med en høyere forekomst av introvert atferd i 6-7 års alder, i tillegg til symptomer som angst og tilbakeholdenhet. Om B4 har vansker som sammenfaller med dette, er vanskelig å si, men det ser ut til at hun nok strever litt med å være selvgående i sosiale samspill og at hennes vennsksrelasjoner nok kan være utfordrende for henne.

## 6 Oppsummering og konklusjon

I denne undersøkelsen har jeg ønsket å finne mer ut av hvordan hørselshemmede barn med tidlig bilaterale cochleaimplantater fungerer i sosialt samspill med andre, og hvordan de fungerer i venns­kaps­relasjoner. Min problemstilling er «På hvilken måte fungerer hørselshemmede barn med tidlig bilateral cochleaimplantasjon i sosialt samspill og i venns­kaps­forhold i barnehagen?».

I prosjektets teoridel har jeg presentert jeg ulike teori som vil være med på å belyse min problemstilling. Jeg har presentert temaene hørsel og hørselshemming, før jeg har gjort rede for hva et cochleaimplantat er. Videre i teoridelen har jeg presentert temaet venns­kaps­dannelse mellom barn i førskolealder. Herunder har jeg valgt å ha med temaer som faktorer for god venns­kaps­utvikling, kvalitet i barns vennskap og psykososial fungering, samt vennskap hos hørselshemmede barn med cochleaimplantat.

Barn med hørselshemming har større sårbarhet i forhold til språk, og ettersom hørselen er en viktig faktor for språkutviklingen, og språk er en viktig faktor for venns­kaps­utvikling, så har jeg valgt å ta for meg teori om hørsel som verktøy i språkutvikling, og også litt om hvordan språkutvikling fortøner seg for normalthørende og for hørselshemmede barn.

Til slutt i teoridelen har jeg gjort rede for barnehagen som forebyggende arena for hørselshemmede barns sosialisering og språkutvikling.

Jeg har igjennom en kvalitativ undersøkelse intervjuet fire pedagoger om ulike temaer, som kan sette lys på hvordan barna har det på dette området. Av dette har jeg fått fire historier om fire unike barn med sine forskjellige styrker og utfordringer. Jeg har kategorisert stoffet og presentert dette i resultatdelen. Jeg har også presentert resultater fra hovedprosjektet som viser reseptiv og ekspressiv spåskåre for disse barna.

Det har i min undersøkelse vært viktig for meg å få frem den enkelte pedagogs beretning, fortalt gjennom intervju. Hver historie er unik, og fortjener å bli møtt med stor respekt og ydmykhet.

Slik jeg har tolket de fire intervjuene fremstår alle barna som barn som har lyst til å leke, som har lyst til å ha venner, og som setter pris på sosialt samspill når det fungerer. Det er likevel en del utfordringer som kan forvanske dette samspillet en del. I intervjuene med P1, P2 og P3

beskrives B1, B2 og B3 som barn med gode sosiale samspill med andre og deres vennskapskvaliteter beskrives som gode, selv om de har sine utfordringer. Særlig B1 opplever en del frustrasjon rundt kommunikasjonsvansker, og dette kommer til uttrykk igjennom misforståelser i lek og sosialt samspill med andre barn. B4 beskrives som et barn med en større sårbarhet rundt det sosiale samspillet med andre. Hun beskrives som en med vennskap av heller mindre god kvalitet, og at hun har større utfordringer i sine sosiale samspill og vennskap med andre.

De fire historiene som denne kvalitative undersøkelsen beretter, utgjør nok ikke stort nok grunnlag til generalisering. Likevel vil jeg få si at det jeg har erfart med disse historiene, og som jeg gjerne vil undre meg litt over, er at hvis vi ser på resultatene fra intervjuene om hvordan disse barna fungerer i sosiale samspill og i vennskapsforhold, så synes det som om det kan være en sammenheng med språkresultatene fra hovedprosjektet i nesten alle de fire tilfellene. Dette ville ha vært svært interessant å få sett nærmere på i en større kvantitativ forskning, og jeg ønsker en slik undersøkelse velkommen.

