

Et vanlig barn i en vanlig barnehage?

Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna
med cochleaimplantat i barnehagen

av

Siv Hillesøy

Thesis submitted in fulfillment of
the requirements for degree of
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Humanistisk fakultet

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

2016

Universitetet i Stavanger
Postboks 8002, Ullandhaug
N-4068 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2016 Siv Hillesøy

ISBN: 978-82-7644-650-0

ISSN: 1890-1387

Sammendrag

Formålet med studien er å utforske vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen. Studien er teoretisk forankret i et sosiokulturelt rammeverk hvor barns deltakelse i sosiale og kulturelle fellesskap forstås som å være av fundamental betydning for barns læring og utvikling. Avhandlingen bygger på en grunnleggende antakelse om at barn velger deltakelsesmåter ut fra de handlingssammenhenger og praksisfellesskap som de tar del i. Å betrakte barns deltakerprosesser som situerte og sosialt medierte innebærer at vilkår for barns deltakelse realiseres i det dynamiske og medierte forholdet mellom barn, kulturelle verktøy og den spesifikke sosiale konteksten barna befinner seg i.

Studien er en etnografisk studie med feltarbeid over ett år i tre barnehager. Tradisjonelle etnografiske metoder som videoobservasjoner og intervju ligger til grunn for konstruksjon av data. Analysene viser at barn med cochleaimplantat handler i ulike spenningsforhold som skaper så vel muligheter som begrensninger for deres deltakelse i barnefellesskapet.

Et viktig funn i studien er at barn med cochleaimplantat deltar i samhandlinger med jevnaldrende på tilsvarende måte som andre barn. Samtidig som cochleaimplantat medierer barnas tilgang til det kommunikative fellesskapet, viser studien også at det oppstår forstyrrelser som begrenser eller hindrer barnas tilgang til lydmiljøet – og dermed også til den talespråklige delen av det kommunikative fellesskapet. Det viser seg også at forhold som kan relateres til spesialpedagogiske hjelpetiltak og måten disse organiseres på, er

strukturerende ressurser som kan ha konsekvenser for barnas deltakelse i barnefellesskap.

I diskusjonen tematiseres hvordan mulighetsbetingelser for barnas deltakelse oppstår i det dynamiske og medierte forhold mellom barnet som aktør og kulturelle verktøy. Oppmerksomheten rettes også mot hvordan barnas deltakelse i ulike praksisfellesskap i tilknytning til spesialpedagogiske læringsarrangementer, skaper særlige vilkår for barns deltakelse i barnefellesskap.

I studien fremstår den allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske virksomheten i barnehagen som separate praksisfellesskap. De styres av ulike diskurser og har ulike målsettinger for sine virksomheter. Det er tilsynelatende lite dialog og samarbeid mellom aktørene på de ulike arenaene. Implikasjoner av studien dreier seg først og fremst om behovet for samhandling mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogiske virksomheter i barnehagen.

Publikasjonsliste

- I Hillesøy, S., Johansson, E. & Ohna, S. E. (2014): Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research/Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. 7(4), 1-21.
- II Hillesøy, S. og Ohna, S. E. (2014): Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*. 79(7), 46-59.
- III Hillesøy, S. (2016): The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions. *International Journal of Early Childhood*. 48(1), 95-109.

Innhold

1.	Introduksjon.....	1
1.1	Barns deltakelse i barnehagen.....	2
1.2	Barn med cochleaimplantat i barnehagen.....	5
1.3	Avhandlingens formål og forskningsspørsmål.....	9
1.3.1	Delstudie 1	10
1.3.2	Delstudie 2	10
1.3.3	Delstudie 3	11
1.4	Avhandlingens oppbygging.....	12
2	Tidligere forskning	13
2.1	Gjennomføring av litteratursøk	13
2.2	Forskning om barn i barnehage	16
2.2.1	Barns lek og samhandling	16
2.2.2	Barnekultur	17
2.2.3	Deltakelse og kontinuerlige forhandlinger	18
2.2.4	Oppsummerende refleksjoner.....	19
2.3	Forskning vedrørende barn med cochleaimplantat	20
2.3.1	Betydningen av talespråklige ferdigheter.....	20
2.3.2	Deltakelse i ordinære barnehager og skoler.....	21
2.3.3	Å få tilgang til pågående lek.....	22
2.3.4	Å opprettholde samhandlinger over tid	22
2.3.5	Oppsummerende refleksjoner.....	24
2.4	Forskning om voksnes betydning	26
2.4.1	Oppsummerende refleksjoner.....	28
2.5	Posisjonering av egen studie i forskningsfeltet	28

3	Teoretisk rammeverk.....	31
3.1	Mediering og kulturelle verktøy	32
3.2	Barnefellesskap som praksisfellesskap	35
3.2.1	Barnehagens mange praksisfellesskap	37
3.3	Implikasjoner for egen studie	38
4	Metode	41
4.1	Feltarbeid, videoobservasjoner og intervju.....	43
4.1.1	Deltakere i studien.....	43
4.1.2	Gjennomføring av feltarbeid.....	46
4.1.3	Gjennomføring av videoobservasjoner.....	48
4.1.4	Gjennomføring av intervju	51
4.2	Analyser	54
4.2.1	Systematiske analyser.....	56
4.2.2	Analyseprosesser i delstudie 1.....	57
4.2.3	Analyseprosesser i delstudie 2.....	59
4.2.4	Analyseprosesser i delstudie 3.....	60
4.3	Etiske overveielser	62
4.3.1	Forskningsetiske vurderinger.....	62
4.3.2	Studiens troverdighet og gyldighet.....	63
5	Sammenfatning av artikler.....	66
5.1	Artikkel 1	67
5.2	Artikkel 2	68
5.3	Artikkel 3	69
5.4	Kort oppsummering av sentrale funn	70
6	Diskusjon	71
6.1	Barn, kulturelle verktøy og sosial praksis	71

6.1.1	Cochleaimplantat som kulturelt verktøy	71
6.1.2	Diskursive kulturelle verktøy	73
6.1.3	Konkluderende refleksjoner	76
6.2	Barns deltakelse i ulike praksisfellesskap	77
6.2.1	Praksisfellesskap innenfor rammen av fellesarenaen	78
6.2.2	Praksisfellesskap utenfor rammen av fellesarenaen	80
6.2.3	Konstruktive refleksjoner og pedagogiske implikasjoner	82
6.3	Avhandlingens vitenskapelige bidrag	85
6.3.1	Avhandlingens empiriske bidrag	86
6.3.2	Avhandlingens teoretiske bidrag	87
6.3.3	Avhandlingens metodologiske bidrag	88
6.4	Avsluttende refleksjoner og veien videre	89
7	Litteratur	93
8	Vedlegg	105
DEL 2		106
De tre artiklene		106

Forord

Arbeidet med et doktorgradsarbeid er, som mange før meg har gitt uttrykk for, en krevende og langvarig prosess. Det er mange som skal takkes for sine bidrag underveis i denne prosessen.

Først og fremst gjelder dette barn og voksne i de barnehagene som åpnet sine dører og lot meg få innblikk i deres hverdagsliv, slik at jeg kunne skape et empirisk materiale som har vært svært inspirerende å arbeide med. Takk til dere alle!

Dernest vil jeg rette en stor takk til professor Stein Erik Ohna (hovedveileder) og professor Eva Johansson (medveileder) for all tålmodighet, støtte og konstruktiv veiledning gjennom alle disse årene. Stein Erik; du har vært en fast klippe i arbeidet, og jeg kan ikke få takket deg nok for din herlige blanding av faglighet, klokskap, omsorg og engasjement! Eva; med et kritisk blikk har du generøst delt av din barnehagefaglige kunnskap – takk for at du både har utfordret og «hejet på»!

Gode støttespillere underveis i arbeidet har også vært doktorandgruppen på UiS (Berit T., Margrethe, Anita, Yngve og Berit Z.), NEFHO¹, Lill-Johanne fra Signo/UiO og Liv Torunn fra HiB/NTNU. Jeanette, koordinator for forskerutdanningen ved Det humanistiske fakultet, UiS, skal også ha takk for god bistand. Mest av alt må jeg få takke Marieke, stipendiat ved UiS, for det faglige fellesskapet og vennskapet som vi har utviklet i løpet av denne tiden: Det har vært utrolig godt å ha noen å dele tanker, gleder og frustrasjoner med i denne prosessen!

¹ Nettverk for forskning om hørselshemmede og opplæring i Statped.

Takk må også rettes til min arbeidsgiver, og oppdragsgiver for prosjektet, Statped. I særdeleshet gjelder dette avdelingsleder, Thor Arne Nilsen, som med stor tålmodighet har strukket seg langt for å tilrettelegge min arbeidssituasjon slik at prosjektet har latt seg gjennomføre. Gode kolleger i avdeling Hørsel og andre avdelinger (spesielt bibliotekar og IT-support) skal ha takk for støtte og engasjement. Stor takk rettes også til kollega Pat Pritchard, som påtok seg oppgaven med å språkvaske den engelske artikkelen.

HLF (Hørselshemmedes Landsforbund), ved prosjektansvarlig Steinar Birkeland, og ExtraStiftelsen takkes for økonomisk støtte til prosjektet.

Avslutningsvis rettes en stor takk til min skjønnne familie og gode venner som på ulike måter har bidratt til «livet utenom doktorgradsarbeidet»: Jeg gleder meg til å få mer tid til å være sammen med dere alle! En særlig takk til min far som har lest korrektur på avhandlingen. Og selvfølgelig til Øivind: Nå ser jeg frem til å tilbringe tiden sammen med deg på den fantastiske hytten du har bygget mens jeg har vært opptatt med mitt!

1. Introduksjon

Barns involvering og deltakelse i barnehagen er et tema som er viet stor oppmerksomhet innen det barnehagepedagogiske forskningsområdet de siste 30 årene (Berthelsen, Brownlee, & Johansson, 2009; Corsaro, 2011; E. Johansson & White, 2011). Sosiokulturelle perspektiver ligger til grunn for mye av den forskningen som gjøres på dette området. Fremveksten av slike perspektiver omtales i mange sammenhenger som et paradigmeskifte innen fagdisipliner som tradisjonelt har vært opptatt av barn og barndom (Prout & James, 1990): pedagogikk (Säljö, 2006), barndomssosiologi (Corsaro, 2011; Frønes, 2010) og barndomspsykologi (Hundeide, 2010; Sommer, 2012). De nevnte fagdisiplinene representerer ulike tradisjoner. De inntar likevel et felles ståsted ved at de betrakter barndom som et selvstendig strukturelt fenomen, og at de anser barn som aktivt handlende og kompetente aktører i egne liv. En grunnleggende antakelse er at barn lærer og utvikler seg ved å være deltakere i dynamiske prosesser som finner sted i de konkrete situasjonene som barna befinner seg i innenfor en gitt sosial, kulturell og historisk kontekst (Säljö, 2006; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Barns deltakelse i barnehagens fellesskap og aktiviteter vil derfor ha stor betydning for det enkelte barns læring og utvikling.

Formålet med denne studien er å utforske vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat² i barnehagen. De yngste barna i

² Et cochleaimplantat er et teknisk hjelpemiddel som: «[...] gir døve og sterkt hørselshemmede muligheter til å oppfatte og tolke lyd og tale» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 85)

Introduksjon

barnehagen er i alderen 1-3 år. Barnefellesskap viser til det fellesskapet som etableres av – og med - barn gjennom deres samhandlinger i hverdagslige aktiviteter i barnehagen. Forskningsinteressen begrunnes både med utgangspunkt i den betydningen barns deltakelse i barnefellesskap har for barns læring og utvikling, og den spesielle situasjonen som barn med cochleaimplantat ser ut til å befinne seg i når det gjelder slik deltakelse. I det følgende utdypes disse temaene.

1.1 Barns deltakelse i barnehagen

Barnehagen er en arena hvor barn tilbringer mye av sitt liv sammen med andre barn og voksne. Dette gjelder også for de yngste barna; nesten åtte av ti ettåringer og ni av ti toåringer går i barnehagen - de fleste av disse på full tid (Kitterød & Bringedal, 2012). Deltakelse i barnefellesskap i barnehagen forstås i denne studien som: «[...] involvement where taking part, being included, being accepted, being engaged in an area of life and having access to needed resources are essential components” (Emilson & Folkesson, 2006, s. 240).

Interessen for barns deltakelse i barnehagen forbindes ofte med fenomener som medvirkning, inkludering og anerkjennelse. For eksempel kan medvirkning forstås som barns rett til å bli sett og hørt som likeverdige subjekter innenfor rammen av det fellesskapet de lever i (Bae, 2009b). Deltakelse kan i så måte regnes som en grunnleggende menneskerettighet slik dette reflekteres i FNs konvensjon om barns rettigheter (United Nations, 1989). Inkludering er også et begrep som er i tråd med en rekke internasjonale konvensjoner som konvensjonen om barns rettigheter (ibid) og Salamanca-deklarasjonen (UNESCO, 1994). Anerkjennelse blir forstått som et etisk ideal og et mål for all menneskelig samhandling (Østrem, 2007).

Introduksjon

På forskningsfeltet reflekteres interessen i studier som utforsker ulike aspekter ved barns deltakelse gjennom å dokumentere hvordan barns deltakerprosesser kommer til uttrykk i hverdagslige aktiviteter i barnehagen. For eksempel har det vært fokus på barns deltakelse i et demokratiperspektiv (Grindheim, 2014; Grindland, 2011; Smith, 2002), i et inkluderingsperspektiv (Petriwskyj, 2010; Ytterhus, 2002), i et anerkjennelses-perspektiv (Bae, 2009b; Østrem, 2007) og i et læringsperspektiv (Berthelsen, et al., 2009; I. Johansson & Sandberg, 2010). I likhet med de sistnevnte studier, begrunnes også inneværende studie med utgangspunkt i den læringsdimensjonen som ligger implisitt i fenomenet deltakelse. Gjennom sin deltakelse i barnefellesskapet får barn unike læringserfaringer (Corsaro, 2011; Frønes, 2010; Sommer, 2012). Slike erfaringer erverves først og fremst i samspill som er knyttet til praktisk samhandling og barns lekende samspill med hverandre i hverdagssituasjoner i barnehagen (Bae, 2011). Å løfte frem barns deltakelse i sosiale fellesskap som en forutsetning for barns læringsprosesser, gir grunnlag for å utforske hvordan deres vilkår for deltakelse i slike fellesskap er.

Vilkår for barns deltakelse, det vil si betingelser som skaper muligheter eller begrensninger for deltakelsesprosesser, skapes i barnets møter med andre barn og voksne (Berthelsen, et al., 2009; E. Johansson, 2013). De samspillene som barn inngår i, og den læringen som dermed muliggjøres, er avhengig av de tilbudene som omgivelsene byr på (E. Johansson, 2013). Innenfor ett og samme barnehagemiljø kan det derfor være ulike vilkår for barns deltakelse (Ødegaard, 2011). Dette retter forskningsinteressen mot barns deltakerprosesser i hverdagslige aktiviteter i barnehagen.

Det synes å være viktig for barn å høre til i et fellesskap sammen med andre barn (Corsaro, 2009; Engdahl, 2011; Frønes, 2010; Løkken, 2009). Ifølge

Introduksjon

Frønes (2010) skyldes dette at barn samhandler med hverandre på mer likeverdige vilkår enn de gjør når de er sammen med voksne. Samtidig er barn-barn-samhandling mer komplekse og stiller større krav til barnas evne til sosial fortolkning, refleksjon, handling og kommunikative uttrykk enn deltakelse i interaksjoner som finner sted mellom barn og voksne. Det er kun gjennom barnas egen deltakelse i lek og samhandling med jevnaldrende at barn kan utvikle de ferdighetene som setter dem i stand til å delta i barnefellesskap (Corsaro, 2011; Frønes, 2010; Sommer, 2012).

Til tross for at det brukes noe ulike formuleringer og begreper, er det flere forfattere som forholder seg til barns sosiale fellesskap som barnekultur (Corsaro, 2003; Löfdahl, 2007; Løkken, 2009)³. Corsaro (2003) definerer barnekultur som: «[...] a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that kids produce and share in interaction with each other» (s. 37). Barnefellesskap kan oppstå både spontant rundt en konkret aktivitet eller gjenstand, slik det beskrives av Løkken (2009), eller det kan dreie seg om fellesskap som er stabile over tid og som har sitt utgangspunkt i personlige relasjoner og vennskap mellom barn (Greve, 2007). Måter å være sammen på læres, utfordres og justeres i lekfulle interaksjoner mellom barn (Greve & Løndal, 2012).

Lek har stor betydning for barnas glede og trivsel (Greve & Løndal, 2012). Ifølge Frønes (2010) har lek også en kommunikativ kompleksitet som gir den et helt særegent læringspotensiale. Læring kan dermed betraktes som et sentralt aspekt ved barns lek og samhandling (E. Johansson & Samuelsson, 2007). I tråd med dette anses lek som grunnleggende livs- og læringsform for barn, og

³ For eksempel: «toddlerkultur» (Løkken, 2009), «kamratkultur» (Löfdahl, 2007), «barns kultur» (Zachrisen, 2013) og «barnekultur» (Corsaro, 2009)

Introduksjon

rammeplanen for barnehagen gir barns deltakelse i lek en sentral plass i barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Forskning viser at de yngste barna i barnehagen inngår som kompetente aktører i ulike samhandlingsprosesser som finner sted mellom barn i barnehagen (T. Alvestad, 2010; Engdahl, 2011; E. Johansson, 2011). Noen barn ser imidlertid ut til å ha særlige utfordringer i sin samhandling med andre barn. De står dermed i fare for å bli ekskludert fra barnefellesskapet (Odom et al., 2006; Ottosen & Bengtson, 2002; Ytterhus, 2012). Når det gjelder barn med cochleaimplantat, ser det ut til at de har særlige utfordringer med å ta del i barns samhandlinger i miljøer der felles kommunikasjon foregår på talespråk (Kermit, Mjøen, & Holm, 2010; Preisler, Tvingstedt, & Ahlström, 2002). Noen studier har sammenlignet barnas deltakelse i barnehager som henholdsvis har/ikke har tilbud som er spesielt tilrettelagt for barn med hørselstap (Preisler, et al., 2002; Weisel, Most, & Efron, 2005). Studiene viser at barn med cochleaimplantat tar oftere del i samhandlinger med andre barn i barnehager som er spesielt tilrettelagt for barn med hørselstap, enn de gjør i ordinære barnehager. I Norge går de fleste barn med cochleaimplantat i ordinære barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette gir grunnlag for å stille spørsmål ved hvordan vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap skapes i barnehagen. Før dette spørsmålet følges opp, redegjøres for hva som gjør situasjonen til barn med cochleaimplantat annerledes enn situasjonen til øvrige barn i barnehagen.

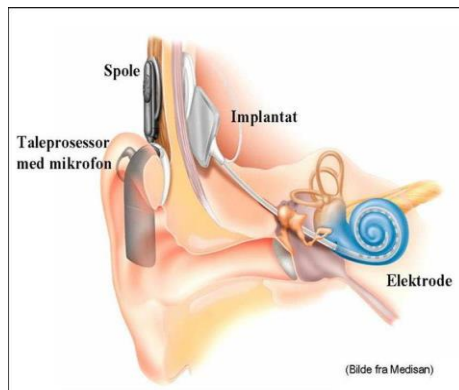
1.2 Barn med cochleaimplantat i barnehagen

I Norge fødes hvert år i gjennomsnitt 40 barn, det vil si ca. 0,07%, med så store hørselstap at de ikke er i stand til å oppfatte talt språk ved hjelp av hørselen (Kirkehei, Myrhaug, Simonsen, & Wie, 2011). Hørselsscreening av nyfødte

Introduksjon

barn, som ble innført i Norge i 2008, fører til at barn med hørselstap nå oppdages langt tidligere enn før⁴. Dersom det ikke foreligger særskilte omstendigheter vil barna vanligvis få cochleaimplantat før de er ett år. Per 31.12.2013 er det 575 barn som er blitt operert med cochleaimplantat i Norge⁵.

Formålet med et cochleaimplantat er å gi barn som er født med store hørselstap muligheter til å oppfatte og tolke lyd og tale, blant annet som grunnlag for utvikling av talespråk. Figur 1 viser hvordan et cochleaimplantat er bygget opp og fungerer:



Figur 1: Et cochleaimplantat består av en mikrofon som fanger opp lyder som omformes til elektriske impulser ved hjelp av en taleprosessor. Impulsene sendes via en spole til elektroder som er plassert i cochlea. Her stimuleres sansecellene og lyden sendes videre til høresenteret i hjernen. (Illustrasjon gjengis med tillatelse fra Medisan).

Barn som er født med store hørselstap har, frem til de eventuelt får cochleaimplantat, mottatt lite, eller ingen, auditive stimuli via hørselen. Barn

⁴ En studie fra USA viser at gjennomsnittsalder for diagnostisering av hørselstap hos barn er redusert fra 20 måneder til 2 måneder etter innføring av nyfødtscreening (Yoshinaga-Itano, 2003). Tilsvarende norske studier finnes ikke, men i «Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk» (Sosial- og helsedirektoratet, 2006) opplyses at gjennomsnittsalder for diagnostisering av hørselstap hos barn i Norge den gang var på 2,5 år.

⁵ Informasjonen er hentet fra: «CI - og hva så? Rapport fra tverrfaglig utvalg for en samordnet pedagogisk oppfølging av barn med cochleaimplantat», overlevert Helse- og omsorgsdepartementet og Kunnskapsdepartementet 05.02.2014.

Introduksjon

som får cochleaimplantat må derfor gjennom en fase hvor de lærer å tolke de elektroniske signalene som hørselsnerven mottar som meningsfull informasjon (Kirkehei, et al., 2011; Knoors & Marschark, 2012). I Norge er det i etterkant av en cochleaimplantasjon vanlig praksis å tilby foreldre veiledning i hvordan de skal støtte barnet i denne prosessen. Det er også vanlig at barna får tilbud om spesialpedagogisk hjelp hjemme eller i barnehagen.

I Meld. St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2010) vises det til at det i medisinske og pedagogiske fagmiljøer gjøres ulike tolkninger av eksisterende forskning. I meldingen pekes det også på at det pågår en vedvarende diskusjon om hvilken kommunikasjonsform og pedagogisk oppfølging som er best egnet for barn som får cochleaimplantat. Det vises i denne sammenheng til: «... språkutvikling med eller uten bruk av tegnstøtte og/eller tegnspråk» (ibid, s. 86). Knoors og Marschark (2012) fremhever at en tilsvarende debatt også pågår i andre land enn Norge. Forskning viser at mange barn kan være forsinket i sin (tale-) språkutvikling selv flere år etter at de fikk cochleaimplantat (Duchesne, Sutton, & Bergeon, 2009; Inscoc, Odell, Archbold, & Nikolopoulos, 2009). Knoors og Marschark (2012) hevder at svikt i kommunikasjonen kan føre til begrensninger i barnets læringsmuligheter. De argumenterer derfor for at bruk av tale med eller uten bruk av tegnstøtte og/eller tegnspråk⁶ også er nødvendig etter at barnet har kommet godt i gang med sin talespråklige utvikling. Kermit, et al. (2010) stiller spørsmål ved om vi kan stole på at barn med cochleaimplantat utvikler en talespråklig kompetanse som er funksjonell nok til å sikre barnas deltakelse i interaksjoner med jevnaldrende barn. Spørsmålet aktualiseres av at flere og flere foreldre til barn med cochleaimplantat nå velger å la barnet gå i

⁶ Av Knoors og Marschark (2012) omtalt som: «sign-supported speech (SSS) or simultaneous communication (SC)» (s. 294).

Introduksjon

en lokal barnehage og ønsker at barnet skal få et tilrettelagt tilbud der (Kunnskapsdepartementet, 2010). Denne utviklingen har ført til store endringer når det gjelder det pedagogiske tilbudet til barn med cochleaimplantat.

Mens det inntil for 15 år siden var mest vanlig at barn som ble født med store hørselstap gikk i barnehager som var spesielt tilrettelagt for barn med hørselstap, går de fleste barn med cochleaimplantat nå i ordinære barnehager. Personale som jobber i barnehager/barnegrupper som er spesielt tilrettelagt for barn med hørselstap, har ofte lang erfaring fra arbeide med barn med hørselstap. Felles kommunikasjon i barnehagen/barnegruppen foregår på tale med bruk av tegnstøtte og/eller tegnspråk, og særskilte tiltak med sikte på utvikling av barnas språk og kommunikasjon blir som regel forankret i barnehagens hverdagsliv (Hjulstad, Kristoffersen, & Simonsen, 2002). I ordinære barnehager er barn med cochleaimplantat som oftest det eneste barnet med hørselstap i gruppen. Personalet som arbeider i barnehagen vil sjelden ha erfaring fra, eller kompetanse om, hvordan de skal tilrettelegge for gode lærings- og utviklingsmiljø for barn med hørselstap. Barnehagen samarbeider derfor som oftest med eksterne instanser om den pedagogiske tilretteleggingen for barn med cochleaimplantat.

