

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
N-4036 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 handlingsammenhenger 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 samhandling 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 lyd miljøet – 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 skjønne 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-samhandlinger 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.

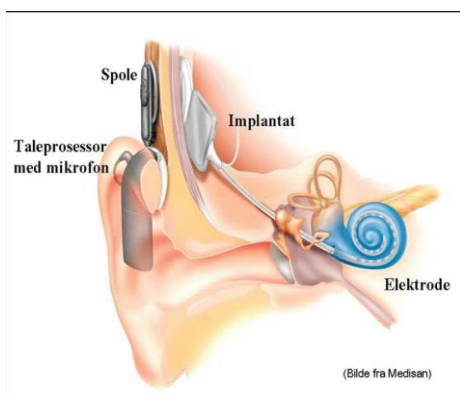
1.2 Barn med cochleaimplantat i barnehagen

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 tegn støtte 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

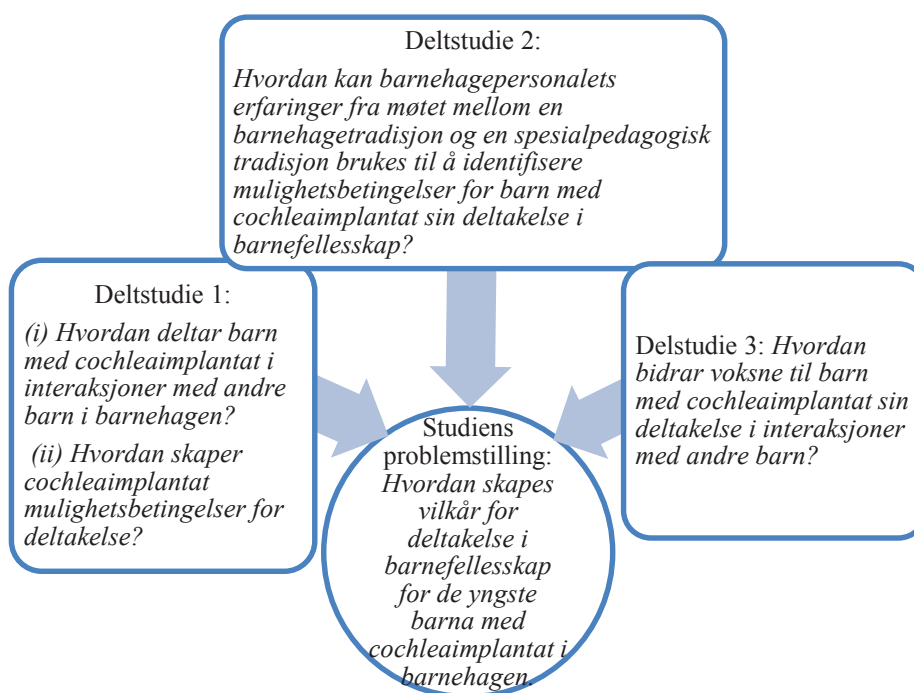
Personalet i barnehagen har stor betydning når det gjelder å legge til rette for, og støtte, barns deltakelse i barnefellesskapet. Målet med den andre delstudien er å utforske personalets refleksjoner rundt barns deltakelse i barnefellesskap generelt og barn med cochleaimplantat spesielt. Barn med cochleaimplantat 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.

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) fagfellevurderte 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 individfokuseret 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 utforsking 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 glededefyllt 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 samhandlinger, 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 rutineene som er utviklet og praktiseres av barnefellesskapet. 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 fintfølelse 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 intervenerer 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 barnefelleskap. 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 kapitlet 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). Kapitlet 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 utforskning 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, concstitutions, 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,

Teoretisk rammeverk

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 samhandlinger 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 lærings situasjon 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 tilnærming 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 Sköldbberg (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 Sköldbberg 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 utvalgs-kriterium. 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. Flexibiliteten 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 barnehagens 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 skjelve 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 samhandlinger 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 lydriktig 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 sirkle 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 tilkjenner en form for engasjement overfor hverandre. En slik avgrensning vil ekskludere 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 utforsking 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 ivaretagning 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 samhandlinger 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 samhandlinger 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 lyd miljøet 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 tilkjenner 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 samhandling 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 samhandling. 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 kapitlet 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. Eksemplene 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 senderspoken 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 senderspølen faller av. Så snart spølen 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, Tvette, & 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 felleskapene 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 lyd miljøet, 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 barnefelleskap (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 Praksisfelleskap 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 praksisfelleskap, viser tidligere forskning at slike fravær kan forstyrre barnas muligheter for å etablere tilhørighet i barnefelleskap