# Litteraturliste

Antia, S., D. og Levine, L., M., (2001). Educating deaf and hearing children together. Confronting the challenges of inclusion. I M.J. Guralnick. *Early childhood inclusion. Focus on change.* (s. 365- 398) Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Barnehageloven. (2005) Lov om barnehager av 2005-06-17 nr. 64. Hentet 08.mars 2013 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-001.html>

Borge, A. I. H. (2009). Venenskap. *Skolepsykologi.* 8 (4), 3-10. Hentet 26. mars 2013, fra <http://www.fpkf.no/Venskap.pdf>

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg og E. Roland (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge.* (s.17- 36). Oslo: Universitetsforlaget

Carlson, S. M. og Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development* 22 (2007) s 487- 510. Hentet 9. oktober 2012, fra [http://ac.els-cdn.com/S088520140700055X/1-s2.0-S088520140700055X-main.pdf?\\_tid=9e9101b4-1201-11e2-8716-00000aab0f02&acdnat=1349781073\\_c30dd3f0ee7a1328ff04f9781e2a5393](http://ac.els-cdn.com/S088520140700055X/1-s2.0-S088520140700055X-main.pdf?_tid=9e9101b4-1201-11e2-8716-00000aab0f02&acdnat=1349781073_c30dd3f0ee7a1328ff04f9781e2a5393)

Cochlear Ltd. (2012). How a Nucleus<sup>®</sup> System work. Hentet 28. januar 2013, fra <http://www.cochlear.com/sv/horsel-med-cochlear-nucleus>

Cole, E. B. og Flexer, C. (2008). *Children with hearing loss: developing listening and talking.* Oxfordshire: Plural Publishing inc.

Corbin, J. og Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research.* Los Angeles: Sage Publications

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget

Dammeyer, J. (2009). Psychosocial Development in a Danish Population of Children With Cochlear Implants and Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf*

*Education*, 15 (1), s 50-58. Hentet 13. februar 2012, fra <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/15/1/50.full.pdf+html>

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for humaniora, samfunnsvitenskap, juss og teologi*. Hentet 23. februar 2013, fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2009). *Krav om informert og fritt samtykke*. Hentet 23. februar 2013, fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/9-Krav-om-informert-og-fritt-samtykke/>

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2009). *Forskningens overordnede forpliktelser*. Hentet 08. mars 2013, fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Forskningsetisk-sjekkliste/>

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Malden: Blackwell Publishing

Diamond, K. E. og Innes, F. K. (2001). The origin of young children's attitudes toward peers with disabilities. I M.J. Guralnick, (Red.), *Early childhood inclusion: Focus on change*. (s.159-178) Baltimore: Paul H. Brookes

Eivers, A., Brendgen, M., Vitaro, F. og Borge, A. I. H. (2011). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early childhood research quarterly*, 27 (1), s. 137-146. Hentet 10. april 2012, fra [http://ac.els-cdn.com/S0885200611000354/1-s2.0-S0885200611000354-main.pdf?\\_tid=310f5e52-112d-11e2-9018-00000aacb360&acdnat=1349689836\\_581d9577309ac7b57d04d1d3ba2212bf](http://ac.els-cdn.com/S0885200611000354/1-s2.0-S0885200611000354-main.pdf?_tid=310f5e52-112d-11e2-9018-00000aacb360&acdnat=1349689836_581d9577309ac7b57d04d1d3ba2212bf)

Engle, J. M., McElwain N. L. og Lasky, N. (2010). Presence and quality of kindergarden children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and child development*, 20 (4), s. 365- 386. Hentet 20. januar 2012, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/icd.706/pdf>

- Ertmer, D. J. og Jung, J. (2011). Prelinguistic vocal development in young cochlear implant recipients and typically developing infants: Year 1 of robust hearing experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 17 (1), s. 116- 132. Hentet 14. september 2012, fra <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/17/1/116.full.pdf+html>
- Gall, M. D., Gall, J. P., og Borg, W. R. (2007). *Educational research*. Boston: Allyn and Bacon
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen*. Nordisk barnehageforskning. 2 (2), s. 91-98. Hentet 23. mars 2013, fra <http://grundtvig.hio.no/index.php/nordiskbarnehageforskning/article/view/60/35>
- Hagtvedt, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hay, D. F., Payne, A., og Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood*. Journal of child psychology and psychiatry. 45 (1), s. 84-108. Hentet 08.02.2012, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x/pdf>
- Herseth, I. og Horverak, S. (2011) *Rom for taushet i profesjonelle samtaler*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kristiansson, L. og Stenberg, D. (1977). *En venn*. Oslo: Luther Forlag AS
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen*. Stortingsmelning nr. 41 (2008-2009).
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Løge, I. K. (2011). Spåkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg og E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. s. 56- 73. Oslo: Universitetsforlaget
- Martinussen, M. og Siqveland, T. (2013, 4. mars). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Mullen Scales of Early Learning (MSEL). *PsykTestBARN*. Hentet 5. april 2013, fra [http://www.r-bup.no/cms/ptb\\_mm.nsf/lupgraphics/MSEL\\_nyOK.pdf/\\$file/MSEL\\_nyOK.pdf](http://www.r-bup.no/cms/ptb_mm.nsf/lupgraphics/MSEL_nyOK.pdf/$file/MSEL_nyOK.pdf)