Både pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen og Statped kan bistå barnehagen i arbeidet med å tilrettelegge det pedagogiske tilbudet til enkeltbarn (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det foreligger lite forskning om hvordan slik veiledning foregår og hva som er innholdet i den. Simonsen (2012) hevder imidlertid at spisskompetanse på hørselshemming blir definert som audiologisk-teknisk kompetanse, noe som innebærer at veiledningen har fokus på kompensatoriske tiltak og teknisk og fysisk tilrettelegging. Dette fører til at: «Eksisterende veiledninger og metoder for opplæring av barn med hørselshemming er gjerne rettet mot individet, og omfatter ikke temaer som

Introduksjon

interaksjon og samhandling i barnehager med hørende og hørselshemmede» (ibid, s. 221). Følgene av en slik tilnærming kan bli at den allmennpedagogiske vektleggingen av barnets tilhørighet og deltakelse i sosiale fellesskap tones ned og blir uklar (Antia, Stinson, & Gaustad, 2002; Arnesen, Kolle, & Solli, 2012).

Studiens tema er med dette kort skissert med utgangspunkt i studiens sosiokulturelle referanseramme, betydningen av barns deltakelse i barnefellesskap, samt i den spesielle situasjonen som barn med cochleaimplantat ser ut til å befinne seg i når det gjelder slik deltakelse.

1.3 Avhandlingens formål og forskningsspørsmål

Gjennom å studere barns interaksjoner, er formålet med studien å få utvidet kunnskap om hvordan vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse materialiseres i barnefellesskapet. Valget om å ha et spesifikt fokus på de yngste barna i barnehagen er gjort med utgangspunkt i at mange forskere synes å være enige om at de tre første leveårene er av særlig stor betydning for barnets læring og utvikling (Engdahl, 2011; Meadows, 2010). Samtidig foreligger det lite forskning der de yngste barna i barnehagen er i fokus (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012). Problemstillingen i studien blir som følge av dette: *Hvordan skapes vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen.*

Studien bygger på et feltarbeid i tre barnehager som har barn med cochleaimplantat i sine barnegrupper. Avhandlingen består av tre delstudier som hver for seg presenteres i form av en artikkel. Disse utgjør selvstendige enheter innenfor avhandlingens tema, men inngår i en helhet ved at de på ulike måter bidrar med kunnskap som belyser det overordnede forskningsspørsmålet.

Introduksjon

1.3.1 Delstudie 1

Målet med den første delstudien er å få innsikt i hvordan de yngste barna med cochleaimplantat deltar i samhandlinger med andre barn i barnehagen. Valg av tema er gjort på bakgrunn av at det foreligger svært lite kunnskap om dette. I tillegg til å utforske barns interaksjoner, blir det også sett nærmere på hvordan cochleaimplantat skaper mulighetsbetingelser for barnas deltakelse i barnefellesskap. Følgende forskningsspørsmål belyses: i) *Hvordan deltar barn med cochleaimplantat i interaksjoner med andre barn i barnehagen?* og ii) *Hvordan skaper cochleaimplantat mulighetsbetingelser for deltakelse?*

1.3.2 Delstudie 2

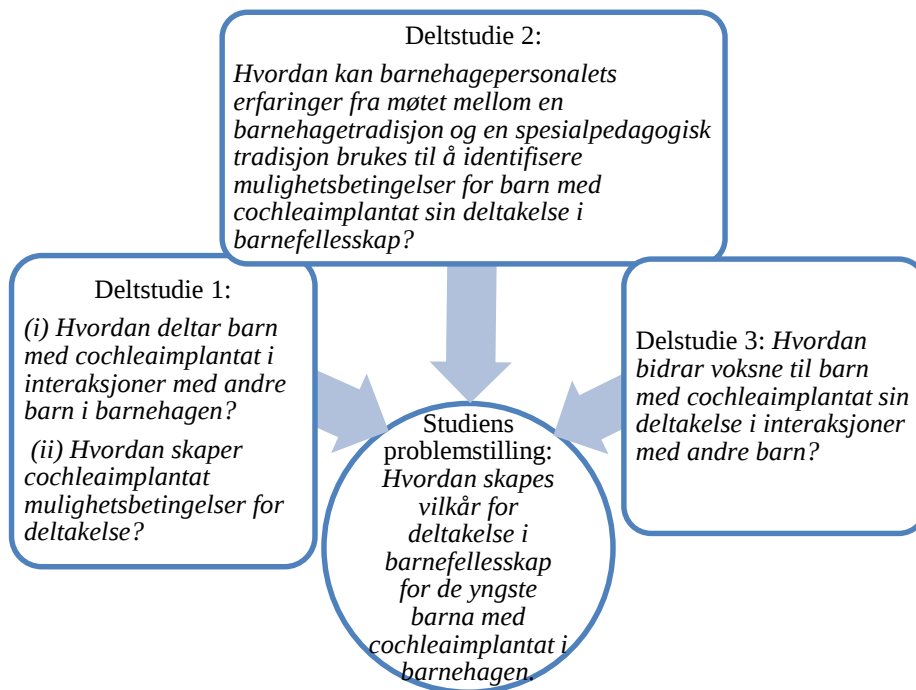
Personalet i barnehagen har stor betydning når det gjelder å legge til rette for, og støtte, barns deltakelse i barnefellesskapet. Målet med den andre delstudien er å utforske personalets refleksjoner rundt barns deltakelse i barnefellesskap generelt og barn med cochleaimplantat spesielt. Barn med cochleaimplantat har som oftest spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Personalet er representanter for en fellesskapstradisjon som fremheves som en del av det særegne ved barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008). I delstudien rettes fokuset mot hvordan personalet opplever møtet med den individorienteringen som hevdes ofte å prege spesialpedagogiske tradisjoner (Arnesen & Simonsen, 2011; Solli, 2010). Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for studien: *Hvordan kan barnehagepersonalets erfaringer fra møtet mellom barnehagetradisjon og spesialpedagogiske tradisjoner brukes til å identifisere mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap?*

Introduksjon

1.3.3 Delstudie 3

Forskning viser at måten voksne forholder seg til barn som får spesialpedagogisk hjelp på har stor betydning for barnas deltakelse i barnefellesskap (de Groot Kim, 2005; Janson, 2004; Ottosen & Bengtson, 2002). Barn med cochleaimplantat følges tett av voksne gjennom barnehagehverdagen. Målet med den siste studien er å utforske hvordan voksne legger til rette for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i interaksjoner med andre barn. Følgende forskningsspørsmål utforskes: *Hvordan bidrar voksne til barn med cochleaimplantat sin deltakelse i interaksjoner med andre barn?*

Figur 2 viser at de tre delstudiene på ulike måter bidrar til å belyse studiens problemstilling:



Figur 2: Studiens problemstilling samt forskningsspørsmålene for de ulike delstudiene.

Introduksjon

1.4 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen består av to hoveddeler: første del er avhandlingens kappe, mens andre del består av artikler og vedlegg.

Avhandlingens første del, kappen, består av seks kapitler. I det første kapitlet er det redegjort for prosjektets forskningstema og bakgrunn for valg av tema. Studiens problemstilling, mål og forskningsspørsmål er også presentert i dette kapitlet. I andre kapittel posisjonerer studien i forskningsfeltet. Det gis i dette kapitlet en oversikt over tidligere forskning med relevans for studiens tema. I det tredje kapitlet beskrives studiens teoretiske referanseramme, samt perspektiver og begreper som er sentrale i den forbindelse. Metodologisk grunnlag og studiens design beskrives i det fjerde kapitlet. Her redegjøres også for studien utvalg, gjennomføring av feltarbeidet, konstruksjon og analyser av data, samt forskningsetiske refleksjoner. I femte kapittel følger en sammenfatning av de tre artiklene som utgjør studiens empiri. I kappens sjette, og siste, kapittel diskuteres resultatene med utgangspunkt i det som er studiens problemstilling. Her presenteres også avhandlingens empiriske, teoretiske og metodologiske bidrag. Kapitlet avsluttes med noen refleksjoner over forskningsarbeidet og tanker om veien videre.

Avhandlingens andre del består av de tre artiklene i fulltekst. Alle vedlegg er samlet til slutt i del 2.

2 Tidligere forskning

Et grunnleggende prinsipp i all forskning er at nye kunnskapsbidrag skal bygge videre på den kunnskapen som allerede eksisterer på forskningsfeltet. Først gis en kort redegjørelse for hvordan litteratursøk er gjennomført gjennom hele forskningsprosessen. Deretter presenteres forskning som er relevant med tanke på studiens forskningstema.

2.1 Gjennomføring av litteratursøk

Litteratursøk har kjennetegnet hele forskningsprosessen. Arbeidet startet med et systematisk søk i elektroniske databaser. Søket er oppdatert to ganger. De elektroniske søkene er fortløpende supplert med søk etter annen relevant litteratur som kan gi en bredere forståelse og innsikt i tema som er relevante for å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Ved tre anledninger, juni 2009, 2011 og 2013, er det gjennomført systematiske søk i tre elektroniske databaser: ERIC, PsycINFO og MedLine⁷. Søkekriteriene var: i) søkeperiode 2000-2013, ii) engelskspråklige artikler og iii) fagfellekvurderte publikasjoner. Søkeordene i det første søket var: *'peer and participation' AND 'preschool or kindergarten'*⁸. Resultatet av søket ble 315 treff. Siden det var en spesifikk interesse i å få oversikt over forskning som omhandler barn med hørselstap og/eller cochleaimplantat, ble søkeordene over

⁷ ERIC er database for pedagogisk forskningslitteratur. Mye av forskningen vedrørende barn med cochleaimplantat er gjort i andre fagdisipliner. PsycINFO (psykologi) og MedLine (medisin) er derfor også vurdert som aktuelle databaser.

⁸ Valg av søkeord er gjort etter utprøving av ulike kombinasjoner av ord: Mens noen kombinasjoner gav så mange resultater at det ville bli umulig å håndtere, gav andre for få. Noen kombinasjoner resulterte også i mange overlapp.

Tidligere forskning

kombinert med '*hearing impaired or/and cochlear implant*'⁹. Dette søket fikk kun ett treff. I neste søk ble derfor søkeordene '*peer and participation*' utelatt. Søket resulterte i 252 treff. Resultatet indikerer at det er få studier om barn med hørselstap/cochleaimplantat sin deltakelse i samhandlinger med andre barn.

Noen tidsskrifter foreligger ikke elektronisk, mens andre publikasjoner ikke blir fanget opp av de valgte søkekriterier eller søkeord (for eksempel publikasjoner som er skrevet på norsk, svensk eller dansk). De systematiske søkene ble derfor supplert med manuelle søk i tidsskrift som ble ansett som relevante i denne sammenheng. Søkekriteriet i dette søket var publikasjoner som på grunnlag av overskrift eller ingress synes å ha relevans for studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette søket bidro med 67 publikasjoner. Det samlede resultatet fra de systematiske søkene var dermed på totalt 634 treff.

Publikasjoner som overlappet, eller som var lite relevante for egen studie, ble ekskludert etter en kritisk gjennomgang av publikasjonenes titler og/eller abstrakt. Etter denne gjennomgangen gjenstod 129 publikasjoner som ble hentet ut i full tekst. Publikasjonene ble deretter gjennomgått og studienes forskningstema, målgruppe, metode, teoretisk forankring og funn ble stikkordsmessig registrert i en tabell. Med utgangspunkt i disse fokusområdene ble 25 publikasjoner som innholdsmessig, teoretisk eller metodisk var særlig relevant for egen studie inkludert i en avsluttende analyse. Se vedlegg 1 for oversikt over de systematiske litteratursøkenes gang.

Analysen viser at studiene fordeler seg i tre kategorier i henhold til målgruppe: i) barn i barnehage generelt (heretter omtalt som *barnehageforskning*), ii) barn

⁹ Andre betegnelser for hørselstap, for eksempel «hearing loss», «hard of hearing» eller «deaf», ble også forsøkt, men viste seg ikke å gi andre/flere resultater.

Tidligere forskning

med nedsatt funksjonsevne¹⁰ og iii) barn med hørselstap/cochleaimplantat. Mens studiene på barnehagefeltet bygger på sosiokulturelle teorier og fokuserer på barn som sosiale aktører, er det tendenser til at studier vedrørende barn med nedsatt funksjonsevne og barn med hørselstap/cochleaimplantat har en individfokuset og utviklingspsykologisk innretning. Ved å rette et eksplisitt fokus mot de spesifikke målgruppene, og/eller på ulike karakteristika ved det enkelte barn og det som eventuelt skiller dem fra øvrige barn i barnegruppen, kan man risikere at enkelte barn eller barnegrupper stigmatiseres (Ytterhus, 2012). Å skille mellom forskning som gjelder alle barn og forskning som gjelder barn med cochleaimplantat, slik det gjøres i presentasjonen som følger, utgjør dermed en fare for å bidra til opprettholdelse av slike skjevheter som her beskrives. Det tydelige skillet mellom de respektive forskningsfeltene som det vises til i avsnittet over, taler likevel for at det gjøres en slik inndeling. Forskning som omhandler barn med nedsatt funksjonsevne blir ikke eksplisitt presentert, men inkluderes i ulike deler av presentasjonen.

Som tidligere nevnt er det gjennom hele forskningsprosessen også gjort gjennomganger av relevante tidsskrift, lesing av artikler og utforskning av potensielt relevant litteratur som er funnet ved lesing av publikasjoners referanselister. Kolleger, veiledere, tidsskriftenes fagfeller og andre har også bidratt med verdifulle litteraturtips. Publikasjonenes relevans er fortløpende vurdert. Dette har ledet til identifisering av relevante publikasjoner i form av både artikler, doktorgradsavhandlinger og bøker.

¹⁰ Formuleringen «nedsatt funksjonsevne» viser til: «[...] tap eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner» (Mørland, 2008, s. 8). Individfokuset gjør formulering problematisk, men ettersom den brukes både i forskningslitteratur (M. Alvestad, Johansson, Moser, & Søbstad, 2009) og i offentlige dokumenter (f. eks. Lov om barnehager, Kunnskapsdepartementet, 2006), velger jeg likevel å bruke den.

Tidligere forskning

I det følgende presenteres studier som avhandlingen refererer til og som dermed setter prosjektet inn i en videre forskningssammenheng. Først presenteres barnehageforskning (2.2), deretter forskning som vedrører barn med hørselstap og/eller cochleaimplantat. (2.3). Det presenteres også forskning om voksnes¹¹ bidrag til barns samhandlinger (2.4). Kapittelet avsluttes med å posisjonere egen studie i forskningsfeltet (2.5).

2.2 Forskning om barn i barnehage

Barnehageforskning er et omfattende forskningsfelt, og det er i denne sammenheng kun mulig å trekke frem noe av den forskningen som omhandler barns samhandlinger med andre barn. Det er mest relevant å forholde seg til publikasjoner av relativt ny dato, det vil si etter 1995, ettersom det er få tidligere studier som bygger på sosiokulturelle perspektiver.

2.2.1 Barns lek og samhandling

Forskningsfokuset innen barnehageforskning har hovedsakelig vært rettet mot hvordan barn organiserer sin samhandling (Monaco & Pontecorvo, 2010; Schaefer, Light, Fabes, Hanish, & Martin, 2010) og hvilke ressurser de tar i bruk når de inngår i samhandlinger med hverandre (Alcock, 2010; Björk-Willén, 2007; Skånfors, 2010). Det synes å være enighet om at lek er en grunnleggende samværsform og et bærende element i det sosiale samspillet som finner sted mellom barn i barnefellesskap (Löfdahl, 2007; Løkken, 2009; Michélsen, 2004). Flere forskere fremhever at barnas samhandlinger primært

¹¹ Greve, Jansen og Solheim (2014) hevder at enten man velger å omtale personalet som *voksne*, *lærere* eller som *pedagoger*, så blir det en tilsløring av kompetansen til den enkelte. I mangel av bedre alternativer velger jeg i denne sammenheng å bruke *voksne* som en fellesbetegnelse på alle ansatte i en personalgruppe som kan bestå av både barnehagelærere, faglærte og ufaglærte assistenter og spesialpedagoger

Tidligere forskning

foregår gjennom kroppslig omgang og uttrykksformer, og at barna kommuniserer med hverandre ved koordinerte handlinger og bevegelser, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, blikk, stemme og gester (Engdahl, 2011; Greve, 2007; E. Johansson, 1999; Løkken, 2009). Dette viser at barn tar i bruk mange ressurser for å sikre både egen og andres deltakelse i leken. Björk-Willén (2007) finner for eksempel at 3-5 år gamle barn i flerspråklige barnehager utnytter en rekke multimodale ressurser i sine samhandlinger. Hun peker særlig på hvordan barna tar i bruk artefakter, integrerer verbale og nonverbale elementer og hevder at de fremviser stor oppmerksomhet når det gjelder forhold som: «[...] timing, the sequential location of actions and a range of other local concerns» (ibid, s. 2154). Flere hevder at evnen til å samordne ulike kommunikative ressurser ser ut til å spille større rolle for barnas deltakelse enn deres talespråklige ferdigheter (Björk-Willén, 2007; Monaco & Pontecorvo, 2010).

2.2.2 Barnekultur

Bærende elementer i barnas samhandlinger ser ut til å være hvem de samhandler med, hva det samhandles om og redskapene som er i bruk (Greve, 2007; Løkken, 2009; Michélsen, 2004). Løkken (2009) sier at de yngste barna i barnehagen sin lek karakteriseres av at den etableres rundt møbler eller andre store ting, og at den domineres av bevegelses- og kroppsleker. Typisk er rutinebaserte fellesleker som preges av gledesfylt gjentakelse og enkle strukturer som er utviklet over tid av barna selv. Slike «routines, artifacts, values and concerns» (Corsaro, 2003, s. 37) som etableres i en barnegruppe, er tidligere omtalt som barnekultur. Ifølge Ytterhus (2012) eksisterer det «a hidden social curriculum» (s. 210) blant barn i barnehager. Denne består av uformelle sosiale regler som utvikles og praktiseres av barna selv. Ytterhus finner at barn som ikke får tak i nyansene, de spissfindige tegnene og symbolikken i de uformelle interaksjonsreglene som gjelder for barns samhandling, har en adferd og

Tidligere forskning

væremåte som andre barn ikke forstår. De mestrer ikke de sosiale kodene og står dermed i fare for å bli marginalisert og utestengt fra barnefellesskapet. Ytterhus påstår derfor at inkludering- og ekskluderingsprosesser skjer i hverdagslige ansikt-til-ansikt-møter mellom barn.

2.2.3 Deltakelse og kontinuerlige forhandlinger

Selv om positive følelser som interesse, iver og glede ser ut til å dominere det følelsesmessige klimaet i barns lek, er det flere som peker på at elementer av makt, kontroll og ulike former for press også forekommer i slike samhandlinger (Evaldsson & Tellgren, 2009; E. Johansson, 1999; Löfdahl, 2007). Kontinuerlige forhandlinger, uenigheter og konflikter er også en del av barns hverdag i barnehagen (T. Alvestad, 2010; Löfdahl, 2007; Michélsen, 2004). Forskere som har utforsket barns lek, finner at forhandlinger inngår som en integrert del av barnas lek – og at barna fremviser betydningsfull innsikt og stor fleksibilitet når det gjelder bruk av strategier i slike forhandlinger (T. Alvestad, 2010; Corsaro, 2003; Engdahl, 2011). Corsaro (2003) peker på at det er lett å overse de bestrebelsene barn må gjøre for å etablere og opprettholde en samhandling. Barn som har lyktes i å etablere en lek vil derfor gjerne beskytte leken mot alt og alle som kan true med å ødelegge den. Dette gjør det ekstra krevende for andre barn å få adgang til en pågående lek (ibid). Studier som spesifikt har utforsket hva som skjer når barn ønsker å få tilgang til andre barns lek, bekrefter at så er tilfelle (T. Alvestad, 2010; Cromdal, 2001).

Ødegaard (2011) peker på at det i en barnegruppe alltid vil være individuelle forskjeller i, og ulike grader av, deltakelse for enkeltbarn. Et aktuelt spørsmål i så måte blir om barn som kun er observatører til andre barns lek, kan regnes som deltakere. Monaco og Pontecorvo (2010) dokumenterer at barn som er observatører til andre barns pågående samhandlinger har stor påvirkning på det

Tidligere forskning

som skjer i leken. De hevder derfor at de observerende barna også må sies å være i en deltakerposisjon. Greve (2009) hevder at det er barnets egen opplevelse av å være deltaker som må være det avgjørende i så måte.

2.2.4 Oppsummerende refleksjoner

De fleste av studiene som er omtalt i denne presentasjonen, er etnografiske studier der data konstrueres på grunnlag av observasjoner av barns deltakerprosesser slik disse kommer til uttrykk i en barnehagekontekst. Studiene bygger på en sosiokulturell tilnærming hvor forskningsinteressen rettes mot barns samhandlingsprosesser. Forskningsgjennomgangen viser at viktige ressurser med tanke på å sikre barnas deltakelse, er kommunikative ferdigheter, strategier for å forhandle egen (og andres) deltakelse, samt å beherske de sosiale reglene og rutinene som er utviklet og praktiseres av barnefelleskapet. Til tross for at de nevnte ressursene er ferdigheter som kan knyttes til det enkelte barn, betraktes inkludering og ekskludering som resultat av dynamiske prosesser som finner sted i møter mellom barn en gitt sosial og kulturell praksis.

Vilkår for barns deltakelse skapes dermed i hverdagslige møter mellom barn. Å ikke kjenne kodene som gjelder for deltakelse, eller ikke ha tilgang til de ressursene som er nødvendig for å kunne delta, synes å være kritiske faktorer med tanke på barns deltakelse. Essensielle spørsmålene går da i retning av om det enkelte barn tar del i samhandlingsprosesser med andre barn, om de blir inkludert og akseptert som deltakere av de andre barna og om de har tilgang til de ressursene som er nødvendig for å kunne ta del i samhandlingen. I det følgende skal vi se nærmere på hva forskning som vedrører barn med hørselstap/cochleaimplantat sier om de samme temaene.

2.3 Forskning vedrørende barn med cochleaimplantat

Det foreligger relativt mange studier som vedrører barn med cochleaimplantat. Det er imidlertid få av disse som spesifikt omhandler de yngste barna med cochleaimplantat og deres deltakelse i barnefellesskap. Presentasjonen suppleres derfor også med studier som dreier seg om barn med lettere hørselstap, barn som bruker høreapparat og hørselshemmede barn som er over tre år gamle. Som en samlebetegnelse på disse gruppene brukes formuleringene *hørselshemmede barn* eller *barn med hørselstap*. Hørselsscreening og tidlig cochleaimplantasjon av barn som er født med store hørselstap, fører til at studier som er utført på 2000-tallet er mest relevant (Batten, Oakes, & Alexander, 2013; Hintermair, 2015; Punch & Hyde, 2011; Xie, Potmesil, & Peters, 2014).

2.3.1 Betydningen av talespråklige ferdigheter

Mange studier viser at tidlig cochleaimplantasjon bidrar til økt taleoppfatning og taleproduksjon (Bat-Chava, Martin, & Kosciw, 2005; Dammeyer, 2012; Geers, Moog, Biedenstein, Brenner, & Hayes, 2009; Wie, Falkenberg, Tvette, Bunne, & Osnes, 2011). Det er imidlertid også en del studier som viser at det er store variasjoner og at mange barn kan ha forsinkelser i sin språkutvikling flere år etter implantasjonen (Duchesne, et al., 2009; Inscoe, et al., 2009; Lederberg, Schick, & Spencer, 2013). At barnets tale er forståelig for andre, synes å ha stor betydning for barnets muligheter til å ta del i interaksjoner med hørende barn (Dammeyer, 2012; Lederberg, et al., 2013; Most, Ingber, & Heled-Ariam, 2012; Spencer, 1996). Forsinkelser i barns talespråklige ferdigheter vil derfor kunne gå ut over barnas deltakelse i sosiale fellesskap i miljøer der felles kommunikasjon foregår på talespråk. Ettersom de fleste barn med cochleaimplantat nå går i ordinære barnehager og skoler (Arnesen & Simonsen, 2011; Bat-Chava, et al., 2005; Hintermair, 2015), er det relevant å

Tidligere forskning

se nærmere på hva forskningen sier om hvordan situasjonen er for barn som er i grupper sammen med hørende barn.

2.3.2 Deltakelse i ordinære barnehager og skoler

To litteraturstudier av nyere dato dreier seg spesifikt om interaksjoner som finner sted mellom barn med hørselstap og hørende barn i barnehager og skoler (Batten, et al., 2013; Xie, et al., 2014). Litteraturstudiene består av henholdsvis 14 og 21 publikasjoner. Samlet sett gir de en bred oversikt over den internasjonale forskningen på feltet. Batten et al. (2013) peker imidlertid på at kvaliteten på studiene er svært varierende. Sprikende resultater og mange variabler¹² gjør det også vanskelig å sammenligne studiene.