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 speciall rare som arbetar med dessa barn och barn med h rapparat i framtiden kunna stå på barnens sida krävs att de kan se barnets behov av kommunikation och r tt 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 barnegruppens 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 posisjonerer 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 utforskningen 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 primærkontaktens kompetanse. I tillegg er det behov for mer kunnskap om hvordan voksne kan utvikle den fintfølelsen som tilsynelatende må til for å vurdere når, og eventuelt hvordan, det er passende å intervensere i barns samhandling.

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., & Sköldbögen, 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 Delhi: 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 komiteer. (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.
- Hjørne, 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.
- Hjørne, 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: Kunnskapsenteret.
- 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.
- Knors, 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.

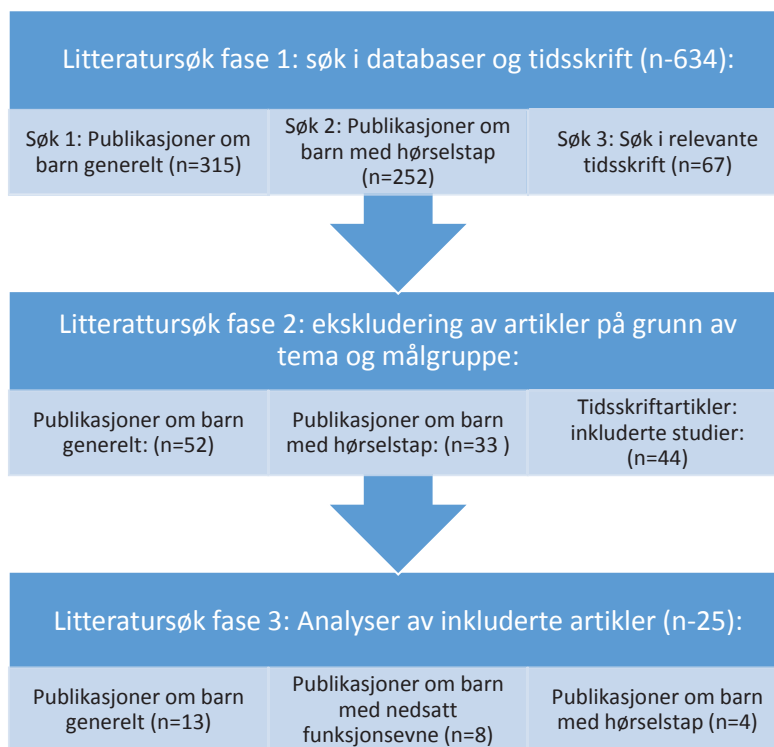
Litteratur

- 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.

Vedlegg 1: Oversikt over de elektroniske litteratursøkernes gang



Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse til foreldre til barn med cochleaimplantat

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Vilkår for deltakelse"

Undertegnede er ansatt ved Statped Vest og er for tiden doktorgradskandidat ved Universitetet i Stavanger. I forbindelse med gjennomføring av mitt doktorgradsarbeid, ønsker jeg å komme i kontakt med barnehager som har barn med cochleaimplantat (ci) i barnegruppen. Før jeg kan ta kontakt med aktuelle barnehager, må dere som er foreldre til et barn med ci samtykke til at jeg henvender meg til den barnehagen barnet deres går i eller skal gå i. Statped er bedt om å dele ut denne forespørselen til dere. For ordens skyld gjør jeg oppmerksom på at jeg ikke vet hvem som har mottatt forespørselen før jeg eventuelt mottar deres samtykke til deltakelse. For at dere skal kunne ta stilling til om dere ønsker at barnet deres skal medvirke i studien eller ikke, vil jeg redegjøre litt for forskningsprosjektet og hva det innebærer å medvirke.

Gjennomføring av prosjektet.