Mullen, E. M. (1995). *Mullen Scales of Early Learning*. Pennsylvania State: American Guidance Service

Nickelsen, T. (2010, 8. mars). Unik undersøkning: Godt språk gir småbarn venner. *Apollon*. Hentet 16. januar 2012, fra <http://www.apollon.uio.no/artikler/2010/barnevennskap.html>

Ohna, T. L. og Hofstad, R. (2006) *Hørselshemmede barn i barnehage og småskole – tilrettelegging for deltakelse i språklige aktiviteter*. Bergen: Statped Vest. Hentet 29. januar 2013, fra <http://www.statped.no/PageFiles/44560/H%c3%b8rselshemmede%20barn%20i%20barnehage%20og%20skole.pdf>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 1998-17-07 nr. 61. Hentet den 08. mars 2013, fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-006.html>

Oslo Universitetssykehus, (2012, 27. januar) *Utredning*. Hentet 14. september 2012 fra <http://www.oslo-universitetssykehus.no/omoss/avdelinger/ci-teamet/Sider/utredning.aspx>

Oslo Universitetssykehus, (2012, 27. januar) *Kandidat og nytte*. Hentet 24. mars 2013 fra <http://www.oslo-universitetssykehus.no/omoss/avdelinger/ci-teamet/Sider/kandidat-og-utbytte.aspx>

Paludneviene, R og Harris, R. L (2011). Impact of cochlear implants on the deaf community. I R. Paludneviene og I.W. Leigh. *Cochlear implants. Evolving perspectives* (s. 3- 19). Washington: Gallaudet University Press

Rygvdal, A-L. (2004). Språkvansker hos barn. I E. Befring og R. Tangen. *Spesialpedagogikk*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS

Rørbech, L. (2009). *Stemmebrugsleære* Herning: Special-Pædagogisk Forlag

Sharfstein, L., Alfano, C., Beidel, D., og Wong, N. (2011). Children with generalized anxiety disorder do not have peer problems, just fewer friends. *Child Psychiatry Human Development* 42(6), 712-723. Hentet 20. januar 2012, fra <http://www.springerlink.com/content/q34257171154r604/fulltext.pdf>



Sosial- og helsedirektoratet. (2006). *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Hentet 22. mars 2013, fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/nasjonalfagligretningslinje-for-undersokelse-av-syn-horsel-og-sprak-hos-barn-/Publikasjoner/Nasjonalfagligretningslinje-for-undersokelse-av-syn-horse-sprak-hos-barn.pdf>

Stach, B. A. (1998). *Clinical audiology – an introduction*. New York: Delmar - Cengage Learning

Størksen, I. & Thorsen, A. A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg og E. Roland (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 37- 55). Oslo: Universitetsforlaget.

Tetzchner, S. von. (2012) *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder for barn og unge med hørselshemming*. Hentet 29. januar 2013, fra [http://www.udir.no/Upload/5/Veileder\\_for\\_oppl%c3%a6ring\\_av\\_barn\\_og\\_unge\\_med\\_horsels\\_hemming\\_010211.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/5/Veileder_for_oppl%c3%a6ring_av_barn_og_unge_med_horsels_hemming_010211.pdf?epslanguage=no)

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. I A. Kozulin (Red.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Wie, O. B. (2005). *Kan døve bli hørende?* Oslo: UniPub

Wie, O. B. (2010). Language development in children after revealing bilateral cochlear implants between 5 and 18 months. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 74(2010), 1258- 1266.