Med forbehold om at bildet er ikke entydig, konkluderer likevel både Batten et al. (2013) og Xie et al. (2014) med at barn med cochleaimplantat står overfor noen særlige utfordringer når det gjelder deltakelse i barnefellesskap der felles kommunikasjon foregår på talespråk. Utfordringene relateres primært til barnas kommunikative ferdigheter, at barna ikke har gode strategier for å komme i lek med andre barn, og at de har problemer med å opprettholde samhandlingen over tid. Dette er ferdigheter som er særdeles viktig både med tanke på å etablere og å opprettholde egen deltakelse i lek og samhandling med andre barn. I det følgende presenteres noen studier som har utforsket disse temaene.

¹² For eksempel: Ulike forskningsdesign, ulike kontekster og stort aldersspekter i utvalgene. Det er også forskjeller i variabler som har vist seg å ha stor betydning for barnets hørselsfunksjon, som for eksempel når barnet fikk cochleaimplantat, om det har ett eller to implantater og hvor lenge de implantatene har vært i bruk.

2.3.3 Å få tilgang til pågående lek

Å initiere eller skaffe seg tilgang til andre barns pågående lek er en av de mest grunnleggende forutsetningene for å delta i lek og samhandling med andre barn (Brown, Remine, Prescott, & Rickards, 2000; DeLuzio & Girolametto, 2011; Martin, Bat-Chava, Lalwani, & Waltzman, 2010). I en studie av 4-5 år gamle barn med og uten hørselstap, finner Brown et al. (2000) at barna vanligvis først observerer leken. De gjør seg dermed kjent med leketema og deltakernes ulike roller, før de selv engasjerer seg i leken ved enten å kommentere barnas aktiviteter eller ved å gjøre det samme som dem. I motsetning til hørende barn, finner Brown et al. at barn med hørselstap gjør få aktive forsøk på å komme inn i leken. De blir derfor ofte blir stående som observatører til andre barns lek.

Funnet til Brown et al. (2000) står i motsetning til funn som er gjort av DeLuzio og Girolametto (2011). De finner at 3-5 år gamle barn med hørseltap gjør like mange, eller til og med flere, forsøk på å initiere interaksjoner enn hørende barn gjør. Ifølge disse forskerne er problemet at barn med hørselstap bare får halvparten så mange responser på sine initiativ som det deres hørende jevnaldringer får. Uansett om det er egen passivitet eller manglende respons fra andre barn som er forklaringen på at barn med hørselstap kan ha problemer med å få innpass i lek med andre barn, dreier det seg om utfordringer som kan resultere i at barn med hørselstap tar del i færre interaksjoner enn hørende barn.

2.3.4 Å opprettholde samhandlinger over tid

Dammeyer (2012), som har utforsket samhandlinger som finner sted mellom 4-5 år gamle barn med cochleaimplantat og hørende barn, peker på at: «It seems paradoxical that even though the children were pleased to participate in the observations and enjoyed the meetings, very little dialogue took place.» (s.

Tidligere forskning

227). Samhandlingene blir derfor relativt overfladiske og kortvarige. Dette samsvarer med funn som er gjort i en norsk studie av samtaleinteraksjoner mellom barn med cochleaimplantat i alderen 4-9 år og deres hørende jevnaldrende i barnehage og skole (Kermit, et al., 2010). De finner at barn med cochleaimplantat ikke entrer andre barns pågående samtaler, at samtalene de deltar i er svært korte og at de tematisk kjennetegnes av en tett kobling til en konkret pågående aktivitet. Ingen av barna viser aktiviteter som spenner over: «[...] de kommunikative prosjektene som forskning [Matre 2000] indikerer at man kan forvente at et jevnaldrende barn med normal språkutvikling ville vise» (Kermit, et al., 2010, s. 31). Forfatterne hevder at mangel på allsidige språklige erfaringer kan gi seg utslag i større utfordringer etter hvert som barna blir eldre.

Også Preisler et al. (2002), som har gjort en longitudinell studie hvor de følger 22 barn med cochleaimplantat i alderen 2-6 år over en toårs-periode, finner at det forekommer lite eller ingen symbolsk kommunikasjon mellom barna med cochleaimplantat og andre barn i barnegruppen. Barna inntar ofte en passiv rolle i leken, og er i stor grad avhengig av voksenstøtte for å delta i samhandling med andre barn. Preisler et al. peker på at hørselstapet sjelden synes å være til alvorlig hinder for barnets deltakelse før de kommer i den alderen da barn med normal hørsel vanligvis begynner å basere sin interaksjon på talespråk (ibid). Forfatterne gjennomførte intervjuer med halvparten av de samme barna fem år etter oppfølgingsstudien (Preisler, Tvingstedt, & Ahlström, 2005). Barna, som nå var i alderen 5-7½ år, gav uttrykk for at de opplevde å ha problemer med å ta del i samtaler og sosial interaksjon i klasserommet. Flere andre studier bekrefter at det å delta i kommunikasjon i gruppe byr på særskilte utfordringer for barn med hørselstap – og at dette også gjelder for barn med cochleaimplantat som har gode talespråklige ferdigheter (Bat-Chava & Deignan, 2001; Martin, et al., 2010; Punch & Hyde, 2011).

Tidligere forskning

Det synes å være noen vesensforskjeller i måten barn med hørselstap og hørende barn forholder seg til hverandre på. For eksempel finner Bobzien et al. (2013), i en studie av åtte 3-5 år gamle barn, at barn med hørselstap har langt flere verbale og nonverbale leke-turer enn hørende barn. Også Paatsch og Toe (2014) finner, i sine analyser av samhandlinger mellom barn i alderen 7-12 år, at barn med hørselstap stiller flere spørsmål, kommer med flere kommentarer, initierer flere tema og har lengre turer enn hørende barn. Mens Bobzien et al. (2013) hevder at slike aktiviteter bidrar positivt til barnas deltakelse i samhandlingene, kommer Paatsch og Toe (2013) til motsatt konklusjon. Ifølge Paatsch og Toe har barn med hørselstap vansker med å forholde seg til et felles tema over tid, de bidrar ikke til videreutvikling av tema, og de overser ofte både verbale og nonverbale signaler fra andre barn. Paatsch og Toe antyder at det å ta kontroll over kommunikasjonen kan være en strategi som barn med hørselstap tar i bruk for å sikre sin egen deltakelse i samhandlingen (ibid). Deres studie viser imidlertid at risikoen er høy for at samhandlingen går i oppløsning dersom det blir for stor ubalanse i de ulike deltakernes engasjement.

Most et al. (2010) hevder, på grunnlag av en studie av samhandlinger mellom barn med og uten hørselstap i alderen 6-9 år, at selv om barn med hørselstap er i stand til å ta i bruk det samme spekteret av kommunikative funksjoner som hørende barn, mestrer de ikke å bruke dem på en like konsistent måte. De konkluderer derfor med at barn med hørselstap har «a different pragmatic profile» (ibid, s. 431) sammenlignet med hørende barn, og at dette kan resultere i at de tar del i færre interaksjoner enn andre barn.

2.3.5 Oppsummerende refleksjoner

Forskningen som er presentert indikerer at barn med hørselstap står overfor noen særlige utfordringer når det gjelder deltakelse i samhandlinger med

Tidligere forskning

hørende barn. Utfordringene knyttes primært til barnas kommunikative ferdigheter. Noe overraskende er studier som indikerer at ferdigheter som vanligvis regnes som positive bidrag til en kommunikasjon, for eksempel initiativ, introduksjon av nye tema og turtaking, i liten grad synes å medvirke til å opprettholde samhandlinger mellom barn med hørselstap og hørende barn over tid.

I tråd med barnehageforskning, viser også forskning vedrørende barn med hørselstap at barnas kommunikative kompetanser synes å ha større betydning for barnas deltakelse i barnefellesskap enn deres talespråklige ferdigheter. Kommunikative ferdigheter utvikles som følge av barnets deltakelse i samhandlinger med andre barn (Antia, Kreimeyer, Metz, & Spolsky, 2011; Dammeyer, 2012; Hintermair, 2015). Reduserte muligheter for deltakelse i interaksjoner med andre barn vil derfor føre til reduserte kommunikative ferdigheter – og vice versa. Det er derfor betenkelig at mye av forskningen som er presentert i dette kapittelet indikerer at barn med hørselstap får færre erfaringer fra deltakelse i samhandlinger med andre barn enn hørende barn (Dammeyer, 2012; Most, et al., 2010; Paatsch & Toe, 2014).

Flere forskere tar til orde for at voksne bør jobbe aktivt med å stimulere barn med hørselstap sine kommunikative ferdigheter (Brown, Bortoli, Remine, & Othman, 2008; Dammeyer, 2012; Hintermair, 2015; Most, et al., 2010). Det hevdes at dette kan bidra positivt til barnas deltakelse i barnefellesskap. Det er imidlertid også forskere som stiller spørsmål ved om slik voksenoppfølging heller kan føre til at hørselshemmede barn får problemer med å posisjonere seg som fullverdige medlemmer i barnefellesskapet (Antia, et al., 2002; Preisler, et al., 2002). Preisler, et al. (2002) hevder for eksempel at: «To have an adult as mediator or interpreter seldom promotes friendship, as normal peer relations

Tidligere forskning

become almost impossible” (s. 415). Dette aktualiserer behovet for å se nærmere på voksnes rolle som tilretteleggere av barns deltakelse. Dette temaet belyses nærmere i neste del.

2.4 Forskning om voksnes betydning

Flere forskere hevder at voksne er i en særstilling når det gjelder å ta ansvar for prosesser der alle barn får anledning til å oppleve deltakelse i inkluderende fellesskap (Bae, 2011; Emilson & Folkesson, 2006; Grindheim, 2014; Ødegaard, 2007). Det synes også å være enighet om at voksnes tilstedeværelse og/eller deltakelse i barnas lek kan bidra positivt til barns deltakelse og tilhørighet i barnefellesskap (Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010; Gjems, 2009; Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010). Spesielt synes dette å være viktig for de yngste barna og deres deltakelse i samhandlinger med andre barn (Brown, et al., 2000; Legendre & Munchenbach, 2011; Williams, et al., 2010). For eksempel hevder Brown et al. (2000) at voksne kan oppmuntre barna til å observere andre barns aktiviteter og foreslå hva barnet skal gjøre for å få tilgang til leken. Når det gjelder barn som får spesialpedagogisk hjelp, er det flere forskere som argumenterer for at voksenstøtte er helt avgjørende for barnas muligheter til å ta del i lek og samhandling med andre barn (Brown, et al., 2000; Malmskog & McDonell, 1999; Walker & Berthelsen, 2008).

Selv om mange studier understreker voksnes betydning som tilretteleggere for barns deltakelse i samhandlinger med jevnaldrende, er det også studier som nyanserer dette bildet. For eksempel vises det til at voksne som involverer seg i barnas lek, ofte regulerer barnas aktiviteter i henhold til sine egne mål og verdier (Ailwood, 2003; Emilson & Folkesson, 2006; Tullgren, 2003). Det er også forskning som indikerer at voksnes tilstedeværelse tar barnas fokus vekk fra andre barn og deres felles lek (Coplan & Prakash, 2003; Williams, et al.,

Tidligere forskning

2010). Flere påstår dessuten at jo mer tid barna tilbringer sammen med voksne, jo mindre tid bruker de på samhandlinger med andre barn (Coplan & Prakash, 2003; Harper & McCluskey, 2003; Legendre & Munchenbach, 2011). Slike dynamikker som her er beskrevet gjelder for alle barn. Det viser seg imidlertid at voksne er tettere på barn som får spesialpedagogisk hjelp og engasjerer seg oftere i deres samhandlinger enn de gjør overfor andre barn i barnegruppen (Coplan & Prakash, 2003; de Groot Kim, 2005; Harper & McCluskey, 2003; Ottosen & Bengtson, 2002). De nevnte forfattere påstår at dette kan være til hinder for barnas deltakelse i barnefellesskapet. For eksempel viser de Groot Kim (2005) hvordan et fire år gammelt barn utfolder seg i samhandlinger med andre barn på en helt annen måte når primærkontakten er fraværende enn når hun er til stede.

Ottosen og Bengtsson (2002) hevder at det kreves finfølelse av voksne å vurdere når det er passende å intervenere i barnas samhandlinger og samtidig sikre at barnas relasjoner til andre barn får preg av gjensidighet. Gaustad (1999) har intervjuet støttepedagoger som følger opp barn med hørselstap i barneskolen. Han finner at hvis støttepedagogene holder seg i bakgrunnen, blir det mer kommunikasjon og direkte samhandling mellom barna. I likhet med flere andre (Antia, et al., 2002; Giangreco, 2003), stiller Gaustad derfor spørsmål ved om tett voksenoppfølging kan gjøre barna mer avhengig av voksenstøtte enn nødvendig. Problematikken kan forsterkes av at barn med hørselstap kan oppleve at kommunikasjonen med jevnaldrende er krevende (Brown, et al., 2008; Paatsch & Toe, 2014) og at det derfor kan være lettere å kommunisere med voksne enn med andre barn (Dammeyer, 2012).

Giangreco et al. (1997) identifiserer noen faktorer som synes å ha avgjørende betydning for om barn som får spesialpedagogisk hjelp inkluderes i barnefellesskap eller ikke. En faktor er om den som er ansvarlig for det

Tidligere forskning

pedagogiske tilbudet til barnegruppen også opplever å ha ansvar for tilbudet til barn som får spesialpedagogisk hjelp. En annen faktor som har stor betydning for barnas deltakelse i fellesskapet, er om spesialpedagogisk hjelp gis mens barna er i barnegruppen, eller om barna trekkes ut av barnegruppen for å få hjelpen. Om primærkontakten er fagutdannet eller ikke, er også en faktor som synes å ha særlig stor betydning for barnas deltakelse (Giangreco, 2003). Pedagoger, og særlig spesialpedagoger, har en utdanningsbakgrunn som setter dem i stand til å tilrettelegge det allmenne læringsmiljøet ut fra enkelte barnas behov. Giangreco hevder at ufaglærte assistenter ofte får et langt større ansvar enn de er kvalifisert for, og at dette kan gå på bekostning av barnas rett til likeverdig opplæring.

2.4.1 Oppsummerende refleksjoner

Mange forskere argumenterer for at voksenstøtte er helt avgjørende for barn som får spesialpedagogisk hjelp sine muligheter til å ta del i barnefellesskap. Det er imidlertid mange studier som indikerer at det er en vanskelig balansegang for voksne å yte støtte til et barn uten at dette går på bekostning av barnets muligheter for utfoldelse og deltakelse i lek med andre barn. Et aktuelt spørsmål er hvordan de voksne forholder seg når de intervensjoner i barnas lek i den hensikt å støtte et av barna i deres interaksjoner med andre barn. Mye tyder på at de voksnes utdanningsbakgrunn, og måten de voksne forholder seg til barna og deres aktiviteter på i slike situasjoner, har stor betydning barn som får spesialpedagogisk hjelp sine muligheter for deltakelse i barnefellesskap.

2.5 Posisjonering av egen studie i forskningsfeltet

Nyere barnehageforskning skaper et bilde av barn som kompetente aktører i interaksjoner med andre barn. Noen barn/barnegrupper omtales imidlertid som

Tidligere forskning

ekstra sårbare og særlig utsatt for å bli ekskludert fra barnefellesskapet. Forskningsgjennomgangen viser at barn med cochleaimplantat kan være blant disse. Ettersom tidligere forskning vedrørende denne barnegruppen primært har hatt fokus på barn som er over tre år gamle, foreligger det relativt lite kunnskap om hvordan situasjonen er når det gjelder de yngste barna med cochleaimplantat og deres deltakelse i barnefellesskap i barnehagen. Dette aktualiserer forskningsspørsmål som utforsker hvordan de yngste barna med cochleaimplantat deltar i interaksjoner med andre barn i barnehagen og hvordan cochleaimplantat skaper mulighetsbetingelser for barnas deltakelse.

Forskningsgjennomgangen viser videre at voksne har en sentral rolle når det gjelder å legge til rette for, og støtte opp under, barns deltakerprosesser. Hvordan den voksne forholder seg til barna og deres samhandlinger på, synes å være av avgjørende betydning for å lykkes i dette arbeidet. Tematikken er særlig aktuell for barn som følges tett av voksne når de er i barnegruppen, slik tilfellet er for mange barn med cochleaimplantat i norske barnehager. Det er derfor relevant å se nærmere på hvordan voksne forholder seg til barns deltakelse generelt, og til barn med cochleaimplantat sin deltakelse spesielt. Tematikken aktualiseres ytterligere av at flere peker på at tilrettelegging av inkluderende prosesser i barnehagekontekst fremdeles er et nokså perifert tema både i forskning og i faglige debatter (Arnesen & Simonsen, 2011; Haug, 2010; Warming, 2011). Særlig etterlyses kunnskap om hvordan spesialpedagogisk hjelp gis i barnehagen (Arnesen & Solli, 2009; Ytterhus, 2012). Ettersom mesteparten av eksisterende forskning dreier seg om barn over tre år (Solli, 2012), er det spesielt behov for å se nærmere på situasjonen for de yngste barna.

Inkluderings- og ekskluderingsprosesser skjer i hverdagslige ansikt-til-ansikt-møter mellom barn (Ytterhus, 2012). Ytterhus hevder at det dreier seg om

Tidligere forskning

allmenne mekanismer som råder i samspill mellom barn, og at disse er uavhengig av barnas individuelle funksjonsnedsettelse og deres personlige egenskaper. Henvisningen til at deltakerprosesser bygger på allmenne sosiale mekanismer, styrker en argumentasjon om at barnehageforskning bidrar med kunnskap som er grunnleggende for alle barns deltakelse i barnehagen. At barnehageforskning og forskning vedrørende barn med nedsatt funksjonsevne har ulike forskningsfokus byr på muligheter for gjensidig kunnskapsdeling og kunnskapsbygging. For eksempel viser både barnehageforskning og forskning om barn med hørselstap at barnas kommunikative ferdigheter, det vil si hvordan ulike kommunikative uttrykk tas i bruk for å skape mening i sosiale situasjoner, har større betydning for barns deltakelse enn barnas talespråklige ferdigheter. Å rette fokuset mot det kommunikative aspektet ved barns deltakelsesprosesser, gir derfor muligheter for å utforske om barna har tilgang til de kommunikative ressursene som er nødvendig for å ta del i slike prosesser.

Som avsnittet over beskriver, kan det ligge et potensiale i å bevege seg i spenningsfeltet mellom allmenn og mer spesifikk forskning. I tillegg til å relatere egen forskning til den empirisk forskningen som foreligger om barn med cochleaimplantat, vil det i analyser, fortolkninger og drøftinger også bli knyttet an til den mer omfangsrike barnehageforskningen. Barnehageforskning vil dermed bidra med kunnskap som er nyttig i prosessen med å utvikle kunnskap om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat i barnefellesskap. Det motsatte kan også være tilfelle: Ved å rette fokuset mot noe som er annerledes og spesielt, kan det være mulig å bli oppmerksom på forhold som ellers blir oversett eller tatt for gitt. I så måte kan studien både bidra til det spesialpedagogiske forskningsfeltet og til barnehageforskning.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet redegjøres for den kunnskapsteoretiske forståelsesrammen som ligger til grunn for de analyser, drøftinger og konklusjoner som gjøres i studien. Studien er teoretisk forankret i et sosiokulturelt rammeverk. Ulike sosiokulturelle tradisjoner er trukket inn i arbeidet. Særlig har Wertsch (1991, 1998) sitt forfatterskap om mediering og mediert handling og Wengers (1998) teori om praksisfellesskap hatt innflytelse. Felles for begge disse tradisjonene er at de har sitt utspring i den sosiokulturelle arven etter Vygotsky (1978, 1986).

Sosiokulturelle perspektiver bygger på et konstruktivistisk læringssyn hvor det legges avgjørende vekt på at mening skapes og kunnskap konstrueres gjennom individers deltakelse i sosiale praksiser (Säljö, 2006; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Deltakelse er situert i den forstand at samhandlingene finner sted innenfor gitte sosiale, kulturelle og historiske kontekster (Wertsch, 1998). Gjennom å være deltakere i sosiale praksiser, får barn personlige læringserfaringer som de tar med seg inn i fremtidige deltakerprosesser (Rogoff, 2003). Denne dynamikken mellom fortid, nåtid og fremtid er i samsvar med et syn på barn som i nyere faglitteratur ofte uttrykkes gjennom metaforene «beings» (barnet som det er) og «becomings» (barnet som det skal bli) (Bae, 2009a; E. Johansson, 2013; Kjørholt, 2001).

I denne delen beskrives perspektiv og begreper som har vært sentrale i arbeidet med å få innsikt i, og forstå, vilkår for barns deltakelse i barnefellesskap. Først redegjøres for forhold knyttet til mediering og kulturelle verktøy (3.1). Deretter beskrives barnefellesskap som et av barnehagens mange praksisfellesskap (3.2). Kapittelet avsluttes med noen refleksjoner over hvilke implikasjoner det sosiokulturelle perspektivet som anlegges i studien får for forskningsprosjektet (3.3).

3.1 Mediering og kulturelle verktøy

Vygotsky (1978) hevder at individer kun har indirekte, mediert tilgang til virkeligheten, og at dette skjer gjennom bruk av kulturelle verktøy. Begrepet mediering viser til at kulturelle verktøy transformerer individets handlinger slik at individet blir i stand til å handle på måter som ikke ville vært mulig uten de kulturelle verktøyene (ibid). Verken individ eller verktøy kan derfor betraktes isolert, men må sees som et hele, det vil si som «agent-acting-with-mediational-means»¹³ (Wertsch, et al., 1993, s. 342). Kulturelle verktøy kan både være fysiske (ofte kalt artefakter), og diskursive, det vil si av språklig, intellektuell og kognitiv art (Säljö, 2006; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). Verktøyene er medierende, det vil si at de både byr på muligheter, men også at de setter noen begrensninger for barnas virksomhet. Dermed uttrykkes en dynamisk forståelse av fenomenet deltakelse, der vilkår for barns deltakelse oppstår i spenningsfeltet mellom barna og den sosiale praksisen de er del av. Afdal (2013) formulerer det på følgende måte: «Tanken om mediering er at det sosiale skaper mulighetsbetingelser som forhandles av aktører» (s. 123). Begrepet *mulighetsbetingelser* brukes her som samlebetegnelse på det Wertsch (1998) omtaler som «affordances» og «constraints», det vil si forhold som henholdsvis muliggjør eller begrenser barns deltakelse.

Mulighetsbetingelser for barns deltakelse skapes gjennom medierende handlinger i en gitt sosial praksis (Säljö, 2006; Wertsch, 1998). De oppstår som ulike dynamikker: "[...] mellom det medierende redskapet og innholdet, mellom det medierende redskapet og aktørene og mellom det medierende redskapet og den sosiale praksis redskapene brukes i" (Afdal, 2013, s. 18). Ved å omtale slike dynamikker som «irreducible tensions» (Wertsch, 1998, s. 25),

¹³ *Agent* defineres av de samme forfatterne som: «Individual-operating-with-mediational-means» (Wertsch, Tulviste, & Hagstrom, 1993)

Teoretisk rammeverk

retter Wertsch oppmerksomheten mot de medierte handlingene og samvirket mellom barn og kulturelle verktøy. I det følgende benyttes formuleringen «dynamiske og medierte forhold» (Afdal, 2013, s. 34) når slike spenninger omtales. I avhandlingen er det et mål å komme frem til en forståelse av barns deltakelse som favner om det dynamiske og betingete ved slike prosesser.

Wertsch (1998) har identifisert noen sentrale egenskaper ved mediert handling som kan være nyttige med tanke på å forstå hvordan vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse skapes. Det dynamiske og medierte forholdet mellom barn, kulturelt verktøy og sosial praksis er allerede nevnt. Ifølge Wertsch (ibid) må barna også mestre bruken av verktøyene, det vil si utvikle de ferdighetene som er nødvendig for å ta verktøyene i bruk i sosiokulturelle sammenhenger. Wertsch hevder videre at kulturelle verktøy kan ha ulike formål, at de er situert i en eller flere utviklingsretninger og at de kan assosieres med makt og autoritet (ibid). Med referanse til debatten som fulgte i kjølvannet av at cochleaoperasjoner for barn ble introdusert (s. 7), er dette relevante perspektiv ved utforsking av vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat.