I prosjektperioden vil jeg følge fire barnegrupper over en periode på ett år. Jeg besøker hver barnehage tre ganger, og hvert besøk vil vare i 3 - 5 dager. Jeg vil da være i barnegruppen og gjøre observasjoner og ta videoopptak av barna i hverdagslige situasjoner. Fokuset vil være på samhandlingen mellom barna i barnegruppen og ikke på spesifikke egenskaper eller forhold ved enkeltbarn. Jeg vil også intervju personalet om hvordan de forholder seg til barnas lek og samhandling. Målet er å identifisere faktorer som har betydning for barnas muligheter for deltakelse - kunnskap som vil være til nytte i arbeidet med å utforme gode utviklings- og læringsmiljøer for barn med ci. Kunnskapen blir formidlet ved at jeg i løpet av prosjektperioden skal skrive 3 artikler, samt lage en publikasjon som et bidrag til det veiledningsarbeidet som Statped utøver ovenfor denne brukergruppen.

Andre opplysninger.

Vedlagt følger en samtykkeerklæring. Et eventuelt samtykke vil innebære at det gjøres observasjon og videoopptak av barnegruppen, og at personalet på avdelingen blir forespurt om å stille til intervju. I intervjuene ber jeg dem om å uttale seg om hvordan de forholder seg

til lek og samhandling i barnegruppen generelt og i forhold til deres barn spesielt. Ut over dette vil det ikke bli innhentet mer informasjon om deres barn. Både under gjennomføringen og i etterkant av studien, vil jeg legge stor vekt på at studien ikke på noen måte skal medføre belastning for de medvirkende. All informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og ingen opplysninger som kan føres tilbake til barn, foreldre eller ansatte i barnehagen vil fremkomme i det som publiseres på grunnlag av studien. Jeg gjør oppmerksom på at prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste og at jeg som forsker er underlagt streng taushetsplikt. Det kan bli aktuelt å vise enkelte videoklipp i lukkede forskernettverk i forbindelse med egen opplæring og veiledning. Alle opptak vil bli slettet og øvrige data anonymisert når prosjektet avsluttes, senest 31.12.2014. Det er selvsagt frivillig å delta, og dere kan når som helst i løpet av prosjektperioden trekke samtykket tilbake uten at dere trenger å oppgi noen grunn for det og uten at det får noen konsekvenser for dere. I så fall vil alle opplysninger som er registrert vedrørende deres barn omgående bli anonymisert eller slettet.

Dersom dere har spørsmål eller dere har behov for mer informasjon før dere bestemmer dere for om dere vil delta, er dere velkomne til å ta kontakt med meg på telefon 55 92 35 73/90 67 10 76 eller e-post siv.hillesoy@statped.no. Jeg garanterer i så fall samme taushetsplikt som beskrevet over.

Jeg håper dere ønsker å være med i studien og at dere gir meg tillatelse til å sende en forespørsel om deltakelse til barnehagen.

Med vennlig hilsen

Siv Hillesøy
Audiopedagog/cand.polit

SAMTYKKEERKLÆRING

Fra foreldre/foresatte

Jeg/vi har lest informasjonsbrevet om forskningsprosjektet

”Vilkår for deltakelse i barnehagen”

og sier meg/oss med dette villig til å la mitt/vårt barn medvirke i studien.

Barnets navn: _____ Fødselsdato: _____

Mors navn: _____

Adresse: _____

Telefonnr.: _____ E-post: _____

Dato	Sted	Mors underskrift
------	------	------------------

Fars navn: _____

Adresse: _____

Telefonnr.: _____ E-post: _____

Dato	Sted	Fars underskrift
------	------	------------------

Barnehagens navn:

Barnehagens adresse:

Samtykkeerklæringen returneres til meg i den ferdig adresserte og frankerte konvolutt som ligger vedlagt.

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse til styrer i barnehagen

Forespørsel om medvirkning i forskningsprosjekt "Vilkår for deltakelse"

Undertegnede er ansatt ved Statped Vest og er for tiden doktorgradskandidat ved Universitetet i Stavanger. I forbindelse med gjennomføring av mitt doktorgradsarbeid, ønsker jeg å komme i kontakt med barnehager som er aktuelle for medvirkning i min studie. Formålet med studien er å vinne kunnskap om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat (ci) i barnehager. Jeg er kjent med at dere har barn med ci i barnehagen, og har fått tillatelse av barnets foreldre til å ta kontakt med dere. For at dere skal kunne ta stilling til om dere ønsker å medvirke delta i studien eller ikke, vil jeg redegjøre litt for forskningsprosjektet.

Gjennomføring av prosjektet.