# Vedlegg

## Intervjuguide:

1. Innledende spørsmål
  - a. Kan du gi meg en kort arbeidsbeskrivelse av jobben din i forholde til barnet?
  - b. Hva slags type barnehage er dette?
2. Informasjon om barnet
  - a. Hva er barnets alder?
  - b. Hvor lenge har barnet gått i denne barnehagen?
  - c. Hvis jeg ikke kjente til barnet fra før og du skulle beskrive barnet på en litt utdypende måte, hvordan ville du ha gjort det?
  - d. Kan du beskrive barnet med 3 eller 4 adjektiver?
  - e. Kan du beskrive en vanlig dagsrytme for dette barnet i barnehagen?
    - i. Kan du si noe om hvor lange dager barnet har/ hadde i barnehagen?
3. Om hørselshemming og cochleaimplantat
  - a. Kan du fortelle meg om hva slags tilrettelegging som er gjort for å imøtekomme hørselshemmingen?
  - b. Hva slags informasjon har du fått om hørselshemming og cochleaimplantat i løpet av denne tiden?
    - i. Fra hvem?
4. Barnets atferd
  - a. Kan du fortelle meg litt om barnets atferd både på godt og vondt?
    - i. (Evt. be om utdypning her).
    - ii. Utifra det du har fortalt nå, opplever du atferden til barnet som positiv eller som negativ.
  - b. Hvis du skal beskrive barnets atferd på godt og vondt for meg, hvordan vil du gjøre det med tre eller fire adjektiver?
5. Barnets emosjoner/ følelser
  - a. Kan du med 3 eller 4 adjektiver beskrive hva du oppfatter som barnets mest fremtredende emosjoner?
  - b. I hvilke situasjoner opplever du at barnet har mest positive følelser?
    - i. Kan du si noe mer om dette?
  - c. I hvilke situasjoner opplever du at barnet har mest negative følelser?
    - i. Kan du si noe mer om dette?
6. Barnets kommunikasjon (definert som kontaktskaping og samhandling – ikke bare i form av verbal språkrikdom) med andre.
  - a. Kan du si noe om hvem som oftest tar initiativ til kommunikasjon mellom barnet og andre?

- b. Kan du si noen om hva slags situasjoner barnet kommuniserer mest i (f.eks. i gruppe, sammen med andre, eller en til en)?
- 7. Vennskap og kvalitet i vennskap. Barn kan enten ha ingen venn, vennskap av dårlig kvalitet eller vennskap av høy kvalitet.
  - a. Opplever du at barnet har en venn?
    - i. Hvis *ja*, hvordan vil du med tre eller fire adjektiver beskrive kvaliteten på vennskapet?
    - ii. Hvor gammel/ gamle er vennen(e)?
    - iii. Hvis *nei*, hvordan vil du med tre eller fire adjektiver beskrive situasjonen for barnet?
  - b. Opplever du at barnet har tilhørighet i en gruppe?
    - i. Hvis ja, kan du beskrive denne gruppen?
  - c. Kan du si noe om hvorvidt barnet oppsøker ulike grupper eller vandrer fra gruppe til gruppe eller holder seg til en gruppe?
- 8. Lek
  - a. Hva slags type lek trives barnet best i?
    - i. (Få tak i rammene rundt leken.)
  - b. Hva slags type lek trives barnet dårlig i?
    - i. (Få tak i rammene rundt leken.)
  - c. Leker barnet helst alene, en til en, i parallelllek eller sammen med andre?
  - d. Kan du med 3 eller 4 adjektiver beskrive barnets lek?
  - e. Kan du si noe om hvilke aldre de andre barna er i, som barnet helst leker sammen med?
    - i. Yngre, jevnaldrende eller eldre.
- 9. Før vi avslutter intervjuet, er det noe av det vi har snakket om som du har lyst til å fortelle meg noe mere om?

## Informasjonsskriv:



Oslo universitetssykehus HF

Postadresse:  
Trondheimsveien 235  
0514 Oslo

Sentralbord:  
02770

Org.nr:  
NO 993 467 049 MVA

[www.oslo-universitetssykehus.no](http://www.oslo-universitetssykehus.no)

Deres ref.:  
Vår ref./saksbeh./dir.tlf.: Ona Bø Wie 23076222  
Dato: 06.03.12

### FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Prosjektets tittel:

Barn med cochleaimplantat i samspill i barnehagen

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

Fra 1986 til 2012 er det ved Oslo Universitetssykehus, Rikshospitalet omkring 500 døve og sterkt hørselshemmede barn som har fått cochleaimplantat (CI). I deres barnehage er det et barn med CI og dere har tidligere deltatt i undersøkelsen i form av bistand ved videofilming og informasjon om barnets samspill og kommunikasjon i barnehagen.