I likhet med de fleste medierende verktøy, har også cochleaimplantatet både en materiell side og en symbolsk/kulturell side (Afdal, 2013). Cole (1996) skiller mellom artefakter på tre nivåer; primære, sekundære og tertiære artefakter. I Cole's terminologi kan cochleaimplantat, det vil si det fysiske artefaktet, betraktes som et primært artefakt. Bruk av primære artefakter kan skape sekundære og tertiære artefakter. Disse får ofte en sentral rolle med tanke på: "...preserving and transmitting modes of action and belief. They include recipes, traditional beliefs, norms, conctitutions, and the like" (ibid, s. 121). Det vil dermed knyttes noen forståelser til barnas bruk av cochleaimplantat som både kan styre forventningene om barnas muligheter og måten man forholder

Teoretisk rammeverk

seg til barna på. Bestemte forståelsesmåter, meninger og perspektiver kan nedfelles i spesifikke måter å tenke og snakke på. Disse omtales ofte som *diskurser* (Hundeide, 2010). Ulike diskurser får ulike konsekvenser for hvordan problemer identifiseres og hvilke strategier og metoder som tas i bruk for å løse dem (Persson, 1998; Solli, 2010). I praksis kan diskursene ha stor definisjonsmakt og legge sterke føringer for det som skjer rundt barn med cochleaimplantat.

De kulturelle verdiene som ulike diskurser representerer, er tause og implisitte. Meningsinnholdet kan derfor være vanskelig å oppdage. Persson (1998) har utviklet noen teoretiske konstruksjoner som kan brukes for å synliggjøre hvilke teoretisk forståelse som ligger til grunn for spesialpedagogiske tiltak. I det Persson omtaler som *kategoriale perspektiver*, begrunnes behovet for spesialpedagogiske tiltak med utgangspunkt i det enkelte barns særlige behov. Fokuset er på diagnostisering av vansker og iverksetting av kompensatoriske tiltak som er rettet mot det enkelte barn. Barnet konstrueres som et «barn med vansker» (Persson, 1998, s. 143). I *relasjonelle perspektiver* betraktes barns særlige behov som sosiale konstruksjoner som oppstår i interaksjoner mellom ulike aktører. Barnet konstrueres som «et barn i vansker» (ibid). Behov for spesialpedagogisk hjelp fremstår i slike perspektiver som resultat av at fellesskapets måte å være fellesskap på gir enkelte barn vansker med å delta på egne premisser (Solli, 2010). Eventuelle tiltak rettes dermed mot fellesskapet og ikke spesifikt mot det enkelte barn. Mens kategoriale perspektiver ifølge Persson (1998) har sin epistemologiske forankring i utviklingspsykologiske tradisjoner, har relasjonelle perspektiver sine røtter i sosiokulturelle tradisjoner.

Barn med cochleaimplantat har et stort hørselstap. I henhold til beskrivelsene over, vil det ha ulike pedagogiske implikasjoner om et hørselstap betraktes i kategoriale eller relasjonelle perspektiv. Vygotsky (1983, referert i Gindis,

1995)¹⁴ påstår at hovedutfordringen ved et hørselstap er at det: «[...] prevents the mastering of speech, blocks verbal communication and bars entry to the world of culture» (s. 78). En slik problematikk vil være særlig fremtredende i miljøer der felles kommunikasjon foregår på talespråk. I et sosiokulturelt perspektiv vil alt som kan være til hinder for barnas deltakelse i det sosiale fellesskapet betraktes som en trussel mot barnas læring og utvikling. Det er altså ikke hørselstapet i seg selv, men de eventuelle sosiale konsekvensene dette får som er problematisk. Ifølge Vygotsky (1983) må pedagogiske innsatser derfor fokusere mer på barnas deltakelse i sosiale fellesskap enn på individrettete kompensatoriske tiltak.

Implisitt i deltakelsesperspektivet ligger at vilkår for barns deltakelse skapes i dynamiske og medierende prosesser slik disse kommer til uttrykk i konkrete samhandlinger som barnet deltar i sammen med andre barn og voksne i barnehagen. I det følgende ser vi nærmere på barns deltakelse i ulike praksisfellesskap i barnehagen. I studien er praksisfellesskap som etableres av, og med, barn, (*barnefellesskap*) av spesiell interesse. I det følgende redegjøres for barnefellesskap som et av barnehagens mange praksisfellesskap.

3.2 Barnefellesskap som praksisfellesskap

I følge Wenger (1998) er deltakelse i ulike praksisfellesskap en integrert del av vårt daglige liv. Når barn og voksne i barnehagen inngår i samhandlinger med hverandre, forhandler meninger og lærer av hverandre, utvikles et praksisfellesskap, det vil si: «[...] the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise» (ibid, s. 45). Sett i en

¹⁴ Primærkilden (Vygotsky, 1983) foreligger kun på russisk.

Teoretisk rammeverk

barnehagekontekst betyr dette at det i barnehagen eksisterer mange praksisfellesskap som både barn og voksne tar del i.

Ifølge Wenger (1998) må tre egenskaper være oppfylt for at et sosialt fellesskap skal kvalifisere for å være et praksisfellesskap: i) gjensidig engasjement, ii) felles virksomhet og iii) delt repertoar. Ved å gjøre ting sammen utvikler deltakerne i et praksisfellesskap et repertoar i form av egne rutiner, måter å gjøre ting på og å snakke om ting på. Kulturelle verktøy som er ervervet gjennom deltakelse i ett praksisfellesskap, er derfor ikke nødvendigvis anvendelige i et annet. Wenger (1998) peker også på at: «Practice is a shared history of learning that requires some catching up for joining. It is not an object to be handed down from one generation to the next.» (s. 102). I teorien om *legitimate peripheral participation* beskriver Lave og Wenger (1990) hvordan nye medlemmer inkluderes i praksisfellesskapet ved å bevege seg fra en perifer deltakerposisjon til full deltakelse og medlemskap i fellesskapet.

Barns sosiale relasjoner er kjennetegnet av forhandlinger, flertydighet og foranderlighet (Frønes, 2010). Deltakelse i samhandling med andre barn, krever derfor en egen evne til fortolkning av sosiale situasjoner og en særegen kontekstfølsomhet som kun kan erverves gjennom barnas egen deltakelse i slike relasjoner (ibid). Gjennom å ta del i utviklingen av kulturelle rutiner sammen med andre barn, får barna en felles forståelse og opplevelse av å tilhøre en egen gruppe – et barnefellesskap. I en barnehagegruppe kan det etableres flere barnefellesskap. Barnefellesskapene har de samme kvalitative egenskapene som andre praksisfellesskap, men karakteriseres av at de primært etableres av og med barn, og at de har begrenset rom for voksendeltakelse.

3.2.1 Barnehagens mange praksisfellesskap

I Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap ligger at både barn og voksne er deltakere i flere praksisfellesskap, og at disse inngår som integrerte deler av en større kontekst. I overgangen mellom ulike praksisfellesskap kan det ifølge Hedegaard og Edwards (2014) oppstå konflikter mellom det nye og det som tidligere har vært ansett for å være verdifulle engasjementer og kompetanser for barna. De hevder at det i slike konflikter ligger et stort potensiale for læring. Ifølge Wenger (1998) vil det imidlertid alltid være psykologiske begrensninger når det gjelder: «...the complexity that each of us can handle, to the scope of activities we can be directly involved in, and to the number of people and artefacts with which we can sustain substantial relationships of engagement» (s. 175). Kompleksiteten kan reduseres ved at det etableres forbindelser mellom de ulike praksisfellesskapene.

Wenger beskriver tre former for praksisbaserte forbindelser som kan etableres mellom ulike praksisfellesskap: i) *boundary practices* (grensepraksiser), ii) *overlaps* (overlapp) eller iii) *peripheries* (periferier)¹⁵. Grensepraksiser oppstår når en eller flere representanter for ulike praksisfellesskapene møtes til felles forhandlinger. De kan ta opp konflikter, forsøke å forene ulike perspektiver og diskutere seg frem til felles forståelse og enighet om løsninger. Ifølge Wenger ligger det en fare i at slike grensepraksiser kan få så stort momentum i seg selv at det etableres et nytt praksisfellesskap i tillegg til de opprinnelige. Overlapp karakteriseres av at deltakerne tar faktisk del i hverandres praksisfellesskap. Hvert av praksisfellesskapene beholder dermed sin egenart, men deltakerne får en innsikt i andre praksisfellesskap som setter dem i stand til å takle et større spekter av arbeidsoppgaver og utfordringer. Periferier knytter an til den overfor

¹⁵ Mine oversettelser (i parentes) brukes i den videre beskrivelsen av de ulike typene.

Teoretisk rammeverk

nevnte teorien om *legitimate, peripheral participation* (Lave & Wenger, 1990). Selv om målet her er oppnåelse av fullverdig medlemskap i praksisfellesskapet, åpner Wenger (1998) også opp for muligheten av å bli værende i periferien. Derigjennom kan deltakere som opprinnelig ikke er medlemmer få innsikt i virksomheten i praksisfellesskapet. Potensialet i tenkningen om periferier ligger i at praksisfellesskapet kan utvikle seg som en følge av at det åpnes opp for forhandlinger mellom det som anses for å være virksomhetens kjerne og dens periferi. Dermed kan vilkår for deltakelse forandres, noe som kan føre til endringer for hvem som gis muligheter for å delta i praksisfellesskapet.

De ulike begrepene som er omtalt i denne delen, er teoretiske konstruksjoner som kan brukes til å analysere og diskutere hvordan ulike praksisfellesskap i en barnehagekontekst er forbundet med hverandre. Kapittelet avsluttes med noen refleksjoner vedrørende implikasjoner for egen studie som følger av det teoretiske rammeverket som her er beskrevet.

3.3 Implikasjoner for egen studie

Et sosiokulturelt rammeverk legger til grunn at vilkår for barns deltakelse skapes i dynamiske og medierte prosesser som finner sted i konkrete situasjoner som barna befinner seg i innenfor en gitt sosial, kulturell og historisk kontekst (Säljö, 2006; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Det situerte aspektet tilsier at utforskning av slike prosesser må skje i de miljøene der de forekommer (Corsaro, 2003). Etnografi betraktes derfor som en velegnet tilnærming for å få innsikt i de mangfoldige og komplekse samhandlingsprosessene som barn tar del i i barnehagen. Kunnskapsinteressen innen etnografisk forskning er ifølge Hammersley og Atkinson (2007) orientert mot å søke å forstå meningen som er generert i, og som genererer, sosiale handlinger.

Teoretisk rammeverk

Et sosiokulturelt rammeverk tilsier at det er mange forhold som bidrar i et gjensidig samspill til å skape vilkår for barns deltakelse. I studien rettes fokuset mot vilkår for deltakelse slik disse kommer til uttrykk i konkrete samhandlingsprosesser som finner sted i barnefellesskap som etableres av og med barn i barnehagen. I en barnehagekontekst eksisterer mange praksisfellesskap som både barn og voksne tar del i. Selv om den primære forskningsinteressen i studien er rettet mot barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap, vil en mer helhetlig forståelse av barnas livs- og læringssituasjon i barnehagen være avhengig av at barnas deltakelse i barnefellesskap sees i sammenheng med barnas deltakelse i andre praksisfellesskap, samt hvordan de ulike praksisfellesskapene relaterer seg til hverandre.

En systematisering av artefakter i primære, sekundære og tertiære artefakter, slik disse er beskrevet av Cole (1996) kan anvendes for å belyse ulike nivåer i mediering og medieringsprosesser (Afdal, 2013). Det kan dermed betraktes som analytisk ressurs for å anskueliggjøre mulighetsbetingelser for barns deltakelse. Måten det refereres til barna på er særlig interessant ettersom dette utgjør symbolske artefakter som er meningskonstituerende for hvordan man forstår og forholder seg til barna i praksis (Hjörne & Säljö, 2014). En måte å forsøke å få tilgang til de forståelsene som ligger til grunn for menneskers handlinger, er å snakke med dem om dette (Kvale, 2005).

Å fokusere på samhandlingsprosesser gir rom for andre forståelser av vilkår for barns deltakelse enn individorienterte forklaringsmåter, hvor et eksplisitt fokus på enkeltbarn utgjør en risiko for at eventuelle problemer tillegges barnet. Det er heller ikke uvesentlig hvordan barna omtales i denne avhandlingen. I stedet for å omtale barna som *barn med nedsatt funksjonsevne* eller *barn med særlige behov*, slik det er vanlig både i faglitteratur og i lovverk, brukes i avhandlingen deskriptive formuleringer som *barn med cochleaimplantat* eller *barn som får*

Teoretisk rammeverk

spesialpedagogisk hjelp. Selv om fokuset også i disse formuleringene fremdeles er på det enkelte barn, relateres utfordringene ikke i like høy grad direkte til personlige egenskaper og/eller vansker hos barnet.

Med dette er studiens kunnskapsteoretiske basis skissert. Det er også redegjort for valget av etnografi som metodisk tilnærming. Etnografi består både av en metodologi med en særskilt kunnskapsinteresse og av spesifikke praksisnære metoder. I neste kapittel redegjøres for hvordan studien er gjennomført.

4 Metode

Studien er en etnografisk studie. Etnografi innebærer vanligvis at forskeren i en periode tar del i menneskers hverdagsliv, observerer det som skjer, lytter til hva som blir sagt og stiller spørsmål gjennom formelle og uformelle intervjuer (Hammersley & Atkinson, 2007). I tråd med dette bygger studien på et feltarbeid over ett år i tre barnehager. Tradisjonelle etnografiske metoder som videoobservasjon og intervju, samt skriving av feltnotater, ligger til grunn for konstruksjon av data. Tilsvarende tilnærminger er hyppig brukt i tidligere barnehageforskning som utforsker tema som barnekultur og barns sosiale samspill (Corsaro, 2003; Preisler, et al., 2002; Roos, 2013; Sahlström, 2001).

Etnografi finnes ikke som et gitt sett av prinsipper eller konkrete beskrivelser av metodiske fremgangsmåter (Hammersley & Atkinson, 2007). Ifølge Hammersley og Atkinson arbeides det ut fra en bred metodisk tilnærming som minner om måten vi alle bruker for å skape mening i hverdagen. Alle faser i forskningsarbeidet styres imidlertid av en distinkt analytisk orientering hvor målet er å utforske: «...some aspect of the lives of the people who are being studied, and this includes finding out how these people view the situations they face, how they regard one another, and also how they see themselves» (ibid, s. 3). Gulløv og Højlund (2003) sier at en etnografisk tilnærming innebærer en dobbelthet: Samtidig som forskerne skal delta og leve seg inn i andre menneskers hverdagsliv, må de også være i stand til å opprettholde en viss distanse for å kunne analysere og fortolke det som skjer. Grunnlaget for å håndtere balansen mellom nærhet og distanse er, ifølge Hammersley og Atkinson (2007) *refleksivitet*. Prinsippet om refleksivitet understreker at forskerne selv er en del av den sosiale verden som skal studeres, og at de derfor må være bevisst at de jobber innenfor de kulturelle perspektivene som er

Metode

tilgjengelige for dem. Refleksivitet handler også om å ha en bevisst holdning til hvilke konsekvenser ulike handlingsalternativer har både med tanke på studiens kvalitet og for dem som medvirker i studien (Zachrisen, 2013). For, som Widerberg (2005) sier: «Er ikke etikken god, så er ikke kvaliteten det heller» (s. 165).

Den etnografiske tilnærmingen som er benyttet i inneværende studie, bygger på sentrale trekk ved etnografisk forskning, slik disse skisseres av Hammersley og Atkinson (2007): Deltakerprosessene som skal utforskes studeres i hverdagslige kontekster, det vil si i hverdagsdaglige aktiviteter i barnehagen. Studien dreier seg om noen få case, i dette tilfellet tre barnehager. Data generes med utgangspunkt i et bredt spekter av kilder; videoobservasjoner, intervjuer og feltnotater. Det er ikke utarbeidet standardiserte forhåndsprosedyrer for noen deler av forskningsarbeidet. Å la det empiriske materialet ligge til grunn for analyser og fortolkning av meninger, funksjoner og konsekvenser av menneskelige handlinger og institusjonelle praksiser, er også i henhold til Hammersley og Atkinson (ibid) sine beskrivelser. Ifølge Alvesson og Skoldberg (2009) vil imidlertid ingenting fremtre som meningsfullt uten antakelser, begrep og teori. De hevder derfor for at et hermeneutisk element skiller det de omtaler som *induktiv etnografi* fra andre empirinære teorier, som for eksempel *grounded theory*. De understreker imidlertid at det er vesentlig at empirien utgjør nøkkelen til resultatene, og at teori og teoretiske begreper derfor kun må betraktes som sekundære kilder i kunnskapsproduksjonen (ibid). Inneværende studie betegnes i henhold til Alvesson og Skoldberg sin beskrivelse som *induktiv etnografi*. Kort oppsummert innebærer dette en bred metodisk tilnærming, at det gis prioritet til et rikt empirisk materiale i analyse- og fortolkningsprosessene, samt at analyse- og fortolkningsprosessene innehar et hermeneutisk element.

Metode

I det følgende beskrives hvordan jeg nærmet meg barnehagefeltet og hvordan feltarbeid, videoobservasjoner og intervjuer er gjennomført på (4.1). Det redegjøres deretter for hvordan det empiriske materialet er bearbeidet, analysert og fortolket (4.2). Til slutt gjøres etiske overveielser vedrørende gjennomføring av studien og vedrørende studiens troverdighet og gyldighet (4.3).

4.1 Feltarbeid, videoobservasjoner og intervju

En av de første forskere som gjorde etnografiske studier i barnehager, Corsaro (1985), hevder at for å få et innblikk i sosiale prosesser som finner sted i en barnehagekontekst, må forskeren «[...] enter, become accepted by, and participate in the lives of those they study» (s. 8). I det følgende beskrives prosessen med å etablere kontakt med barnehager som var aktuelle for å medvirke i studien, hvordan jeg som forsker posisjonerte meg i feltet, og hvordan videoopptak og intervju er gjennomført.

4.1.1 Deltakere i studien

Arbeidet med å etablere kontakt med barnehager som var aktuell for medvirkning i studien ble styrt av to kriterier: i) minst ett av barna i barnehagen skulle ha cochleaimplantat og ii) barna skulle være i alderen ett til tre år. Det var dermed muligheter for at barnehager som har flere barn med cochleaimplantat i sine barnegrupper, eller barnehager som er spesielt tilrettelagt for barn med hørselstap, kunne medvirke i studien. Tilfeldighetene ville at det kun var ett barn med cochleaimplantat på avdelingen i de tre første barnehagene som sa seg villig til å medvirke i studien.

Det ble ikke satt noen geografiske avgrensinger. Av praktiske årsaker ble det først valgt å søke deltakere i en landsdel, det vil si at nedslagsfeltet omfattet flere fylker. Statped og audiopedagogtjenesten i de aktuelle fylkene ble

Metode

anmodet om å videreformidle en forespørsel om deltakelse til foreldre som hadde barn med cochleaimplantat i aktuell alder. I forespørselen ble foreldrene orientert om formålet med studien, hvordan den skulle gjennomføres og hvordan resultatene ville bli presentert (vedlegg 2). Det ble også informert om at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi noen begrunnelse for det. Dersom foreldrene samtykket til at barnet deres kunne medvirke i studien, ble de samtidig bedt om å gi tillatelse til at barnets barnehage kunne kontaktes og forespørres om å delta i studien.

Styrerne i barnehagene fikk deretter tilsendt et brev med omtrent samme innhold som foreldrene hadde fått (vedlegg 3). Alle styrerne var positive til å la barnehagen delta. De fikk tilbud om at jeg kunne komme i barnehagen for å orientere om studien og feltarbeidet til personalet og foreldregruppen på den aktuelle avdelingen. To av barnehagene takket ja til tilbudet om å orientere personalgruppen, mens styreren i den tredje barnehagen ønsket å gjøre dette selv. Samtlige styrere ønsket selv å orientere og innhente samtykke fra foreldrene (vedlegg 4). Jeg var i tett dialog med styrerne for å sikre at samtykker var innhentet før det første feltarbeidet i barnehagen. Alle ansatte og de fleste av foreldrene samtykket til å delta. Det var av ulike årsaker vanskelig å få samtykke fra foreldre til samtlige barn. Det ble derfor avtalt at disse barna skulle trekkes ut av barnegruppen når filming pågikk.

Avdelingene som medvirker i studien bestod i utgangspunktet av barn i alderen 1-3 år. I hver av gruppene er det ett barn med cochleaimplantat (i det følgende omtalt som *fokusbarn*). Ved oppstart av studien var fokusbarna i alderen 1.6 - 2.3 år og hadde hatt cochleaimplantat mellom et halvt og ett år. Ettersom det kun dreide seg om tre fokusbarn, ble det vurdert som lite relevant å legge inn kjønn som et utvalgsriterium. Tilfeldighetene gjorde at alle de tre fokusbarna er gutter. Når fokusbarnet omtales i tredje person, brukes derfor det personlige

Metode

pronomenet *han/ham*. Tilsvarende var alle i personalgruppen kvinner og omtales som *hun/henne*. Personalgruppene bestod av både barnehagelærere, faglærte barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte assistenter. I de tilfellene det er vanskelig å være presis på hvilken yrkesgruppe personalet tilhører, omtales de i det følgende som *voksne*.

En kort beskrivelse av de tre barnehagene og fokusbarnets organisatoriske tilhørighet: Barnehage A er en to-avdelings barnehage. Under de to første feltarbeidene går fokusbarnet på en avdeling hvor det er 14 barn i alderen 1-3 år og tre voksne, mens han i det siste feltarbeidet er begynt på en avdeling med 20 barn i alderen 3-5 år og tre voksne. Barnehage B er en basebarnehage¹⁶. Fokusbarnet er under de to første feltarbeidene på en base med 24 barn i alderen 1-3 år og seks voksne. I det siste feltarbeidet er han begynt på en base med 60 barn i alderen 3-5 år og ni voksne. I barnehage C er det tre avdelinger. Fokusbarnet er på avdeling for barn i alderen 1-3 år hele tiden, men halvparten av barnegruppen er ny ved oppstart av nytt barnehageår. På avdelingen er det 18 barn og fire voksne.

Barn med cochleaimplantat er en liten og sårbar gruppe. For å hindre at enkeltbarn kan identifiseres gjennom den informasjonen som gis om barnehagen, velges det i studien ikke å gi mer informasjon om barnehagene enn det som er gjort i avsnittet over. Ettersom studiens primære fokus er på barns samhandlinger, og ikke på enkeltbarn, er det heller ikke hentet inn annen

¹⁶ Til grunn for organisering av base-barnehager ligger idéen om at: «[...] store deler av arealet skal være tilgjengelig for alle barnehagens barn, ofte innredet som ulike spesialrom for f.eks. maling, dramaaktiviteter, lesing osv. Fleksibiliteten innebærer at større grupper av barn forholder seg til flere voksne.» (Seland, 2009, s. 128).

Metode

personlig informasjon om fokusbarna enn deres alder og hvor gamle de var da de fikk cochleaimplantat. Alle som medvirker i studien er gitt fiktive navn.

4.1.2 Gjennomføring av feltarbeid

Feltarbeidet er gjennomført i perioden høsten 2010 til høsten 2011. Hver barnehage er besøkt tre ganger med et halvt års mellomrom, og hvert besøk varte i 3-4 dager. Totalt er feltarbeidet på 30 dager. Omfanget ble avtalt med barnehagene på forhånd ut fra en antakelse om hva som ville være tilstrekkelig for å gi et godt innblikk i barnehagenes hverdagsliv. Om omfanget på et feltarbeid er tilstrekkelig vil alltid være tema for diskusjon (Alvesson & Sköldberg, 2009; Gulløv & Højlund, 2003). Gulløv og Højlund (2003) viser til at oppholdet må være av en slik varighet at forskeren blir fortrolig med roller, rutiner, språk og omgangsformer, samt at de får så god innsikt i feltet at de er i stand til å skjelle det typiske fra det enestående. Alvesson og Sköldberg (2009) hevder at varigheten på feltarbeidet kan reduseres betraktelig dersom forskeren på forhånd besitter kunnskap om konteksten hvor feltarbeidet skal foregå. Min bakgrunn som barnehagelærer gjorde at jeg raskt var i stand til å orientere meg i konteksten. Slik forforståelse kan imidlertid komme til å prege inntrykkene i større grad enn den sosiale praksisen gir grunnlag for. Jeg la derfor vekt på å stille meg selv spørsmål om hva som skjedde og hvorfor det skjedde. Det situerte perspektivet som ligger til grunn for studien tilsier at enhver situasjon er ny og enestående. Det er derfor vanskelig å påberope seg full oversikt over hva som er typisk for en sosial praksis. Erfaringsmessig viste det seg at en del situasjoner og hendelser gjentok seg og tilførte lite nytt mot slutten av hvert feltarbeid. Omfanget på feltarbeidet vurderes derfor som tilstrekkelig for å belyse forskningsspørsmålene.

Metode

I tråd med etnografiske arbeidsmåter ble det ikke utarbeidet detaljerte forhåndsprosedyrer for hvordan feltarbeidet skulle foregå (Gulløv & Højlund, 2003; Hammersley & Atkinson, 2007). Avtalen med barnehagene var at jeg skulle være til stede i barnehagens hverdagslige aktiviteter, og at det ikke skulle gjøres noen spesielle arrangementer for min del. Hvordan forskeren presenterer seg når de entrer den arenaen der de sosiale prosessene finner sted, har avgjørende betydning for hvilken informasjon forskeren får tilgang til (Palludan, 2003). I tillegg til hvilken rolle man velger å ta når man presenterer og posisjonerer på feltet, må man også ta stilling til grad av involvering i det sosiale fellesskapet. Ifølge Hammersley og Atkinson (2007, s. 82-85) kan forskeren på den ene ytterkanten innta rollen som fullverdig deltaker (*complete participant*), og på den andre siden kun være en observatør som ikke har noen kontakt med dem som medvirker i studien (*complete observer*). Fangen (2010) hever at utfordringen ligger i å finne en posisjon på balansevippen mellom deltakelse og analytisk distanse. Gulløv og Højlund (2003) sier at det er en fordel at forskerrollen ikke blir for lik den ordinære voksenrollen i barnehagen. Ved å introdusere meg selv overfor barna som en som var på besøk for å se hva de holdt på med i barnehagen, valgte jeg å markere meg som en *atypisk voksen* (Gulløv & Højlund, 2003; Palludan, 2003). Overfor de voksne var jeg mer eksplisitt både på min agenda og på min rolle som forsker og feltarbeider. Jeg la heller ikke skjul på min bakgrunn som barnehagelærer og ansettelsesforhold i Statped. Jeg posisjonerte meg dermed overfor både barn og voksne som en deltakende observatør som ville få innsikt i barns og voksnes samhandling. Samtidig som rollen legitimerte min interesse for de aktivitetene som pågikk, forklarte den også hvorfor jeg observerte, samtalte med barn og voksne, gjorde feltnotater og videoopptak.

Metode

Jeg var sammen med barnegruppene i lek både inne og ute, når de spiste og på turer. Selv om jeg hadde intensjoner om i minst mulig grad å involvere meg i barnas aktiviteter, var jeg likevel en tilstedeværende, voksen person som barna tok kontakt med når de ønsket eller hadde behov for det. Ettersom det ville vært uetisk for meg å overse initiativ fra barn, valgte jeg i slike tilfeller å respondere på barnas henvendelser uten selv å invitere til videre dialog. Jeg grep også inn i situasjoner hvor det ikke var andre voksne til stede, for eksempel i fysiske konflikter mellom barna eller hvis et barn falt og slo seg. I tillegg til å være til stede, observere og gjøre feltnotater, ble det også gjort videoopptak av barnas lek og samhandling.

4.1.3 Gjennomføring av videoobservasjoner

Videoobservasjoner er gjort i de periodene om formiddagen eller ettermiddagen hvor voksne legger til rette for barns egen lek (i barnehagene omtalt som *frilek*). I frileken er voksne til stede og tilgjengelige for barna, men målet er at barna i størst mulig grad skal gjøre seg erfaringer med deltakelse i lek og samspill med andre barn på egen hånd (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette gjør slike situasjoner vel egnet til både å studere barns deltakelse i samhandling som er initiert av og med dem selv, og hvordan voksne forholder seg til de barnefellesskap som etableres av barna i slike situasjoner.

Det er mange barn og voksne til stede og mye som skjer i frileksituasjoner. Det er derfor umulig å fange opp alt som skjer når man selv er til stede i situasjonen. Videoobservasjoner gir muligheter til å se gjennom observasjonene flere ganger, og man kan da få øye på detaljer som ikke var mulig å oppfatte mens aktiviteten pågår. Slike observasjoner er også egnet til å fange opp språklige uttrykk, kropps- og blikkorientering og artefakter som barna bruker og/eller er orientert mot (Heikkilä & Sahlström, 2003). Dette er aspekter ved barnas

Metode

samhandlinger som er viktig med tanke på analyser av barns deltakerprosesser. Det er derfor valgt å gjøre videoobservasjoner av barns frilek.

Analyser som gjøres på grunnlag av videoobservasjoner er både avhengig av at man har klart å fange det fenomenet som er av forskningsmessig interesse og av kvaliteten på opptakene. Blant avgjørelsene som vil ha betydning for dette er valg av utstyr og tekniske løsninger, samt når, av hvem, hvor og hvordan opptakene gjøres (Heikkilä & Sahlström, 2003). Fokusbarnas deltakelse i samhandlinger med andre barn var fokus for videoobservasjonene. Andre barn og voksne ble inkludert i videoobservasjonen dersom de var engasjert i samhandlinger med fokusbarna, eller oppholdt seg i umiddelbar nærhet av dem. Et håndholdt kamera ble vurdert å være mest funksjonelt med tanke på å følge barnas bevegelser rundt i barnehagen. Valget falt på et kamera med en liten vidvinkel-linse og en god, fastmontert mikrofon. Det tekniske utstyret fungerte etter min vurdering så godt som mulig ut fra de praktiske forholdene.

Det er noen begrensninger knyttet til bruk av teknologi. Valget om å bruke ett kamera innebar for eksempel at jeg aldri kunne få med ansiktsuttrykkene til de av deltakerne som satt med ryggen vendt mot meg. Jeg har dermed gått glipp av potensiell informasjon om viktige aspekter ved barnas interaksjon (Heikkilä & Sahlström, 2003). At mikrofonen var fastmontert på selve kameraet gjorde det til tider umulig å få med seg barnas tale og andre lyduttrykk som barna brukte i sine interaksjoner. Heikkilä og Sahlström foreslår en løsning med trådløs mikrofon festet på barnets genser. De sier selv at det i så fall må vurderes når man passerer grensen for hva som er akseptabelt med tanke på barnets integritet. De etiske implikasjonene gjorde at jeg valgte å ikke bruke denne løsningen.

Metode

Kvaliteten på opptakene var avhengig av min evne til å fokusere på det som var mest betydningsfullt i situasjonen. Målet var å filme både barnas samhandlinger og annet som kunne være av betydning for denne samhandlingen, som for eksempel andre barn og voksnes tilstedeværelse og/eller aktiviteter i umiddelbar nærhet. Under opptakene måtte jeg derfor kontinuerlig analysere situasjonen og ta stilling til hva som skulle være i fokus og hvilken vinkel det var mest hensiktsmessig å filme fra. Valgene ble gjort ut fra en avveining av hva som var praktisk mulig å få til i den spesifikke situasjonen og hva som ville forstyrre barnas interaksjoner i minst mulig grad.

I følge Gulløv og Højlund (2003) vil etnografisk inspirert barneforskning alltid, med eller mot forskerens intensjoner, bidra til ulike former for intervensjoner i barns hverdagsliv. Dette krever etiske overveielser fra forskerens side, og det vil være opp til forskerens dømmekraft å gjøre kloke beslutninger på vegne av barna. De etiske implikasjonene som er knyttet til videoobservasjoner av små barns lek er etter beste evne forsøkt ivaretatt. For eksempel ble alle de involverte gjort oppmerksom på at de ble filmet ved at kamera alltid ble introdusert ved oppstart av hver observasjon, og de tilstedeværende ble spurt om tillatelse til at jeg kunne filme. Kamera ble også holdt godt synlig under filmingen. Dette vekket barnas interesse på ulike måter. For noen resulterte det i at de ble mer opptatt av å se i kamera enn av å leke med de andre barna. Et par ganger ble dette så forstyrrende for barnas lek at jeg valgte å avbryte filmingen og vente med å ta den opp igjen til barna var kommet i gang med leken igjen. Jeg var også innstilt på å avslutte filmingen dersom jeg observerte at noen barn gav uttrykk for ubehag ved å bli filmet. Dette så ut til å være tilfelle en gang. Det dreide seg da om et barn som ikke var direkte involvert i den samhandlingen som ble filmet, og jeg ble derfor ikke oppmerksom på episoden før jeg var i gang med å transkribere opptaket. Uansett om jeg hadde oppdaget

Metode

det da det skjedde, er det, som E. Johansson (2003) peker på, et etisk problem at man først blir oppmerksom på integritetskrenkinger etter at de har skjedd.

Fangen (2010) påstår at forskerens tilstedeværelse og bruk av videokamera kan gjøre deltakerne så stresset at det er vanskelig for dem å fortsette sine gjøremål. Jeg vurderte hele tiden hvor tett på barna jeg kunne være uten å forstyrret deres lek. Til tross for denne forholdsregelen tilkjennega barna flere ganger at de var oppmerksom på mitt nærvær, for eksempel ved å snu seg mot meg og vise frem det de lekte med. Det skjedde alltid med et smil og var en tydelig invitt til at jeg skulle respondere. Jeg nikket og smilte tilbake, men fortsatte å filme og etter en kort stund vendte barna som oftest tilbake til leken igjen.

Videoobservasjonene er gjort av frilek både innendørs og utendørs. I begge tilfeller startet filmingen idet fokusbarna går inn i frileken og varer så lenge de deltar i denne. Hver observasjon varte mellom 30-60 minutter. Det totale materialet består av 20 timer og 34 minutter med videoobservasjoner. I den første barnehagen er det gjort 7 timer og 7 minutter videoobservasjoner, i den andre barnehagen 6 timer og 22 minutter og i den tredje barnehagen 7 timer og 5 minutter med videoobservasjoner (vedlegg 5). Det ble også skrevet feltnotater hvor jeg noterte kommentarer og refleksjoner vedrørende det som foregikk. Feltnotatene er brukt til å kontekstualisere videoobservasjonene, samt bidra med informasjon som kan være relevant for tolkningen av observasjonene.

4.1.4 Gjennomføring av intervju

Barnehagepersonalet har mye erfaring med barns deltakelse generelt og barn med cochleaimplantat sin deltakelse spesielt. Det er derfor av interesse å få ta del i deres erfaringer og refleksjoner. I tillegg til uformelle samtaler som fant sted i løpet av dagen, ble det gjennomført formelle intervjuer med personalet.

Metode

Et forskningsintervju kan defineres som en faglig konversasjon som har som mål å: «[...] innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale, 2005, s. 21). Selv om intervjuet tilsynelatende er en dialog, er det en illusjon å tro at man sitter i en fortrolig og åpen samtale mellom likeverdige parter (Fog, 2001). Det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale, 2005). Jeg må derfor ta høyde for at både min måte å lede intervjuet på og - ikke minst - min bakgrunn som barnehagelærer og spesialpedagog har hatt betydning for samtalsforløp, innholdet i samtalen og for hvordan deltakerne responderte. På den annen side: «Jo rigere en indre kontekst, praktisk og teoretisk, des mere smidig og velbegrunnet kan forskeren se» (Fog, 2001, s. 71, kursiv i original). Ifølge Wiederberg (2005) er det også en fordel om intervjueren har muligheter for å oppholde seg i intervjupersonens kontekst og gjøre seg kjent med denne i forkant av intervjuet. Ettersom intervjuene ble gjort i forbindelse med feltarbeidene, hadde jeg gode muligheter for å gjøre slike koblinger. Det ble dermed lettere å forstå hva deltakerne snakket om og å stille oppklarende spørsmål. For, som Fog (2001) sier, dreier det seg om: «...ikke at vide, før man har *fået* at vide. Og dernæst sikre sig, at man rent faktisk har forstået det, som man har hørt» (ibid, s. 85, kursiv i original). I tillegg til å kvalitetssikre egen forståelse ved hjelp av oppklarende spørsmål under selve intervjuet, fikk alle deltakerne tilbud om å lese gjennom transkripsjonene og kommentere eventuelle misforståelser. Flere valgte å ta imot tilbudet, men ingen kom med korrigeringer i etterkant.

Det er gjort til sammen ni intervjuer – tre gruppeintervju og seks individuelle. Det ble gjort ett intervju i hvert av feltarbeidene, det vil si at det foreligger tre intervjuer fra hver barnehage. Alle intervjuene ble gjennomført i de respektive barnehagene. Det var utarbeidet semistrukturerte intervjuguider (vedlegg 6). I

Metode

tråd med en sosiokulturell referanseramme betraktes intervjuer som en samtale hvor kunnskap produseres av intervjuer og informant i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette innebærer at selv om deltakerne, inkludert meg selv, har snakket om de samme temaene, har prosessen utviklet seg på ulike måter i de ulike intervjuene. Lengden på intervjuene varierte fra 30 til 45 minutter, og er tatt opp på bånd.

Det første intervjuet var et gruppeintervju som ble gjort med hele personalgruppen som arbeider på den aktuelle avdelingen. Hensikten var å bli kjent med kulturen i barnehagen og få et bilde av hvordan personalet forholder seg til barns deltakelse generelt og barn med cochleaimplantat spesielt. Blant temaene som ble diskutert var barns deltakelse, hvordan de legger til rette for dette i praksis og hvordan de forholder seg til barn som de opplever har vansker med å ta del i barnefellesskap. Å lede gruppeintervjuene var krevende - både med tanke på å få gruppen til å holde seg til tema og å la alle få komme til orde. Selv om tonen var åpen og deltakerne virket trygge på hverandre, kan det ikke ses bort fra at formelle og uformelle roller i gruppen har hatt betydning for hvem som snakket og hva som ble sagt.

Primærkontakten har en sentral rolle i fokusbarnets hverdag. Tema i intervjuene med dem var egen rolle, fokusbarnets deltakelse i barnefellesskapet og hvordan de går frem for å legge til rette for slik deltakelse. I løpet av disse intervjuene kom det frem at primærkontaktene har et stort ansvar for å legge til rette for fokusbarnas deltakelse i barnehagens aktiviteter. Jeg ble derfor nysgjerrig på hva de pedagogiske lederne, som er ansvarlige for det pedagogiske tilbudet i barnehagen, tenker om fokusbarnas deltakelse og tilhørighet i barnefellesskapet og hvordan de betrakter sin egen rolle i den forbindelse. Det siste intervjuet ble derfor gjennomført med de pedagogiske lederne på avdelingen. Her ble det blant annet reflektert rundt forholdet mellom det pedagogiske tilbudet til

Metode

barnegruppen og det (spesial-)pedagogiske tilbudet til fokusbarna. Deltakerne virket åpne og engasjerte, og jeg kunne i større grad enn det som var tilfelle i gruppeintervjuene, la dem lede an i dialogen.

Videoobservasjoner og intervjuer utgjør det empiriske materiale som ligger til grunn for konstruksjon og analyse av data. I det følgende beskrives hvordan materialet er bearbeidet, analysert og fortolket.

4.2 Analyser

Materialet som er produsert under feltarbeidene, er et råmateriale som verken er konstituert eller organisert. Første skritt i arbeidet med å klargjøre materialet for videre analyser, er å transkribere både videoobservasjonene og intervjuene. Bilde, lyd og skriftlig tekst er svært ulike medier, og det er derfor mange valg som må tas når man skal omforme video- og lydbånd-opptak til skriftlig tekst. For eksempel, hvilke elementer som skal beskrives og hvordan de skal beskrives. Valgene er avgjørende for kvaliteten på transkripsjonene. Avhengig av hva som er forskningsinteressen, kan transkripsjonene være mer eller mindre utviklet og detaljerte (Jordan & Henderson, 1995). Kvale og Brinkman (2009) hevder at hva som anses å være gode transkripsjoner må vurderes ut fra hva som er hensiktsmessig i forhold til hvordan data skal analyseres. I tråd med disse anbefalingene er det utarbeidet transkripsjoner med ulik grad av detaljorientering i de ulike delstudiene (vedlegg 7).

Videomaterialet ble først grovtranskribert, det vil si at det minutt for minutt ble beskrevet hvor handlingen finner sted, hvem som er til stede og hva som foregår. En spesiell oppmerksomhet rettes mot fokusbarna og deres aktiviteter. Alle språklige ytringer er gjengitt så identisk og lydkriktig som mulig. Ytringer formulert som spørsmål er markert med spørsmålstegn og utrop med

Metode

utropstegn. Ut over dette inneholder analysene lite informasjon om detaljene i aktivitetene som foregår. I en egen kolonne noterte jeg kommentarer og refleksjoner over innholdet. På denne måten begynte jeg allerede i denne fasen på en mer systematisk analyse. Eksempel på transkripsjoner gis i vedlegg 7.

Alle intervjuene er transkribert i sin helhet. Alle språklige ytringer, både ord og andre uttrykk (for eksempel «hmmm» og «æhh»), er skrevet så lydriktig som mulig. Informantenes vektlegging av enkelte ord/fraser er understreket, spørsmål er markert med spørsmålstegn og utrop med utropstegn. Pauser er markert med «...». Skifte av tur er tilkjennegitt ved å navngi ny taler. Muntlige ytringer preges både av informantens dialekt og måte å uttrykke seg. I skriftlig form fremstår slike ytringer ofte både usammenhengende og uforståelige for dem som ikke selv har vært til stede i situasjonen. Når informantene siteres direkte, for eksempel i artikkel 2, er språket omformet til flytende skriftlig tekst på bokmål – uten at innholdet i det de sier er endret. Med dette reduseres også risikoen for at spesifikke dialektord og språklige uttrykksmåter kan spores tilbake til den enkelte informant. Dette kan dermed også betraktes som et ledd i anonymiseringsarbeidet. Det er like fullt viktig å være oppmerksom på at slike omforminger også innebærer fortolkninger og valg. Eksempel på transkripsjoner gis i vedlegg 7.

Alle transkripsjonene ble så lest gjennom flere ganger. Hensikten var å bli kjent med materialet og å få en grunnleggende fornemmelse av innholdet i disse. Deretter ble alle transkripsjonene lagt inn i analyseprogrammet NVivo9 for videre bearbeiding og analyser.

Metode

4.2.1 Systematiske analyser

Analysearbeidet bygger på en induktiv tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2009). Det empiriske materialet utgjør den primære kilden for de analysene og tolkningene som gjøres, mens antakelser, teoretiske begreper og teori har inspirert og gitt retning i de senere faser av analysearbeidet.

Analysene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet som ligger til grunn for den enkelte delstudie. Tema for analysene er dermed gitt. Forskningsspørsmålene er også utformet på en slik måte at ulike deler av det empiriske materialet er mer hensiktsmessig med tanke på å belyse den aktuelle problemstillingen enn andre. Hva som vurderes som relevant avhenger av formålet med studien og dens teoretiske forutsetninger (Kvale, 2005). I tabellen under gis en oversikt over delstudienes forskningsfokus, hvilket del av det empirisk materialet som er trukket ut, og hvilke analyseenheter som ligger til grunn for analysene:

	Forskningsfokus	Empirisk materiale	Analyse-enhet
Del-studie 1	Hvordan foregår interaksjoner mellom barn med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen.	Videoobservasjoner av interaksjoner med barn som deltakere. Totalt 8 timer og 19 minutter med videoopptak.	Inter-aksjoner mellom barn
Del-studie 2	Hvordan kan barnehagepersonalets erfaringer fra møtet mellom barnehagetradisjon og spesialpedagogiske tradisjoner brukes til å identifisere mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap.	Alle intervjuene	Relevante tematiske sekvenser fra det empiriske materialet
Del-studie 3	Hvordan bidrar voksne til barn med cochleaimplantat sin deltakelse i interaksjoner med andre barn.	Videoobservasjoner hvor voksne er til stede i barnas lek. Totalt 15 timer og 55 minutter videoopptak.	Inter-aksjoner mellom barn og voksne.

Figur 3: Delstudienes forskningsfokus, empirisk materiale og analyseenheter.

Metode

Grunnstrukturen i det videre analysearbeidet er inspirert av Kvale og Brinkman's (2009) stegvise beskrivelse av analyser med fokus på mening: i) *meningsfortetting*, ii) *meningskategorisering* og iii) *meningsfortolkning*. *Meningsfortetting* innebærer å komprimere innholdet i en sekvens ved å gjengi den umiddelbare meningen med noen få ord. *Meningskategorisering* betyr å kode sekvensene i henhold til ulike kategorier som enten er utviklet på forhånd eller som utvikles i analysen. Termen *meningsfortolkning* reserverer Kvale til en mer omfattende og dyptgående tolkning av: «...strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten» (ibid, s. 133). Det empiriske materialet rekontekstualiseres dermed i en ny begrepsmessig kontekst. Lignende fremgangsmåter er beskrevet av Hammersley og Atkinson (2007) og Patton (1991). Analysearbeidet beskrives som en lineær prosess, men skjer i praksis ved at de ulike stegene påvirker og glir over i hverandre.

Selv om den grunnleggende strukturen i analysearbeidet i de tre delstudiene følger det samme mønsteret, er både forskningsspørsmålene og materialet som ligger til grunn for utforskningen forskjellig. I det følgende gis en mer detaljert beskrivelse av analyseprosessene slik disse finner sted i de ulike delstudiene.

4.2.2 Analyseprosesser i delstudie 1

Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for den første delstudien retter fokuset mot interaksjonsprosesser som finner sted mellom barn: *Hvordan foregår interaksjoner mellom barn med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen*. For å sirkele inn empirisk materiale som er egnet for å belyse problemstillingen, ble grovtranskripsjonene først gjennomgått med tanke på å identifisere *interaktive episoder* (Corsaro, 1985). En interaktiv episode starter ved at to eller flere barn gjør åpenbare forsøk på å etablere deltakelse i en ny eller pågående aktivitet, og slutter ved at barna forlater hverandre. Det er verdt

Metode

å merke seg at det ikke stilles krav om at barna skal oppnå enighet eller felles forståelse, det er tilstrekkelig at de tilkjennegir en form for engasjement overfor hverandre. En slik avgrensing vil ekskluderer den mer implisitte formen for deltakelse der også barn som observerer andre barns samhandlinger regnes som deltaker (Ødegaard, 2011). Dette blir imidlertid ivaretatt i den tredje delstudien.

Materialet bestod etter dette av 92 interaktive episoder (se vedlegg 5). Hver episode ble deretter gjennomgått. Det analytiske blikket ble rettet mot barnas turtaking og bruk av fysiske og diskursive ressurser. Det ble også registrert om, og eventuelt hvordan, forhold som kan relateres til barnas bruk av cochleaimplantat har betydning i interaksjonen. Det ble skrevet korte memos (meningsfortetting) om hva som synes å karakterisere barnas deltakerprosesser. Memoene gav opphav til kategorier som i begynnelsen var mange og vage, men som etter hvert ble gruppert i større enheter i henhold til innhold (Postholm, 2005). Etter hvert som arbeidet skred frem ble kategoriene mer spisset. Begrepsparet *takt-utakt* frem i disse analysene.

Analysene viser at i mange av episodene veksler barna på å ha initiativet og følger hverandre i samspillet. Barna synes å ha en felles oppfatning av det som skjer i interaksjonen. Andre ganger synes det som om barna går inn i interaksjonen med ulike interesser, og at de ikke finner måter å nærme seg hverandre på. De bruker mye tid og krefter på forhandlinger og konflikter uten å få samhandlingen til å fungere. I memoen til en av de sistnevnte episodene ble det skrevet at: «Interaksjonen ser ut til å være *i utakt*». Dette vekket oppmerksomheten på at barnas interaksjoner så ut til å handle om å finne en rytme, i studien identifisert som henholdsvis takt og utakt, som svarer til deltakernes interesser og bruk av medierende redskaper. Begrepene takt-utakt vokste dermed frem som empiriske begreper som deretter ble brukt som et sensitiverende begrep (Blumer, 1954), det vil si som en veiledende referanse, i

Metode

det videre analysearbeidet. De interaktive episodene ble deretter kategorisert i henhold til om de var i *takt* eller *utakt*. Tre episoder som ble vurdert som representative for de respektive kategoriene ble trukket ut for videre bearbeiding og analyser. Dette krevde mer detaljerte transkripsjoner. Disse transkripsjonene har fulgt et transkripsjonssystem som er utviklet av Corsaro (1985). I kolonner fra venstre til høyre nummeres turene, hvem som er aktør, verbale og nonverbale uttrykk og handlinger. Eksempel på slike transkripsjoner gis i vedlegg 7.

De videre analyser er inspirert av interaksjonsanalyser slik disse beskrives av Jordan og Henderson (1995): «We look for the mechanisms through which participants assemble and employ the social and material resources inherent in their situations for getting their mutual dealings done» (s. 42). Jordan og Henderson understreker at analysene er induktive. Det tas imidlertid i bruk det de omtaler som *analytic foci* (ibid, s. 57). Fokuset i de videre analysene ble rettet mot deltakerstrukturen og måten barna organiserer sine interaksjoner på. Blant temaene som ble fokusert var: Hvordan barna veksler på å ta tur, hvordan de etablerer felles fokus og felles interesse, hvordan de løser eventuelle konflikter og hvordan de tar i bruk de omgivelsene der interaksjonen finner sted. Av særlig interesse var barnas bruk av medierende ressurser, det vil si den *medierte handlingen* (Wertsch, 1998) – herunder både bruk av fysiske og diskursive ressurser. Resultatet av analysene beskrives og drøftes i artikkel 1 (se del 2). Et kort resymé gis i kapittel 5.

4.2.3 Analyseprosesser i delstudie 2

I den andre delstudien blir barnehagepersonalets erfaringer og refleksjoner rundt deltakelse for barn generelt og fokusbarna spesielt utforsket. Transkripsjoner av alle intervjuene er lagt inn i analyseprogrammet NVivo9.