Denne henvendelsen er en forespørsel til barnehagen og dets personell om deltakelse i undersøkelsen i form av et telefonintervju. Temaet for intervjuet er hørselshemming og vennskap, og spørsmålene vil dreie seg om relasjonsbygging, vennskap, tilrettelegging og kommunikasjon i relasjon til barnet med CI som går i deres barnehage. Selve intervjuet vil gjennomføres via telefon. Det vil benyttes båndopptaker under intervjuet som vil ta omtrent en time. Tidspunkt for gjennomføring avtales nærmere med mastergradsstudent Reidun Heikvam-Johnsen.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og data innhentet i forbindelse med gjeldende undersøkelse vil slettes ved prosjektslutt 2014. Dersom du gir tillatelse til deltakelse i denne studien, ber vi om at du signerer samtykkeerklæringen nedenfor. Deltakelse er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, uten begrunnelse. Om du skulle ønske å trekke deg, har du rett til å kreve de innsamlede opplysningene slettet.

Undersøkelsen er tilrådd av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og av Regional komité for medisinsk forskningsetikk. Hvis du/dere har spørsmål om studien er du velkommen til å ta kontakt på e-post eller telefon: [reidun.heikvam-johnsen@uv.uio.no](mailto:reidun.heikvam-johnsen@uv.uio.no) tlf.: 92 41 02 04, [owie@ous-hf.no](mailto:owie@ous-hf.no) tlf.: 23 07 62 22, 90 92 02 74.

Vennlig hilsen

Reidun Heikvam-Johnsen.

Mastergradsstudent,

Institutt for spesialpedagogikk, universitetet i Oslo  
Universitetssykehus

Ona Bø Wie

Prosjektleder

Oslo

## Transkriberingsnøkler:

Det som kodes	Transkriberingsnøkkel	Kommentar
<b>Latter</b>	@	Lengden på latteren vises med økende antall: @ = viser litt/ mild latter @@ = noe lengre latter @@@ = ler godt
<b>Pause/ tenketid</b>	-	Pausens lengde i sekunder vises med økende antall: - = 1 sekund, - - = 2 sekunder, - - - = 3 sekunder etc.
<b>Avbrutt ordrekke</b>	...	Må ikke forveksles med pause/ tenketid
<b>Utpust/ sukk</b>	<	Der utpustet angir en stemning som er viktig for utsagnets helhet. Ved svært tydelig sukk angis dobbelt tegn: <<
<b>Ord sagt på utpust/ i et sukk</b>	<ord<	Der utpustet følger hele ordet
<b>Tydelig innpust</b>	>	Der innpustet blir så tydelig at det er viktig for gjengivelsen av utsagn som helhet
<b>Ord sagt på innpust</b>	>ord>	Der innpustet følger hele ordet
<b>Bekreftende utsagn og småord</b>	☞småord☞	Viser til bekreftende respondering særlig på informantens opplysninger. Eks.: ☞Ja☞ eller ☞akkurat☞ der det er det bekreftende tonefallet som viser til at intervjueren følger med på det informanten sier uavhengig av hva intervjueren selv mener om det som sies. Kan også favne lengre sekvenser av småord. Eks.: ☞Ja. Akkurat, ja.☞

---

<b>Trykk på ordet</b>	<i>Kursiv</i>	Beskriver trykkvektlagte ord, eller ord som gis ekstra tyngde i utsagnet.
<b>Meningsbærende ikke-ord</b>	(meningsbærende ikke-ord)	Lydsammenstillingene vises med parenteser for å skille dem ut fra meningsbærende ord. Eks: (Eh) eller (Em) eller (Mmmm)
<b>Oppadstigende tonefall</b>	!	Der det oppadstigende tonefallet er av stor betydning for meningsinnholdet i setningen. Eks.: Ja!
<b>Undrende tonefall</b>	?	Viser til en undring som er viktig for utsagnets beskrivelse. Eks. (Mmmm)? Eller Ja?

---