Metode

Sekvenser som dreier seg om noenlunde samme tema ble først definert. De ble deretter meningsfortettet og kategorisert med utgangspunkt i det som ble betraktet som hovedtema i sekvensen (i NVivo9 kalt *noder*). Med utgangspunkt i dette kunne temaene grupperes i mer overordnede kategorier ut fra om de dreide seg om: i) omtale av fokusbarnets behov, ii) beskrivelse av det pedagogiske opplegget i barnehagen og iii) begrunnelse for gjeldende praksis.

Hver undergruppe ble så utforsket med tanke på å finne sammenhenger og mønstre, både det som er likt og det som er ulikt, på tvers av intervjuene. Nye spørsmål for videre utforskning og dypere forståelse av datamaterialet ble formulert på grunnlag av disse analysene. For eksempel ledet informantenes beskrivelser av egen praksis til en ny gransking av hele det empiriske materialet for å se nærmere på hvordan de reflekterer over forholdet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk hjelp. I denne delen av analysen er det lagt særlig vekt på informantenes bruk av ulike diskursive redskap, språklige uttrykk og hvilke formuleringer de bruker når de omtaler fokusbarna. Det kan også dreie seg om hvordan de beskriver arbeidsmåter og strategier som de tar i bruk i sitt daglige arbeid i barnegruppen – og hvordan disse begrunnes. Beskrivelsene fortolkes deretter i kraft av å være diskursive redskaper som medvirker til å skape mulighetsbetingelser for barns deltakelse (Hjörne & Säljö, 2012; Wertsch, 1998). Resultatet av disse fortolkningene beskrives og drøftes i artikkel 2 (se del 2). Et kort resymé gis i kapittel 5.

4.2.4 Analyseprosesser i delstudie 3

I den tredje delstudien utforskes spørsmålet om hvordan primærkontaktene bidrar til fokusbarnas deltakelse i samhandlinger med andre barn. Analysene bygger på de delene av det totale videomaterialet hvor voksne er til stede i barnas frilek, det vil si situasjoner hvor primærkontaktene enten deltar aktivt i

Metode

interaksjoner med fokusbarna, befinner seg i nærhet av barna (definert som en radius på 2 meter) og/eller åpenbart har sin oppmerksomhet rettet mot barna, er benyttet som inklusjonskriterier. Det er identifisert 129 sekvenser som oppfyller minst ett av disse kriteriene. Dette utgjør 15 timer og 55 minutter av det totale videomaterialet (vedlegg 5).

Samtlige sekvenser er deretter meningsfortettet og kategorisert med utgangspunkt i om samhandlingsprosessene går i retning av fokusbarnets deltakelse i interaksjoner med andre barn, interaksjoner med primærkontakt eller om de går i retning av interaksjoner med både andre barn og primærkontakt (gruppeinteraksjoner). På tilsvarende måte som i den første delstudien er det også her valgt ut et par representative episoder fra hver kategori som ligger til grunn for mer dyptgående analyser og fortolkning.

Med utgangspunkt i videoobservasjonene er det utarbeidet mer detaljerte transkripsjoner til bruk i de videre analysene. Denne gangen er transkripsjonene utformet som detaljerte beskrivelser av kontekst, hvordan de ulike aktørene agerer og samhandler og hvordan samhandlingsmønsteret utvikler seg. Eksempel på slike transkripsjoner gis i vedlegg 7. Fokuset rettes mot den voksne og hvordan deres tilstedeværelse og handlemåter ser ut til å ha betydning for om fokusbarnas samhandlinger går i retning av andre barn eller den voksne. Rogoff's (2003) teoretiske konseptene *intent participation* og *guided participation* er brukt som sensitiverende begreper i analyser og fortolkninger. Resultatet av analysene beskrives og drøftes i artikkel 3 (del 2). Kort resymé gis i kapittel 5.

4.3 Etiske overveielser

I denne delen redegjøres for etiske refleksjoner vedrørende forskning som involverer mennesker og refleksjoner knyttet til studiens kvalitet, det vil si troverdighet og gyldighet.

4.3.1 Forskningsetiske vurderinger

Informert samtykke til deltakelse og ivaretaking av anonymitet er viktige etiske prinsipper i all forskning (De nasjonale forskningsetiske komitéer, 2006). Det er tidligere gjort rede for hvordan informasjon om forskningsprosjektet er gitt og samtykke til deltakelse i studien innhentet. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og anbefalte retningslinjer vedrørende håndtering og oppbevaring av personopplysninger er fulgt (vedlegg 8).

Foreldre gir samtykke på vegne av sine barn. Barn har begrensede muligheter til å forstå konsekvensene av egen deltakelse og/eller til å ivareta sin egen integritet. Å ha barn som deltakere i studien, krever derfor ekstra sensitivitet fra forskerens side i så vel datakonstruksjon som i resultatpresentasjon (E. Johansson, 2011). Sommer (2012) hevder at jo yngre barna er, desto viktigere er det å fortolke barnas opplevelser slik de kommer til uttrykk i barnets atferd og handlinger. Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg under oppholdet i barnehagen var særlig oppmerksom på barnas uttrykk, spesielt i forbindelse med gjennomføring av videoobservasjoner. Dersom barna, verbalt eller kroppslig, hadde gitt uttrykk for at jeg var i ferd med å krenke deres privatliv eller integritet, ville jeg umiddelbart avbrutt observasjonen og fjernet meg fra situasjonen. Ut over den ene episoden som er beskrevet tidligere, hvor jeg først i ettertid ble oppmerksom på at et av de tilstedeværende barna gav uttrykk for at han ikke ville bli filmet, opplevde jeg ingen slike situasjoner.

Metode

Barn med cochleaimplantat er en liten gruppe. I presentasjonen er det derfor lagt stor vekt på anonymisering av alle som medvirker i studien. Alle navn er fiktive og all informasjon om barn og barnehager er utformet på en slik måte at det ikke skal være mulig å koble ulike informasjoner og derigjennom kunne identifisere deltakerne. Larsson (2005) gjør oppmerksom på at ved å redusere informasjonen kan det oppstå en konflikt mellom validitet og etikk. Til tross for at jeg er klar over denne faren, har jeg likevel valgt å ikke bruke informasjon som jeg antar kan føre til at noen av deltakerne i studien kan identifiseres.

4.3.2 Studiens troverdighet og gyldighet

Forskningsetikk dreier seg også om refleksjoner knyttet til studiens troverdighet og gyldighet (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2014). Troverdighet handler ifølge Kvale og Brinkman (2009) om konsistensen av forskningsfunnene, mens gyldighet dreier seg om metoden undersøker det den er ment å undersøke. Larsson (2005) hevder at tydelighet når det gjelder forskningsspørsmål, datakonstruksjon og analysearbeid gir grunnlag for å vurdere den interne logikken i studien som helhet. Som et ledd i å styrke studiens troverdighet og gyldighet, er det derfor lagt stor vekt på å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig.

Et etnografisk forskningsarbeid innebærer at forskeren selv er aktør i de sosiale prosessene som utforskes (Hammersley & Atkinson, 2007). Som feltarbeider har jeg dermed vært med på å påvirke det som skjer i de tre barnehagene hvor feltarbeidet ble gjennomført. Å ha vært til stede på de arenaene der vilkår for barns deltakelse skapes, betyr imidlertid ikke at min forståelse av det som skjer er identisk med hvordan andre deltakere oppfatter situasjonen og/eller opplever sin egen virkelighet. Det vil alltid finnes andre tolkninger som kan gi et annet bilde av situasjonen. I tillegg til at min forståelse er presentert og diskutert med

Metode

fagfeller og veiledere, har lesing av litteratur også bidratt med perspektiver og innsikter som har muliggjort andre forståelser og fortolkninger.

Et annet forhold som krever etisk refleksjon er forskerens egen forforståelse (Hammersley & Atkinson, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Å beskrive egen forforståelse dreier seg om å redegjøre for alt som kan antas å være relevant med tanke på å påvirke forskningsarbeidet (Larsson, 2005). Jeg har vært åpen på forhold som kan ha hatt betydning for forskningsarbeidet, som for eksempel at jeg er barnehagelærer, audiopedagog og ansatt i Statped. Å forske i eget fagfelt betyr at jeg har gått inn i arbeidet med innsikter og oppfatninger om det temaet som skal utforskes. På den ene siden kan slik forforståelse gjøre det lettere å forstå og å følge opp det som skjer (Fog, 2001). På den annen side kan det også utgjøre en risiko for å overfortolke og/eller overse informasjon som blir tatt for gitt (Hammersley & Atkinson, 2007). Refleksivitet er ifølge Hammersley og Atkinson en måte å forholde seg til slike problemstillinger på. Jeg har under hele forskningsprosjektet forsøkt å ha en skjerpet bevissthet rundt egen virkelighetsoppfatning, faglige interesser og oppfatninger.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tre ulike tolkningskontekster og valideringsfellesskap. Det første er deltakernes egen selvforståelse. Ved å legge analysene så tett opp til empirien som mulig, kan meningsproduksjonen være gjenkjennelig for dem som medvirker i studien. Glesne (2006) hevder at det må erkjennes at det materialet som forskere beskriver, analyserer og fortolker uansett er forskjellig fra den sosiale virkeligheten som hendelsene foregikk i. Hun peker imidlertid på at det ikke er rådataene i seg selv som er interessante, men at det er forskerens fortolkende analyser som gjør datamaterialet meningsfullt. Kritisk forståelse basert på sunn fornuft slik at fortolkningene kan aksepteres som logiske av det andre valideringsfellesskapet, det allmenne publikum, er derfor nødvendig. Gyldighetskriteriet i denne sammenheng er

Metode

hvorvidt det kan være konsensus om en tolkning er godt dokumentert og logisk (Kvale & Brinkmann, 2009). For å imøtekomme dette kriteriet, har jeg i analyseprosessene brukt tid på å reflektere over ulike måter å forstå materialet på. Relevant teori er trukket inn i alle faser av forskningsarbeidet. Analysene gjøres med støtte i etablerte teoretiske perspektiver, og det argumenteres med utgangspunkt i teori slik at de tolkningene som gjøres skal fremstå som logiske og godt dokumenterte. Ved å sette funnene inn i en teoretisk referanseramme og presenteres dem i form av artikler, og denne avhandlingen, for forskningsfellesskapet, kan gyldigheten bli vurdert med utgangspunkt i om teoriene som anvendes er relevant i forhold til forskningsspørsmålene som skal besvares, og om tolkningene er logiske i forhold til teorien (Kvale & Brinkmann, 2009). Det tredje valideringsfellesskapet er teoretiske forståelse vurdert av forskningsfellesskapet.

Kunnskapen som er produsert i denne avhandlingen er konstruert i et nært samspill mellom empiri, analyser og teori. Jeg har så langt råd er gitt detaljerte beskrivelser av det empiriske materialet som ligger til grunn for de analyser og fortolkninger som er gjort. Jeg har derved forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, og å legge grunnlaget for vurdering av gyldighets- og troverdighetsaspekter ved studiens gjennomføring og resultater.

Avhandlingens tre delstudier presenteres kort i neste kapittel.

5 Sammenfatning av artikler

Avhandlingen bygger på tre delstudier som belyser ulike aspekter ved studiens overordnede forskningsspørsmål om hva som muliggjør og begrenser deltakerprosesser for barn med cochleaimplantat. Artikkel I og III bygger på analyser av video-observasjoner, mens artikkel II tar utgangspunkt i intervjuer som er gjort med pedagogene i barnehagene. To av artiklene er skrevet på norsk og en er skrevet på engelsk.

De tre artiklene som inngår i avhandlingen er:

- I Hillesøy, S., Johansson, E. & Ohna, S. E. (2014): Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research/Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. 7(4), 1-21.
- II Hillesøy, S. & Ohna, S. E. (2014): Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*. 79(7), 46-59.
- III Hillesøy, S. (2016): The contribution of support teachers in facilitating children's peer interactions. *International Journal of Early Childhood*. 48(1), 95-109.

Artiklene finnes i full tekst i Del 2 av avhandlingen. I dette kapittelet gjøres en sammenfatning av hver av de tre artiklene.

5.1 Artikkel 1

I den første artikkelen, *Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen*, utforskes hvordan barn med cochleaimplantat deltar i interaksjoner med andre barn og hvordan det dynamiske og medierte forholdet mellom barn og cochleaimplantat skaper mulighetsbetingelser for barnets deltakelse.

Studien viser at fokusbarna inngår som aktive deltakere i samhandling med andre barn. Barna, inkludert barn med cochleaimplantat, synes å ta både sin egen og andres deltakelse for gitt. Begrepsparet *takt-utakt*, som er utviklet i delstudien, beskriver sentrale dimensjoner ved barnas samhandlingsmønstre. Interaksjoner i *takt* har en bølgende, rytmisk karakter som følger av at barna gjensidig påvirker og påvirkes av hverandre. Selv om det også kan være ulike former for maktrelasjoner og tilpassinger i slike samhandlingsmønstre, domineres likevel barnas relasjoner av likeverdighet. Mangel på felles engasjement og gjentatte interessekonflikter karakteriserer interaksjoner i *utakt*. Barnas relasjoner preges ofte av asymmetri. I delstudien er det også eksempler på at samhandlingsmønsteret kan gå fra utakt til å komme i takt - og vice versa - i løpet av en episode. At fokusbarna inngår i begge former for samhandling innebærer at de får et bredt spekter av læringserfaringer fra deltakelse i barnefellesskap. Det konkluderes med at barn med cochleaimplantat inngår i ulike former for interaksjoner med jevnaldrende på tilsvarende måte som andre barn.

Studien viser at så lenge lytteforholdene er gunstige, cochleaimplantatet er på plass og teknologien fungerer, tar fokusbarnet del i fellesskapets aktiviteter på lik linje med de andre barna i barnehagen. Studien viser imidlertid også at det oppstår situasjoner der barna har redusert tilgang til lydmiljøet i omgivelsene. I noen tilfeller håndterer barna forstyrrelsene ved å la dem inngå som et naturlig

Sammenfatning av artikler

element i interaksjonsmønsteret, mens de i andre tilfeller resulterer i brudd i barnas interaksjoner. Manglende tilgang til lydmiljøet innebærer at barna har redusert tilgang til den talespråklige delen av det kommunikative rommet. For å sikre barnets deltakelse i slike situasjoner, etterlyses det i artikkelen en diskusjon om diskursive verktøy som er visuelt basert. Studien viser også at det har stor betydning at de voksne har kunnskap om hvordan de skal forholde seg i de tilfellene der cochleaimplantatet ikke fungerer etter intensjonen.

5.2 Artikkel 2

I den andre artikkelen, *Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat*, utforskes personalets erfaringer med å ha barn med cochleaimplantat i barnegruppen. Kategorier som personalet bruker for å redegjøre for barna og det (spesial-)pedagogiske opplegget i barnehagen betraktes som symbolske artefakter som konstituerer barna og barnehagen på ulike måter. Det antas at dette vil gi ulike implikasjoner for hvordan pedagogene forstår og forholder seg til barn med cochleaimplantat.

Både i personalets omtaler av fokusbarnas behov, beskrivelsene av gjeldende praksis og argumentasjonen for denne, konstrueres barna som et *spesielt barn* i en *vanlig barnehage*. Den spesialpedagogiske hjelpen beskrives som å være av en så spesiell karakter at den lokaliseres til egne læringsrom. I forlengelsen av dette følger en organisering som innebærer at fokusbarna er mye ute av barnegruppen. Det etableres også interne arbeidsmåter og strukturer som opprettholder skillet mellom tiltak som er rettet mot fokusbarnet og den øvrige virksomheten i barnehagen. Dette resulterer i en praksis hvor det spesialpedagogiske tilbudet fremstår som en egen *virksomhet i virksomheten*. Personalet tilkjennegir at de synes at det er vanskelig å balansere tiltak som iverksettes for å øke fokusbarnas muligheter for deltakelse uten at betingelsene

Sammenfatning av artikler

gjøres så spesielle at barna får andre læringserfaringer enn resten av barna i barnegruppen. Det gis også uttrykk for en bekymring for at noen av tiltakene kan gå på bekostning av barnas deltakelse i barnefellesskap og gjøre dem mer avhengig av voksen støtte enn nødvendig.

Selv om informantene sier at spesialpedagogisk kunnskap er viktig, fremhever de også at et eksplisitt fokus på enkeltbarns behov bryter med barnehagefaglige tradisjoner som vektlegger fellesskapet som en ramme for barns læring og utvikling. Pedagogiske lederne sier at de opplever at deres barnehagefaglige kompetanse blir utfordret av den spesialpedagogiske ekspertisen, og at de i slike tilfeller opplever å ha et redusert handlingsrom overfor fokusbarnet.

Hovedbildet som tegnes er at det er lite dialog og samarbeid mellom barnehagepersonalet og spesialpedagoger med ansvar for det spesialpedagogiske tilbudet til barn med cochleaimplantat. Det vil si at det i liten grad etableres nye rom der de to virksomhetene møtes, påvirker og beriker hverandre. Det argumenteres for at det er behov for et tettere samarbeid mellom den spesialpedagogiske og den allmennpedagogiske virksomheten dersom en skal ivareta mangfoldet av barn som finnes i en barnegruppe.

5.3 Artikkel 3

I den tredje artikkelen, *The contribution of support teachers in facilitating children's peer interactions*, rettes oppmerksomheten mot primærkontaktene og hvordan deres tilstedeværelse og deltakelse i barnas aktiviteter påvirker fokusbarnets deltakelse i samhandlinger med andre barn. Bakgrunnen for valg av tema er at barn med cochleaimplantat, i likhet med andre barn som får spesialpedagogisk hjelp, følges tett av voksne gjennom barnehagehverdagen.

Sammenfatning av artikler

I studien identifiseres to hovedmønstre som synes å være karakteristisk for voksnes involvering i barns samhandlinger. Det ene oppstår i situasjoner der voksne tar i bruk en barnesentrert strategi (Williams, et al., 2010) i sin interaksjon med barnet. Tilnærmingen resulterer ofte i dyadisk barn-voksen interaksjon. Når en slik relasjon først er etablert, ser den ut til å begrense barnas videre deltakelse i interaksjoner med andre barn. Det andre mønsteret oppstår i situasjoner hvor voksnes tilnærming er gruppebasert, det vil si orientert mot en gruppe barn (ibid). I slike tilfeller etableres ofte parallelle samhandlingsmønstre hvor relasjonene oppstår både mellom barn-barn og mellom barn-voksne.

I artikkelen dokumenteres at barn som følges av den samme voksne gjennom store deler av barnehagedagen, slik tilfellet er for barn med cochleaimplantat, befinner seg i en særlig utsatt posisjon med tanke på å inngå i dyadiske barn-voksen interaksjoner langt oftere enn øvrige barna i barnegruppen.

5.4 Kort oppsummering av sentrale funn

De tre artiklene bidrar på ulike måter med kunnskap om hvordan vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat skapes i barnehagen. Studiene viser at barn med cochleaimplantat tar del i interaksjoner på tilsvarende måte som andre barn i barnegruppen. Samtidig pekes det også på at forhold som kan relateres både til barnas bruk av cochleaimplantat, og til barnas deltakelse i spesialpedagogiske læringsarrangementer, medvirker til å skape spesielle vilkår for barnas deltakelse. Det dokumenteres også at måten voksne involverer seg i barnas lek har stor betydning for om barnas deltakelse går i retning av interaksjoner med andre barn, barn-voksen-interaksjoner eller gruppeinteraksjoner med både barn og voksne som deltakere.

Resultatene ligger til grunn for diskusjonen som finner sted i neste kapittel.

6 Diskusjon

I dette kapittelet drøftes resultatene fra de tre delstudiene med tanke på å besvare studiens overordnede problemstilling: *Hvordan skapes vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen.*

Diskusjonen er todelt. Først drøftes hvordan mulighetsbetingelser for barnas deltakelse oppstår i det dynamiske og medierte forhold mellom barn og kulturelle verktøy (6.1), så rettes oppmerksomheten mot barnas deltakelse i ulike praksisfellesskap i barnehagen (6.2). Deretter presenteres avhandlingens teoretiske, metodologiske og empiriske bidrag (6.3), før diskusjonen avrundes med noen refleksjoner over forskningsprosessen og veien videre (6.4).

6.1 *Barn, kulturelle verktøy og sosial praksis*

Tema for denne delen av diskusjonen er: *Hvordan skaper dynamiske og medierte forhold mellom barn og kulturelle verktøy mulighetsbetingelser for barns deltakelse.* Først rettes fokuset mot dynamikken mellom barn og cochleaimplantat, deretter mot forholdet mellom barn og diskursive ressurser.

6.1.1 *Cochleaimplantat som kulturelt verktøy*

Deltakerprosessene som utforskes i avhandlingen er lokalisert til barnehager hvor felles kommunikasjon hovedsakelig foregår på talespråk. Et hørselstap innebærer at barna ikke har den samme tilgangen til den talespråklige delen av kommunikasjonen som øvrige deltakere i praksisfellesskapene. Det ligger implisitt i tenkningen om kulturelle verktøy at de brukes i en spesifikk hensikt eller formål (Säljö, 2006; Wertsch, 1998). Formålet med cochleaimplantat er å mediere barnas tilgang til lydmiljøet - og dermed også til de kommunikative

Diskusjon

rommene som etableres i ulike praksisfellesskap i barnehagen. Intensjonen er å realisere mulighetsbetingelser for barns deltakelse.

Et cochleaimplantat kan betraktes som et primært artefakt (Cole, 1996). I et slikt perspektiv er cochleaimplantatet et fysisk og teknologisk artefakt. En forutsetning for at artefaktet skal fungere i henhold til intensjonen om å gi barnet tilgang til lydmiljøet, er at delene er på plass og at teknologien fungerer som den skal. På den ene siden dreier det seg altså om materialiteten ved det medierende verktøyet. På den andre siden må barnet være i stand til å ta verktøyet i bruk på en hensiktsmessig måte. Her handler det om at barnet må gjøre verktøyet til sitt eget og lære seg å mestre bruken av det (Wertsch, 1998). Først når barnet tar cochleaimplantatet i bruk, realiseres mulighetsbetingelser for barnets deltakelse. Betingelsene vil alltid være gjenstand for forhandlinger, men forhandlingene kan aldri strekke seg ut over de begrensningene som ligger i selve artefaktet (Afdal, 2013).

Å ha tilgang til det kommunikative rommet i fellesskapet er et grunnleggende vilkår for deltakelse. Selv om analysene i delstudie 1 viser at barna med cochleaimplantat har tilgang til lydmiljøet og det kommunikative rommet i fellesskapet, dokumenteres det også at det oppstår situasjoner hvor cochleaimplantatet av en eller annen grunn svikter. Barna har da redusert eller manglende tilgang til lydmiljøet, og dermed også den talespråklige delen av kommunikasjonen. Eksempelene som presenteres i delstudie 1 viser at dette kan være tilfelle når det er mye støy i rommet, eller at lytteforholdene av andre grunner er vanskelige, slik tilfellet kan være under uteleken. Studien dokumenterer også at alle barna med cochleaimplantat som medvirker i studien, opplever at senderspolen til cochleaimplantatet faller av under lek. I et tilfelle skjer dette ti ganger i løpet av en observasjon. Når dette skjer, blir barna så opptatt av å få igjen tilgangen til lyd at de umiddelbart faller ut av de

Diskusjon

samhandlingene de tar del i. Slike forhold som her er beskrevet viser at bruk av cochleaimplantat gjør barnas deltakelse i samhandlinger med andre barn sårbar. Det pekes dermed på forhold som kan være kritisk med tanke på barnas deltakelse i barnefellesskap.

6.1.2 Diskursive kulturelle verktøy

I et sosiokulturelt perspektiv forstås tilgangen til diskursive verktøy, det vil si ressurser som er av språklig, intellektuell og kognitiv art, som grunnleggende for å mediere barns deltakelse i fellesskapet (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). Å ha tilgang til diskursive verktøy vil si å være i stand til å fortolke og forstå sosiale kontekster, og å ha tilgang til de kommunikative ressursene som er nødvendig for å kunne ta del i meningsfulle samhandlinger med andre.

Når det gjelder de yngste barna i barnehagen, viser tidligere forskning at barns samvær domineres av rutinebaserte fellesleker bygget på rutiner, artefakter, verdier og interesser som er utviklet over tid av barna selv – også omtalt som barnekultur (Corsaro, 2003; Løkken, 2009). Barnekultur kan betraktes som diskursive verktøy som gir retningslinjer for hva som er relevante og mulige handlingsalternativer for barn når de skal ta del i barnefellesskap. I delstudie 1 gis flere eksempler på at barn med cochleaimplantat deltar i rutinebaserte fellesleker som er utviklet av barna over tid. Det er også eksempel på at barna i fellesskap utvikler en lekerutine som bygger på diskursive ressurser hentet fra barnekulturen, som for eksempel gjentakelse av en handlingsrekke. Et annet eksempel viser også at barna har utviklet et samhandlingsmønster som tar høyde for det kan være behov for en liten ”time-out” når senderspolen faller av. Så snart spolen er på plass igjen gjenopptas lekerutinen som om bruddet ikke har funnet sted. Dette forstås som et uttrykk for at barna med cochleaimplantat kjenner barnekulturen, og at de er i stand til å forholde seg til regler og rutiner

Diskusjon

som gjelder for barns samvær i den aktuelle konteksten. Eksempelene som presenteres i delstudie 1 viser også at barna med cochleaimplantat tar i bruk strategier som sikrer dem adgang til lek med andre barn, og at de tar del i samhandlinger som går over lengre tid. Alle barna med cochleaimplantat som medvirker i studien deltar i minst en interaktiv episode som varer i mer enn 20 minutter, og varigheten på den lengste interaktive episoden som finner sted i studien er på 47 minutter (vedlegg 5).

Begrepsparet *takt-utakt*, som er utviklet i delstudie 1, beskriver ulike dimensjoner ved barns samhandlingsmønstre. Interaksjoner som er i takt har en bølgende, rytmisk karakter som følger av at barna gjensidig påvirker og påvirkes av hverandre. Selv om det også kan være ulike former for maktrelasjoner og tilpassinger i slike samhandlinger, domineres likevel barnas relasjoner av likeverdighet. Interaksjoner i utakt preges av uenigheter, manglende engasjement eller gjentatte interessekonflikter mellom barna. I slike tilfeller er barnas relasjoner ofte preget av asymmetri. I delstudien er det også eksempler på at barna gjennom sin deltakelse endrer samhandlingsmønsteret slik at interaksjonene kan gå fra å være i utakt til å komme i takt - og vice versa. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning som viser at barns deltakerprosesser kan være både inkluderende og ekskluderende (Ytterhus, 2012), og at forhandlinger, makt og posisjonering inngår som en del av bildet (Evaldsson & Tellgren, 2009; E. Johansson, 1999; Löfdahl, 2007). Det er dermed grunnlag for å konkludere med at barn med cochleaimplantat inngår i samhandlinger med jevnaldrende barn på tilsvarende måte som andre barn.

Barna som medvirker i inneværende studie synes dermed ikke å stå overfor de samme spesifikke utfordringene som tidligere forskning viser at barn med cochleaimplantat kan stå overfor i sine samhandlinger med hørende barn (Batten, et al., 2013; Xie, et al., 2014). Mesteparten av den forskningen det her

Diskusjon

refereres til dreier seg om barn som er over 3 år gamle, og som var noe eldre da de fikk cochleaimplantat. Barna som medvirker i inneværende studie er i alderen 1½ - 3 år. De fikk cochleaimplantat da de var ca. 1 år gamle, bruker sine cochleaimplantater daglig og går i barnehager hvor felles kommunikasjon foregår på talespråk. Dette er faktorer som i tidligere forskning fremheves som betydningsfulle for utvikling av barnets hørsel og talespråklige ferdigheter (Geers, et al., 2009; Wie, Falkenberg, Tvet, & Tomblin, 2007). Som tidligere nevnt viser inneværende studie at så lenge cochleaimplantatene fungerer i henhold til intensjonen, tar barna del i de sosiale og kulturelle aktivitetene som pågår i fellesskapet. De får dermed samspillserfaringer med hørende barn, noe som ifølge tidligere forskning har vist seg å ha stor betydning for den videre utviklingen av barnas kommunikative ferdigheter (Dammeyer, 2012; Hintermair, 2015).

I gjennomgangen av tidligere forskning, er det vist til at utvikling av hørselsfunksjonen til barn som får cochleaimplantat tar tid, og at barna derfor kan ha forsinkelser i sin lytte- og talespråkutvikling opptil flere år etter implantasjonen (Duchesne, et al., 2009; Lederberg, et al., 2013). Det er dermed rimelig å anta at de yngste barna med cochleaimplantat, i alle fall for en periode, vil ha redusert tilgang til den talespråklige delen av kommunikasjonen i fellesskapet. Flere barnehageforskere finner at barn som av en eller annen grunn befinner seg i situasjoner der de ikke har fullgod tilgang til det språket som brukes i det kommunikative fellesskapet, som for eksempel minoritetsspråklige, står i fare for å bli ekskludert fra de sosiale fellesskapene i barnehagen (Palludan, 2007; Ytterhus, 2012; Zachrisen, 2013). I barnehager hvor felles kommunikasjon foregår på talespråk, slik tilfellet er i alle barnehagene som medvirker i inneværende studie, blir talespråk et sentralt kulturelt verktøy. Å tilegne seg språklige ferdigheter, og se det som et middel

Diskusjon

til deltakelse og medvirkning, handler ifølge Johansson (2013) om å eie språk og kommunikative verktøy og om å bruke dem sammen med andre.

6.1.3 Konkluderende refleksjoner

Til tross for studiens funn om at de yngste barna med cochleaimplantat synes å ha tilgang til de diskursive ressursene som brukes i fellesskapet, er det grunn til å ta på alvor at barna også befinner seg i situasjoner hvor cochleaimplantatet ikke fungerer etter intensjonen. Barna har i slike tilfeller redusert tilgang til de kommunikative fellesskapene i barnehagene. De fleste barn med cochleaimplantat går i ordinære barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2010). Å ta høyde for at barna skal ha tilgang til kulturelle verktøy som kan mediere deres deltakelse også i de tilfellene cochleaimplantatet ikke gir dem tilgang til lydmiljøet, vil i praksis si at språklige ressurser som er visuelt basert må inngå som en naturlig del av det kommunikative repertoaret som brukes av barn og voksne i barnehagen. Analysene viser at visuelt baserte ressurser, som tegnspråk eller tale med tegn som støtte, ikke brukes i noen av barnehagene som medvirker i studien¹⁷.

Innledningsvis i avhandlingen (s. 7) er det vist til at det både i Norge og mange andre land pågår en vedvarende diskusjon om hvilken kommunikasjonsform og pedagogisk oppfølging som er best egnet for barn som får cochleaimplantat. Valget synes å stå mellom en talespråklig eller en tospråklig tilnærming. Roos og Takala (2009) hevder at denne diskusjonen handler om barns: «... rätt till språk, inte vilket språk, för att möjliggöra delaktighet. Idag när de flesta döva barn har cochlea implantat drivs frågan om förmåga att höra och om talspråk som om det avgör barnets hela framtid» (s. 16). Sitatet kan forstås som at

¹⁷ I en av barnehagene brukes noe tale med tegn som støtte i voksnes kommunikasjon med barnet med cochleaimplantat.

Diskusjon

forfatterne mener at fokuset på barnas lytte- og talespråklige utvikling får uforholdsmessig stor oppmerksomhet, og at dette kan gå på bekostning av barnas rett til å kommunisere, samhandle og delta. Funn i delstudie 2 dokumenterer at det er stort fokus på å stimulere barnas lytte- og talespråklige utvikling, og at det iverksettes egne spesialpedagogiske læringsarrangementer for å jobbe spesifikt med dette. Spesialpedagogiske læringsarrangementer finner primært sted utenfor rammen av barnegruppens felles aktiviteter. I delstudien gis eksempler på uttalelser som indikerer at de pedagogiske lederne i barnehagen er kritisk til at det gjøres prioriteringer i barnas hverdag som etter deres mening reduserer barnas muligheter til å bli kjent med barnegruppen og ta del i deres felles aktiviteter. De gir uttrykk for at det er en vanskelig balansegang: "... mellom alt det som skjer i forhold til spesialpedagogisk hjelp og hans behov for å være et vanlig barn i barnegruppen" (Hillesøy & Ohna, 2014, s. 54). Det er derfor relevant å se nærmere på hvilken betydning spesialpedagogiske tiltak som finner sted, både innenfor og utenfor rammen av barnegruppens felles aktiviteter, har med tanke på å skape vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap.

6.2 Barns deltakelse i ulike praksisfellesskap

Temaet som diskuteres er: *Hvordan skaper spesialpedagogiske læringsarrangementer vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap*. Diskusjonen avgrenses til å gjelde barnas deltakelse i ulike praksisfellesskap som etableres i den perioden på dagen som er avsatt til barnas egen lek i barnehagen, i avhandlingen omtalt som frilek. I løpet av en frilekperiode vil barn inngå i mange praksisfellesskap – både sammen med andre barn og sammen med voksne.

Diskusjon

Funn i delstudie 2 viser at tett voksenoppfølging under frileken kan resultere i at barn med cochleaimplantat involveres i interaksjoner med voksne oftere enn andre barn i barnegruppen. Tidligere forskning indikerer at barns deltakelse i barn-voksen-interaksjoner kan gå på bekostning av barnas deltakelse i barnefellesskap. Det er derfor grunnlag for å se nærmere på denne praksisen. Dette blir tema først i diskusjonen. De fleste barnehagebarn har sin tilhørighet i praksisfellesskap som etableres innenfor rammen av barnegruppens felles aktiviteter. I delstudie 2 dokumenteres at barn med cochleaimplantat også deltar i praksisfellesskap som finner sted utenfor rammen av barnegruppens felles aktiviteter. Dette blir tema i andre del av i diskusjonen. Avslutningsvis i denne delen av diskusjonen gjøres noen konstruktive refleksjoner og pekes på noen pedagogiske implikasjoner som følger av gjeldende praksis.

6.2.1 Praksisfellesskap innenfor rammen av fellesarenaen

Barnefellesskap er praksisfellesskap som etableres av og med barn. Det er tidligere i diskusjonen gjort rede for at barn med cochleaimplantat deltar aktivt i samhandlinger med andre barn, og at de inngår i ulike former for samhandlinger på tilsvarende måte som andre barn. For å knytte an til Wengers (1998) terminologi om praksisfellesskap, kan dette forstås som at barn med cochleaimplantat tar i bruk et felles repertoar og inngår med et gjensidig engasjement i felles virksomheter med andre barn. Det er dermed grunnlag for å hevde at barna tar del i barnefellesskap som etableres i løpet av frileken.

Studien dokumenterer at primærkontaktene som oftest er tett på barn med cochleaimplantat under frileken. Delstudie 3 viser at dette ofte resulterer i at barna vender seg mot den voksne og inngår i samhandling med dem. Tidligere forskning dokumenterer at dette er en tematikk som gjelder for de fleste barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Coplan & Prakash, 2003; Harper

Diskusjon

& McCluskey, 2003; Ottosen & Bengtson, 2002). De nevnte forfattere finner at interaksjoner som inngås mellom voksne og barn som får spesialpedagogisk hjelp i stor grad synes å begrense andre barns deltakelse i samhandlingene.

Samtidig som det synes relevant å stille spørsmål ved om voksnes tilstedeværelse og involvering i barnas frilek kan være til hinder for barns deltakelse i barnefellesskap, er det også forskere som argumenterer for at slik støtte er helt avgjørende for barnets muligheter til å ta del i det sosiale fellesskapet i barnehagen (Brown, et al., 2000; Malmskog & McDonell, 1999; Walker & Berthelsen, 2008). Et sentralt spørsmålet er derfor hvordan voksne kan bistå barn med nødvendig støtte, uten at dette resulterer i at barnets deltakelse går i retning av voksen-barn-interaksjoner. Dette temaet ble utforsket i delstudie 3. Studien dokumenterer betydningen av at voksne i slike situasjoner ikke bare har fokus på barna med cochleaimplantat, men at de også retter sin oppmerksomhet mot andre barn. Det er også viktig at de voksne sørger for å involvere andre barn i samhandlingen, slik at dialogen ikke til stadighet innskrenkes til kun å gjelde den voksne og barnet med cochleaimplantat. I tråd med tidligere barnehageforskning (Bae, 2014; Emilson, 2007; Ødegaard, 2011), pekes det i delstudien også på betydningen av at voksne tar del i leken på barnas premisser og at de gir barna handlingsrom.

Selv om voksne skulle lykkes med å legge til rette for gjensidighet i sine samhandlinger med barna, er det vanskelig å komme utenom at det alltid vil eksistere et asymmetrisk forhold mellom barn og voksne - og at relasjoner som er basert på asymmetri alltid innebærer en risiko for krenkelser av den svakeste partens subjektivitet (Østrem, 2007). Tidligere forskning dokumenterer at voksne har en tendens til å bryte inn i barnas samhandlinger og regulere leken i henhold til egne mål og verdier (Ailwood, 2003; Emilson & Folkesson, 2006; Tullgren, 2003). Dette kan true anerkjennelsen av barnet som en sosial aktør

Diskusjon

med rett til deltakelse på egne premisser. Ifølge delstudie 2, har primærkontaktene ansvar for å legge til rette for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnegruppens hverdagslige aktiviteter. Flere forskere hevder at primærkontaktens kompetanse har avgjørende betydning når det gjelder å sikre barn som får spesialpedagogisk hjelp deltakelse i barnefellesskap (Antia, et al., 2002; Gaustad, 1999; Giangreco, 2003). Giangreco (2003) hevder at ufaglærte assistenter ofte får et langt større ansvar enn de er kvalifisert for, noe som kan gå på bekostning av barnas rett til likeverdig opplæring. Primærkontaktene som medvirker i inneværende studie er enten utdannet barnehagelærer, barne- og omsorgsarbeider eller er ufaglært. De har dermed svært ulike utdanningsbakgrunner, noe som i utgangspunktet innebærer at de har ulike forutsetninger for å kunne tilrettelegge læringsmiljøet ut fra barn med cochleaimplantat sine behov. Dette forholdet er imidlertid ikke utforsket i studien. Det er dermed ikke grunnlag for å uttale seg om hvorvidt primærkontaktens utdanningsbakgrunn har betydning for måten de involverer seg i barnas samhandling på.

6.2.2 Praksisfellesskap utenfor rammen av fellesarenaen

I delstudie 2 kommer det frem at barn med cochleaimplantat trekkes ut av barnegruppen for å ha timer med spesialpedagog og daglige økter med primærkontakt. Et fellestrekk på tvers av barnehagene, er at aktivitetene finner sted i løpet av den tiden på dagen som er avsatt til barnegruppens frilek. Dette reduserer tiden som barna har til disposisjon til å delta i frilek med andre barn. Wenderborg og Ytterhus (2009) hevder at barn som ikke får tilgang til felles arena med andre barn, frarøves noe av grunnforutsetningene for sosial kontakt med jevnaldrende. Selv om fysisk tilstedeværelse i seg selv ikke er noen garanti for å bli inkludert i praksisfellesskap, viser tidligere forskning at slike fravær kan forstyrre barnas muligheter for å etablere tilhørighet i barnefellesskap

Diskusjon

(Antia & Stinson, 1999; Bélanger, 2000; Giangreco, et al., 1997). De samme forskerne peker også på at barns tilhørighet i barnefellesskap er avhengig av at de som er ansvarlig for det pedagogiske tilbudet, har de samme relasjonene og ansvarsforholdene overfor barn som får spesialpedagogisk hjelp som de har overfor resten av barnegruppen. Det kan derfor være kritisk at de pedagogiske lederne tilsynelatende er lite involvert i utforming og utøvelse av spesialpedagogiske tiltak til barn med cochleaimplantat, slik det kommer frem i delstudie 2. De pedagogiske lederne gir uttrykk for at spesialpedagogiske tiltak har høy prioritet i barnas hverdag. Som følge av dette opplever de selv å få innskrenket sitt eget handlingsrom overfor barna. Det kan dermed bli iverksatt tiltak som de pedagogiske lederne i utgangspunktet er skeptiske til, som for eksempel å frikoble den spesialpedagogiske virksomheten fra barnegruppens aktiviteter. Det problematiske ved strukturer som regulerer barnas aktiviteter på andre måter enn det som er tilfelle for resten av barnegruppen, er at de kan komme til å overstyre engasjementer og fellesskap som er viktige for barns læring og utvikling.

Funn i delstudie 2 indikerer at barnehagepersonale og spesialpedagoger kan ha ulike oppfatninger av hva som er viktige prioriteringer for barna, og at den allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske virksomheten tilsynelatende styres av ulike diskurser. Det er tidligere vist til at ulike diskurser kan beskrives som tertiære artefakter (Cole, 1996) som ligger til grunn for ulike forståelser når det gjelder hva barn med cochleaimplantat har behov for. Roos og Takala (2009), som har intervjuet svenske spesialpedagoger som arbeider med barn med cochleaimplantat, peker også på den (spesial-) pedagogiske virksomheten overfor barn med cochleaimplantat kan bli styrt av eksterne krefter som for eksempel medisinske, politiske og økonomiske interesser. Slike krefter trekker i retning av et stort fokus på habilitering av barnas hørselsfunksjon. Roos og

Diskusjon

Takala (2009) hevder at: ”Ska speciallärare som arbetar med dessa barn och barn med hörapparat i framtiden kunna stå på barnens sida krävs att de kan se barnets behov av kommunikation och rätt till delaktighet i första hand” (s. 16). Et relevant spørsmål i så måte er hvordan man kan unngå at spesialpedagogiske tiltak til barn med cochleaimplantat blir av så spesiell karakter at barna står i fare for å bli distansert fra barnefellesskapet. Dette blir tema for neste del av diskusjonen.

6.2.3 Konstruktive refleksjoner og pedagogiske implikasjoner

I diskusjonen er det pekt på flere forhold som kan bidra til at engasjementer og behov som barn med cochleaimplantat har felles med andre barn, overskygges av voksnes fokus på det som antas å være barnas særskilte behov. For eksempel hevder personalet i delstudie 2 at barn med cochleaimplantat har behov for voksenstøtte for å kunne delta i lek på lik linje med andre barn. Dette funnet står i motsetning til funnene fra delstudie 1, hvor barn med cochleaimplantat fremstår som kompetente sosiale aktører som er i stand til å håndtere barnefellesskapenes komplekse og skiftende karakter på egen hånd. Det kan være flere forklaringer på denne mangel på samsvar mellom to av studiens funn. En forklaring kan være at personalet følger barna over lang tid. De kan dermed stå overfor langt flere situasjoner hvor barna har behov for slik støtte enn forskeren, som kun får et begrenset innblikk i barnas liv i barnehagen. Ifølge Emilson og Johansson (2010) kan det også være tendenser til at forskere kan overfokusere på det kompetente barnet: «...when contributing to a new understanding of toddlers, there is also a risk that studies of the youngest children in the education system tend to become ideology» (s. 176). Forfatterne hevder at det er behov for å nyansere bildet, og viser til at de yngste barna i barnehagen må betraktes som både kompetente og sårbare. Studiens funn

Diskusjon

støtter opp under et syn om at barn med cochleaimplantat, i likhet med alle andre barn i barnehagen, både er kompetente og sårbare.

Personalets oppfatning av barn med cochleaimplantat som mer sårbare enn andre barn i barnegruppen, kan også relateres til det som tidligere er omtalt som cochleaimplantatets representasjoner på sekundære og tertiære nivå (Cole, 1996). Slike artefakter representerer tenkemåter som skaper spesifikke forventninger til hva barn med cochleaimplantat kan eller ikke kan. I delstudie 2 forteller personalet at de har vært på kurs om hvordan de skal legge til rette for barn med cochleaimplantat i barnehagen. De får også oppfølging og veiledning fra eksterne instanser med spesialpedagogisk kompetanse. Simonsen (2012) hevder at slik veiledning ofte har fokus på kompensatoriske tiltak og teknisk og fysisk tilrettelegging. Dermed står en i fare for å konstruere barn med cochleaimplantat som barn med spesielle behov – noe som tidligere i avhandlingen assosieres til kategoriale perspektiv (Persson, 1998). Ifølge Persson har kategoriale perspektiv en innarbeidet og innebygget logikk som skaper forestillinger om hvilke tiltak som skal iverksettes og hvilke metoder som er aktuelle. I forlengelsen av dette kan voksne komme til å mediere en holdning til barn med cochleaimplantat som sårbare og med behov for ekstra hjelp og støtte. Dette kan medvirke til at det iverksettes tiltak som skaper noen særskilte vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnehagen.

Et forhold som bidrar til å skape særskilte vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnehagen, er at barna trekkes ut av barnegruppens felles aktiviteter for å ta del i spesialpedagogiske læringsarrangementer. Studien viser at allmennpedagogiske og spesialpedagogiske virksomheter tilsynelatende styres av ulike diskurser. Sett fra barnas perspektiv, innebærer dette at de må forholde seg til voksne som jobber ut fra ulike agendaer, mål og læringsmetoder. Ifølge Hedegaard og Edwards (2014) ligger det et

Diskusjon

læringspotensiale i å bevege seg mellom praksisfellesskap som stiller ulike krav til barnets deltakelse. En forutsetningen for å utnytte potensialet er imidlertid at kompleksiteten i det totale bildet ikke blir så stor at det blir vanskelig for barna å forholde seg til de ulike praksisfellesskapene (Wenger, 1998). En pedagogisk implikasjon som følger av det skillet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske virksomheter som er beskrevet i studien, er derfor at aktører innenfor de ulike virksomhetene må samarbeide om å organisere barnas hverdag på en slik måte at kompleksiteten balanseres. Det kan for eksempel etableres felles møteplasser, *grensepraksiser* (Wenger, 1998), hvor barnehagepersonale og spesialpedagoger kan identifisere interessekonflikter, grenser og praksiser, og ta vare på potensialet i disse. Deltakere fra ulike praksisfellesskap kan også ta del i hverandres praksiser. For eksempel kan spesialpedagoger utøve sin spesialpedagogiske virksomhet innenfor rammen av barnegruppenes felles aktiviteter, eller flere voksne og barn fra barnegruppene kan ta del i den spesialpedagogiske virksomheten som utøves av spesialpedagogene. I tillegg til at slike *overlapp* (ibid) kan bidra til å skape kontinuitet og oversikt for barna, kan det også gi profesjonsutøverne verdifull innsikt i barnas totale livs- og læringssituasjon i barnehagen. Samtidig opprettholder de respektive praksisfellesskapene sine egenarter.

Et annet forhold som viser seg å kunne skape særskilte vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnehagen, er at barna følges tett av primærkontakt under frilek. Studien viser at dette kan resultere i at barn med cochleaimplantat, oftere enn andre barn i barnegruppen, involveres i barn-voksen-interaksjoner. Interaksjoner som etableres av primærkontakt og barn med cochleaimplantat under frileken, omtales i delstudie 2 som egne *virksomheter i virksomheten*. Deltakelse i slike virksomheter plasserer barn med cochleaimplantat i en perifer posisjon i forhold til resten av barnegruppen.

Diskusjon

Slike posisjoner byr både på muligheter og begrensninger: «Peripherality can be a position where access to a practice is possible, but it can also be a position where outsiders are kept from moving further inward» (Wenger, 1998, s. 120). Potensialet i tenkningen om *periferier* (ibid) ligger i at praksisfellesskapet viser interesse for den eller dem som befinner seg i dets periferi, og åpner opp for deres deltakelse. Studiens funn gir grunnlag for å peke på et par områder hvor det kan ligge et slikt potensiale. Det første er at det i barnehagene tas høyde for å implementere spesialpedagogiske tiltak i den allmennpedagogiske virksomheten. Det andre er at fellesskapets bruk av diskursive ressurser som er visuelt basert. Dette vil gi barn med cochleaimplantat tilgang til det kommunikative fellesskapet i barnehagen også i de tilfellene hvor barna har redusert tilgang til lydmiljøet i omgivelsene. Til sist kan også pekes på at studien fremhever betydningen av at måten primærkontaktene forholder seg til barna og barnas aktiviteter i frileken, også bidrar til å skape mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap.

6.3 Avhandlingens vitenskapelige bidrag

Innledningsvis i avhandlingen er forskningsinteressen begrunnet i to forhold. Det ene er den betydningen barns deltakelse i barnefellesskap har for barnas læring og utvikling. Det andre er den spesielle situasjonen barn med cochleaimplantat ser ut til å befinne seg i når det gjelder slik deltakelse. Til tross for at forskningsfeltet har vist stor interesse for barn med cochleaimplantat, har det vært lite fokus på barnas vilkår for deltakelse i barnefellesskap og deres hverdagsliv i barnehagen for øvrig. Særlig gjelder dette de yngste barna i barnehagen. Studien belyser dermed et tema og en målgruppe hvor det er stort behov for mer kunnskap. I det følgende redegjøres for avhandlingens empiriske, teoretiske og metodologiske bidrag.

Diskusjon

6.3.1 Avhandlingens empiriske bidrag

Et av studiens viktigste kunnskapsbidrag er dokumentasjonen på at barn med cochleaimplantat tar del i barnefellesskap på tilsvarende måte som andre barn i barnehagen. Ettersom tidligere forskning viser at barn med hørselstap kan stå overfor store utfordringer i sine samhandlinger med hørende barn, er dette et funn som gir grunnlag for optimisme på barnas vegne. Studien dokumenterer imidlertid også at det er forhold ved barnas situasjon som kan medvirke til at det skapes andre vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap enn hva som er tilfelle for øvrige barn i barnehagen. Dette er for eksempel tilfelle i situasjoner hvor cochleaimplantatet ikke fungerer i henhold til intensjonen, og barna dermed har redusert tilgang til diskursive ressurser som kan mediere deres deltakelse i fellesskapet.

Studien viser at spesialpedagogiske læringsarrangementer strukturerer barn med cochleaimplantat sin barnehagehverdag på andre måter enn det som er tilfelle for resten av barnegruppen. For eksempel kan barnas deltakelse i det som i studien omtales som egne *virksomheter i virksomheten*, det vil si barn-voksen-interaksjoner som etableres i løpet av frilekperioden, posisjonere barn med cochleaimplantat i periferien av barnefellesskapene. En annen problemstilling reises i tilknytning til funnet om at spesialpedagogiske læringsarrangement etableres utenfor barnegruppens felles aktiviteter. Barn med cochleaimplantat beveger seg dermed mellom andre/flere praksisfellesskap enn øvrige barn i barnegruppen, noe som gjør barnehagedagen mer kompleks enn det som er vanlig for resten av barna. Det fremheves at dette er forhold som kan medvirke til at det skapes noen særskilte vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap.

Diskusjon

Studien posisjoneres i spenningsfeltet mellom barnehageforskning og spesialpedagogisk forskning. Slik sett kan studien betraktes på linje med et overlappende praksisfellesskap: Å studere deltakelse for en spesifikk gruppe barn i et allment perspektiv, har gjort det mulig å utvikle kunnskap både om vilkår for barn med cochleaimplantat sin deltakelse spesielt og om barns deltakelse generelt. Eksempler på begreper som er utviklet i studien er *interaksjoner i takt-utakt* og *virksomheten i virksomheten*. De er begge empirisk baserte og viser til sentrale karakteristika ved interaksjoner som finner sted mellom barn - og mellom barn og voksne – i en barnegruppe.

6.3.2 Avhandlingens teoretiske bidrag

Det er særlig to sosiokulturelle perspektiver som har hatt innflytelse på studiens kunnskapsproduksjon. Det ene er Wertsch (1991, 1998) sin teori om mediering og kulturelle verktøy. Det andre er Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap. Et av studiens vitenskapelige bidrag ligger i å vise hvordan begge disse teoriene kan brukes til å kaste nytt lys over vilkår for barns deltakelse i barnefellesskap.

Teorien om mediering og kulturelle verktøy (Wertsch, 1998) ligger til grunn for utforskning av hvordan det dynamiske og forholdet mellom barn, cochleaimplantat og sosiale praksiser skaper mulighetsbetingelser for barnas deltakelse. En tilsvarende tilnærming er ikke registrert i andre studier som gjelder barn med cochleaimplantat. Supplert med Cole (1996) sine beskrivelser av artefakter på tre nivåer, bidrar teoriens begrepsapparat både til å synliggjøre cochleaimplantatets betydning som et artefakt med en primær intensjon om å mediere barnets tilgang til lydmiljøet - og til å vise hvordan barnas bruk av cochleaimplantater medvirker til å konstruere barna i et kategorialt perspektiv, det vil si som barn med spesielle behov. Dette får betydning både når det gjelder

Diskusjon

hvilke holdninger som medieres overfor barna, og for hvilke (spesial-) pedagogiske tiltak som iverksettes for å ivareta det som antas å være barnas særskilte behov for ekstra hjelp og støtte.

I studien anvendes teorien om praksisfellesskap (Wenger, 1998) som utgangspunkt for å utforske barns deltakelse i ulike praksisfellesskap i barnehagen. Dette synliggjør at barn med cochleaimplantat deltar i praksisfellesskap som etableres både innenfor og utenfor rammen av barnegruppens felles aktiviteter. Som nevnt tidligere, kan dette medvirke til å gjøre barn med cochleaimplantat sin barnehagehverdag mer kompleks enn det som er vanlig for barn som går i barnehage.

I studien er det også trukket veksler på andre perspektiver som er hentet fra sosiokulturelle teorier, som for eksempel Rogoff's (2003, 2008) forfatterskap om kulturelle aspekter ved læring. Dette perspektivet er også benyttet i andre studier vedrørende barns deltakelse i barnehagen (Ødegaard, 2011). I delstudie 3 kombineres konseptet *intent participation* (Rogoff, 2008) med den teoretiske idéen om *legitime perifere deltakerbaner* (Lave & Wenger, 2003) for å belyses voksnes deltakelse i frilek. Kombinasjonen har gjort det mulig å bli oppmerksom på hvordan voksnes spesifikke orientering mot barn med cochleaimplantat kan medvirke til å posisjonere barna i periferien av barnegruppen. Tilnærming kan være til inspirasjon for studier som skal utforske forholdene for andre barnegrupper som får tett voksenoppfølging gjennom barnehagehverdagen.

6.3.3 Avhandlingens metodologiske bidrag

Etnografi anses for å være en hensiktsmessig måte å utforske sosiale prosesser i de kontekstene der de finner sted. Det er en tilnærming som er mye brukt innen barnehageforskning. Det har imidlertid ikke vært en vanlig tilnærming i studier

Diskusjon

som gjelder de yngste barna med cochleaimplantat. I så måte kan studiens viktigste metodologiske bidrag sies å være anvendelsen av en etnografisk tilnærming i utforskingen av forhold som angår en spesifikk og ny gruppe barn.

Interaksjonsanalyser av barns samhandlinger i frilek, har gjort det mulig å bli oppmerksom på karakteristiske og spesifikke trekk ved barns samhandlinger. Et eksempel på empiriske begreper som vokste frem i disse analysene er *interaksjoner i takt og utakt*. Analyseverktøyet kan med fordel også brukes i fremtidige forskningsarbeider av barns lek og samhandling.

Tematiske innholdsanalyser av intervjuer som er gjort med barnehagepersonalet, har gjort det mulig å identifisere sekundære og tertiære artefakter som skaper mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap. Uttalelser som at barn med cochleaimplantat er et *spesielt barn* i en *vanlig barnehage* konstruerer barna i et kategorisk perspektiv. Slike perspektiv retter fokuset på barnas særskilte behov. Det hevdes at dette kan komme til å overskygge engasjementer og behov som barn med cochleaimplantat har felles med andre barn.

Det pragmatiske kriteriet (Kvale, 2005) betoner spesielt studiens bidrag til praksisfeltet. Selv om det er ikke gjort metodologiske grep som kan sies å være nyskapende, kan tilnærmingen som anvendes i studien forhåpentligvis være til inspirasjon for andre som vil gjøre lignende studier av barn som får spesialpedagogisk hjelp.

6.4 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Avslutningsvis er det på sin plass å komme med noen kritisk refleksjoner over det forskningsarbeidet som er utført og si noen ord om veien videre.

Diskusjon

Uttalelsen om at barn med cochleaimplantat må betraktes som *et vanlig barn i en vanlig barnehage*, kommer fra pedagogisk leder i en av barnehagene som medvirker i studien. Det er også en formulering som langt på vei kan være betegnende for min egen tilnærming til forskningsarbeidet. Ved å rette forskningsfokuset mot barn med cochleaimplantat og deres samhandlinger med andre barn - og ikke primært mot barnas hørselstap og bruk av cochleaimplantat - anerkjennes barna som aktør og subjekt. Å rette fokuset mot barns deltakelse i barnefellesskap, er en tilnærming som i liten grad er anvendt i forskning som vedrører barn med cochleaimplantat. Slike tematikker er imidlertid viet stor oppmerksomhet innen barnehageforskning. Barnehageforskning har således bidratt med kunnskap som har utgjort en referanseramme for hva det vil si å være *et vanlig barn i en vanlig barnehage*. Dette har vært et nødvendig supplement – og ikke minst en god korleksjon - til min egen hørselsfaglige og spesialpedagogiske kompetanse. Tilnærmingen har derfor vært til stor inspirasjon og åpnet for nye måter å tenke rundt barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap på.

Feltarbeidet som er utført i studien pågikk over ett år. Å følge barn og voksne i barnehagen over såpass lang tid har etter min vurdering beriket det empiriske materialet. Perioden mellom hvert feltarbeid er brukt til å analysere materialet og vurdere hva som er mest interessant å følge opp. Gjennom arbeidet med de tre delstudiene er det også utviklet kunnskap og ny innsikt som har ført til at nye spørsmål og problemstillinger er utformet i løpet av forskningsprosessen.

I utgangspunktet hadde jeg intensjoner om at jeg også på andre måte skulle utnytte de mulighetene som lå i tidsperspektivet. For eksempel hadde jeg tanker om å utforske hvordan barn med cochleaimplantat sin deltakelse endret seg i løpet av dette året. Jeg valgte imidlertid ikke å gå videre med disse planene

Diskusjon

ettersom de ville innebære at jeg rettet et eksplisitt fokus mot det enkelte barn. Det er tidligere (s. 15) vist til at slik fokusering mot spesifikke målgrupper utgjør en risiko for stigmatisering av enkeltbarn eller barnegruppen. Det er ikke til å komme fra at barn med cochleaimplantat har hatt en spesiell oppmerksomhet i inneværende studie. For å redusere risikoen for å stigmatisere disse barna og/eller barnegruppen, valgte jeg derfor å rette forskningsfokuset mot de deltakerprosessene som barn med cochleaimplantat tar del i - heller enn mot det enkelte barn. Jeg kan imidlertid ikke se bort fra at det i tidsperspektivet ligger et potensiale for kunnskapsutvikling som kunne vært utnyttet på en annen måte. Saken aktualiseres av at Emilson og Johansson (2010) nettopp etterlyser studier som utforsker barns deltakelse og læring i et langtidsperspektiv. En mulig tilnærming kan være å se nærmere på om barna, slik det gis eksempler på i delstudie 1, over tid fortsetter å utvikle sine samhandlingsmønstre slik at de tar høyde for utfordringer som eventuelt oppstår som følge av at en av deltakerne bruker cochleaimplantat.

En sosiokulturell referanseramme tilsier at det er mange forhold som samvirker om å skape vilkår for barns deltakelse i barnefellesskap. Det er dermed mange relevante forhold som ikke er tematisert i studien. Kontekstuelle forhold, som betydningen av barnehagens beliggenhet, arkitektoniske utforming og hvilke fysiske artefakter som er tilgjengelige for barna, er ikke utforsket. Det er heller ikke organisatoriske forhold som gruppeinndeling, gruppestørrelse og tidsrammer. Det har heller ikke vært fokus på hvordan voksnes handlingsrom utfordres av rammer som er strukturerende for deres virksomhet. Alt dette er forhold som vil ha stor betydning for barns deltakelse i barnefellesskap, og som derfor bør vies oppmerksomhet i fremtidige forskningsarbeider.

Studien har i også generert andre spørsmål og problemstillinger som er aktuelle for videre forskning. Det er for eksempel behov for å se nærmere på hvordan

Diskusjon

spesialpedagogisk tiltak kan iverksettes uten at det går på bekostning av engasjementer og fellesskap som er viktig for barns læring og utvikling. Det er også aktuelt med studier som utforsker hvordan lærings- og utviklingspotensialet som ligger i å bevege seg mellom ulike praksisfellesskap best kan realiseres. Det kan også være av interesse å vite mer om betydningen av primærkontaktenes kompetanse. I tillegg er det behov for mer kunnskap om hvordan voksne kan utvikle den finthølelsen som tilsynelatende må til for å vurdere når, og eventuelt hvordan, det er passende å intervenere i barns samhandlinger.

De tematikkene som her er skissert angår de fleste barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. De utfordrer både forskningsfeltet og praksisfeltet, og fremtidige forskningsarbeider innen dette feltet kan derfor være vel egnet for innovasjonsstudier som gjennomføres som et samarbeidsprosjekt mellom de som arbeider i barnehagene og forskerne.

I tillegg til å være et bidrag til forskningsfeltet, kan kunnskapen som er produsert i denne studien også betraktes som et innspill til praksisfeltet og de stadig pågående debattene vedrørende pedagogisk oppfølging av barn med cochleaimplantat. En sentral målsetting for det pedagogiske tilbudet til barn med cochleaimplantat må være at de, på lik linje med alle barn i barnehagen, får muligheter til å oppleve deltakelse i barnefellesskap som samsvarer med definisjonen på deltakelse som ligger til grunn for denne studien; "...involvement where taking part, being included, being accepted, being engaged in an area of life and having access to needed resources are essential components" (Emilson & Folkesson, 2006, s. 240).

7 Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ailwood, J. (2003). Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286 - 299.
- Alcock, S. (2010). Young children's playfully complex communication: distributed imagination. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 18(2), 215-228.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*: Sage Publications.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 39-55.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Ph.d., Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., Metz, K. K., & Spolsky, S. (2011). Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. (Vol. 1, pp. 173-187). New York: Oxford University Press.
- Antia, S. D., & Stinson, M. S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175.
- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
- Arnesen, A.-L., Kollé, T., & Solli, K.-A. (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. In A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (2), 115-125.
- Arnesen, A.-L., & Solli, K.-A. (2009). Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Første steg* (September - oktober), 36-38.
- Bae, B. (2009a). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*(1), 9-28.

Litteratur

- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. In T. Korsvold (Ed.), *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2014). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for arbeid i barnehage. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/> website:
- Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer Relationships of Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 186-199.
- Bat-Chava, Y., Martin, D., & Kosciw, J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: Evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1287-1296.
- Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2013). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285-302.
- Bélanger, N. (2000). Inclusion of 'pupils-who-need-extra-help': social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 231-252.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (Eds.). (2009). *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy*. New York: Routledge.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics* (39), 2133-2158.
- Bjørnstad, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt. Oslo: Høyskolen i Oslo og Akershus.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3-10.
- Bobzien, J., Richels, C., Raver, S. A., Hester, P., Browning, E., & Morin, L. (2013). An observational study of social communication skills in eight preschoolers with and without hearing loss during cooperative play. *Early Childhood Education Journal* 41, 339-346.

Litteratur

- Brown, M. P., Bortoli, A., Remine, M. D., & Othman, B. (2008). Social engagement, attention and competence of preschoolers with hearing loss. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 19-26.
- Brown, M. P., Remine, M. D., Prescott, S. J., & Rickards, F. W. (2000). Social interactions of Preschoolers With and Without Impaired Hearing in Integrated Kindergarten. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 200-211.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*(18), 143-158.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. (2009). Peer Culture. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M.-S. Hong (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Pine Forge Press.
- Cromdal, J. (2001). Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*(33), 515-543.
- Dammeyer, J. (2012). A longitudinell study of pragmatic language development in three children with cochlear implants. . *Deafness and Education International*, 14(4), 217-232.
- de Groot Kim, S. (2005). Kevin: "I Gotta Get to the Market": The Development of Peer Relationships in Inclusive Early Childhood Settings *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 163-169.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2014). Generelle forskningsetiske retningslinjer. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/> (Ed.)
- De nasjonale forskningsetiske komitéer. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>.
- DeLuzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer Interactions of Preschool Children With and Without Hearing Loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1197-1210.
- Duchesne, L., Sutton, A., & Bergeon, F. (2009). Language Achievement in Children Who Received Cochlear Implants Between 1 and 2 Years of

Litteratur

- Age: Group Trends and Individual Patterns. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 465-485.
- Emilson, A. (2007). Young childrens' Influence in Preschool. *International journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38.
- Emilson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219-238.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Ph.d., Stockholm University, Stockholm.
- Evaldsson, A.-C., & Tellgren, B. (2009). Don't enter - it's dangerous: Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions. *Educational & Child Psychology*, 26(2), 9-18.
- Fangen, C. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fog, J. (2001). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Viborg: Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gaustad, M. G. (1999). Including the kids across the hall: Collaborative instruction of hearing, deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 176-190.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implant Compared to Hearing Age-Mates at School Entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.
- Giangreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50-53.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & McFarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7-18.
- Gindis, B. (1995). The Social/Cultural Implications of Disability: Vygotsky's Paradigm for Special Education *Educational Psychologist*, 30(2), 77-81.
- Gjems, L. (2009). Adults as context for social learning in kindergarten. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 17(3), 297-307.
- Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Litteratur

- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Ph.d., Universitetet i Oslo, Oslo.
- Greve, A. (2009). Friendship and participation among young children in a Norwegian kindergarten. In I. D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory Learning and the Early Years. Research and pedagogy*. New York: London Routledge, Taylor & Frances Group.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5(19), 1-14.
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar*. Ph.d., Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 75-90.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (Eds.). (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- Harper, & McCluskey. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199-209.
- Hedegaard, M., & Edwards, A. (2014). Transitions and children's learning. *Learning, Culture and Social Interaction*(3), 185-187.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Hillesøy, S. (2016). The contribution of support teachers in facilitating children's peer interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 95-109.
- Hillesøy, S., Johansson, E., & Ohna, S. E. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen *Journal of Nordic Early Childhood Education Research/Nordisk Tidsskrift for Barnehageforskning*, 7(4), 1-21.
- Hillesøy, S., & Ohna, S. E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*(7), 47-59.
- Hintermair, M. (2015). Social relations of deaf learners. Important resources for socioemotional well-being and academic success. In H. Knoors &

Litteratur

- M. Marschark (Eds.), *Educating Deaf Learners. Creating a Global Evidence Base* (pp. 283-310). New York: Oxford University Press.
- Hjulstad, O., Kristoffersen, A.-E., & Simonsen, E. (2002) Barn med cochleaimplantat. Kommunikative praksiser i barnehagen. In S. kompetansesenter (Series Ed.): *Vol. 16*. Oslo: Skådalen Publication Series.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2012). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 1-10.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 63(Special Issue), 5-14.
- Hundeide, K. (2010). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as
- Inscoc, J. R., Odell, A., Archbold, S., & Nikolopoulos, T. (2009). Expressive Spoken Language Development in Deaf Children with Cochlear Implants who are Beginning Formal Education. *Deafness and Education International*, 11(1), 39-55.
- Janson, U. (2004). Delaktighet som social process. In A. Gustavsson (Ed.), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Ph.d., Göteborg Universitet, Göteborg.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E. (2011). Investigating Morality in Toddler's Life-Worlds In E. Johansson & E. J. White (Eds.), *Educational Research with Our Youngest* (Vol. 5): Springer Science.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring - møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johansson, E., & Emilson, A. (2010). Toddlers' Life in Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 165-179.
- Johansson, E., & Samuelsson, I. P. (2007). *Å lære er nesten som å leke. Lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E., & White, E. J. (Eds.). (2011). *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers*. London: Springer.
- Johansson, I., & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 229-242.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundation and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.

Litteratur

- Kermit, P., Mjøen, O. M., & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk Tidsskrift*, 18(3), 249-270.
- Kirkehei, I., Myrhaug, H. T., Simonsen, E., & Wie, O. B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (Vol. 15). Oslo: Kunnskapssenteret.
- Kitterød, R. H., & Bringedal, K. H. (2012). Tilsynsordninger for ett- og toåringer: De fleste små barn går i barnehage. *Samfunnsspeilet, tidsskrift for levkår og livsstil* (1), 2-12.
- Kjørholt, A. T. (2001). The participating child. *Nordisk pedagogik*, 2, 65-81.
- Knoors, H., & Marschark, M. (2012). Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven)*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St. meld. nr. 41 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Meld. St. nr. 18 (2010-2011): Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications, Ltd.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 25, 16-35.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15-30.
- Legendre, A., & Munchenbach, D. (2011). Two-to-three-year-old children's interactions with peers in child-care centres: Effects of spatial distance to caregivers. *Infant Behavior and Development*(34), 111-125.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan - en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber AB.

Litteratur

- Løkken, G. (2009). *Toddlerkultur*. Otta: J.W. Cappelens Forlag as.
- Malmskog, S., & McDonell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in early childhood special education*, 19(4), 203-216.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2010). Peer Relationship of Deaf Children with Cochlear Implants: Predictors of Peer Entry and Peer Interaction Success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 108-120.
- Meadows, S. (2010). *The Child as Social Person*. London: New York: Routledge.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelninger*. Ph.d., Stockholms universitet, Stockholm.
- Monaco, C., & Pontecorvo, C. (2010). The interaction between young toddlers: constructing and organising participation frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 341-371.
- Most, T., Ingber, S., & Heled-Ariam, E. (2012). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 259-272.
- Most, T., Shina-August, E., & Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 422-437.
- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo.
- Odom, S. L., Li, S., Sandall, S., Zercher, C., Marquart, J. M., & Brown, W. H. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Ottosen, M. H., & Bengtson, T. T. (2002). *Et differentieret fællesskab. Om relationer i børnehaver, hvor der er børn med handicap*. København.
- Paatsch, L. E., & Toe, D. M. (2014). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1), 1-19.
- Palludan, C. (2003). Er du barn eller voksen? Jeg er forsker. In E. Gulløv & S. Højlund (Eds.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

Litteratur

- Palludan, C. (2007). Two tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
- Patton, M. Q. (1991). *How to use qualitative methods in evaluation* Sage Publication.
- Persson, B. (1998). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195-212.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Preisler, G., Tvingstedt, A.-L., & Ahlström, M. (2002). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child: Care, Health & Development*, 28(5), 403-418.
- Preisler, G., Tvingstedt, A.-L., & Ahlström, M. (2005). Interviews with deaf children about their experience using cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 260-267.
- Prout, A., & James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Punch, R., & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 474-493.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and Practice. Culture and Identities*. London: Sage Publications Ltd.
- Roos, C. (2013). A sociocultural perspective on young deaf children's fingerspelling: An ethnographic study in a signing setting. *Deafness & education international*, 16(2), 86-107.
- Roos, C., & Takala, M. (2009). Rätt till språk - Speciallärares berättelser om sitt arbete och sin yrkesroll. In A. Löfdahl & H. Pérez Prieto (Eds.), *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar: Vänbok till Solveig Hägglund*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Sahlström, F. (Ed.). (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber AB.

Litteratur

- Schaefer, D. R., Light, J. M., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2010). Fundamental principles of network formation among preschool children. *Social Networks*(32), 61-71.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehage. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv sett i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Ph.d., Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Simonsen, E. (2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. In A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skånfors, L. (2010). Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work. *Nordisk barnehageforskning*, 3(2), 41-52.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting an supporting participation rights: contributions from sociocultural theory. *International Journal of Children's Rights*, 10(1), 73-78.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. In A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2012). *A Childhood Psychology. Young Children in Changing Times*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillian.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2006). *Retningslinjer for undersøkelser av syn, hørsel og språk hos barn*. Oslo.
- Spencer, P. E. (1996). The association between language and symbolic play at two years: Evidence from deaf toddlers. *Child development*, 67(3), 867-876.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglarade friheten*. Ph.d., Malmö högskola, Malmö.
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on Special Needs Education: access and quality (1994).
- Convention on the Rights of the Child (1989).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Sobraniye sochinenii [Collected works]* (Vol. 5). Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Litteratur

- Walker, S., & Berthelsen, D. (2008). Children with autistic spectrum disorder in early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 33-51.
- Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 233-247.
- Weisel, A., Most, T., & Efron, C. (2005). Initiations of Social Interactions by Young Hearing Impaired Preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 161-170.
- Wendelborg, C., & Ytterhus, B. (2009). Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: Barn med funksjonsnedsettelse i Norge. In J. Tøssebro (Ed.), *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (pp. 165-178). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Wie, O. B., Falkenberg, E. S., Tvette, O., Bunne, M., & Osnes. (2011). Cochleaimplantat til døve barn - hørsel- og talespråkutvikling. *Spesialpedagogikk*(5), 39-49.
- Wie, O. B., Falkenberg, E. S., Tvette, O., & Tomblin, B. (2007). Children with a cochlear implant: Characteristics and determinants of speech recognition, speech-recognition growth rate, and speech production. *International Journal of Audiology* 2007, 46(5), 232-243.
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M., & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 251-266.
- Xie, Y.-H., Potmesil, M., & Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423-437.
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 11-30.

Litteratur

- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn - inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag as.
- Ytterhus, B. (2012). Everyday Segregation Amongst Disabled Children and Their Peers: A Qualitative Longitudinal Study in Norway. *Children & Society*, 26, 203-213.
- Zachrisen, B. (2013). *Interatniske møter i barnehagen. Vilkår for barns samhandling i lek*. Ph.d., Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen - innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Ph.d., Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. In T. Korsvold (Ed.), *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena - realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk Pedagogik*, 27, 277-290.

8 Vedlegg

- Vedlegg 1: Oversikt over de elektroniske litteratursøkenes gang.
- Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse til foreldre til barn med cochleaimplantat, inkludert samtykkeerklæring.
- Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse til styrer i barnehagen.
- Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse til foreldre til barn i barnehagen, inkludert samtykkeerklæring.
- Vedlegg 5: Oversikter vedrørende det empiriske materialet.
- Vedlegg 6: Eksempel på spørsmål fra intervjuguidene.
- Vedlegg 7: Eksempel på transkripsjonssystem.
- Vedlegg 8: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

DEL 2

De tre artiklene

- I Hillesøy, S., Johansson, E. & Ohna, S. E. (2014): Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research/Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. 7(4), 1-21.
- II Hillesøy, S. og Ohna, S. E. (2014): Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*. 79(7), 46-59.
- III Hillesøy, S. (2016): The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions. *International Journal of Early Childhood*. 48(1), 95-109.