I prosjektperioden vil jeg følge fire barnegrupper over en periode på ett år. Jeg besøker hver barnehage tre ganger, og hvert besøk vil vare i 3 - 5 dager. Jeg vil da være i barnegruppen og gjøre observasjoner og ta videoopptak av barna i hverdagslige situasjoner som lek og måltider. Fokuset vil være på samhandlingen mellom barna i barnegruppen og ikke på spesifikke egenskaper eller forhold ved enkeltbarn. Jeg vil også intervju personalet om hvordan de forholder seg til barnas lek og samhandling. Målet er å identifisere faktorer som har betydning for barnas muligheter for deltakelse - kunnskap som vil være til nytte i arbeidet med å utforme gode utviklings- og læringsmiljøer for barn med ci. Kunnskapen blir formidlet ved at jeg i løpet av prosjektperioden skal skrive 3 artikler, samt lage en publikasjon som et bidrag til det veiledningsarbeidet som Statped utøver ovenfor denne brukergruppen.

Andre opplysninger.

En eventuell deltakelse vil innebære at det blir gjort observasjoner og videoopptak av barnegruppen som barnet med ci er i. Personalet på avdelingen vil også bli forespurt om å stille til intervju. I intervjuene blir de bedt om å uttale seg om hvordan de forholder seg til lek og samhandling i barnegruppen generelt og i forhold til barn med ci spesielt. Ut over dette vil det ikke bli innhentet informasjon om barna eller de voksne.

Både under gjennomføringen og i etterkant av studien, vil jeg legge stor vekt på at studien ikke på noen måte skal medføre belastning for de medvirkende. All informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og ingen opplysninger som kan føres tilbake til barn, foreldre eller ansatte i barnehagen vil fremkomme i det som publiseres på grunnlag av studien. Jeg gjør oppmerksom på at prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste og at jeg som forsker er underlagt streng taushetsplikt. Det kan bli aktuelt å vise enkelte videoklipp i lukkede forskernettverk i forbindelse med egen opplæring og veiledning. Alle opptak vil bli slettet og øvrige data anonymisert når prosjektet avsluttes, senest 31.12.2014. Det er selvsagt frivillig å delta, og dersom noen (foresatte eller ansatte) reserverer seg fra å delta, vil jeg sørge for at de ikke kommer med på opptak eller på annen måte blir involvert i prosjektet. Jeg gjør også oppmerksom på at både foresatte og ansatte når som helst i løpet av prosjektperioden kan trekke samtykket tilbake uten at de trenger å oppgi noen grunn for det og uten at det får noen konsekvenser for dem. I så fall vil alle opplysninger som er registrert på vedkommende omgående bli anonymisert eller slettet.

Jeg vil om kort tid ta kontakt for å diskutere mulighetene for et fremtidig samarbeid. Jeg kan da orientere nærmere om prosjektet og hva det vil innebære å medvirke i studien. Jeg kommer gjerne på besøk i barnehagen for å gi mer utfyllende informasjon både til personalet og foreldrene om prosjektet. Dere står deretter fritt til å avgjøre om dere ønsker å gå inn i et samarbeid. Det er selvsagt frivillig å delta, og jeg gjør oppmerksom på at du/dere når som helst i løpet av prosjektperioden kan trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn for det. Dersom du lurer på noe, er du velkommen til å ta kontakt på telefon 55923573/90671076 eller e-post siv.hillesoy@statped.no.

Jeg håper på et positivt svar og et fremtidig samarbeid med dere!

Med vennlig hilsen

Siv Hillesøy
Audiopedagog/cand.polit

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse til foreldre til barn i barnehage

Forespørsel om deltakelse i studien: "Vilkår for deltakelse"

I forbindelse med gjennomføring av et doktorgradsarbeid som utføres ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, har jeg tatt kontakt med barnehage og bedt om deres medvirkning i prosjektet. Jeg har fått positivt svar fra barnehagen. I og med at prosjektet innebærer at jeg skal være tilstede i barnegruppen og gjøre observasjoner og videoopptak, må jeg også be om deres tillatelse til å kunne gjøre dette. For at dere skal kunne ta stilling til om dere ønsker at barnet deres skal medvirke i studien eller ikke, vil jeg redegjøre litt for studien og hvorfor forskningsarbeidet etter min mening er viktig.

Målet med studien er å få kunnskap om vilkårene for deltakelse for barn med cochleaimplantat i barnehager (cochleaimplantat er et teknisk hjelpemiddel ("høreapparat") som ved elektrisk stimulering av det indre øret gir døve/sterkt tunghørte muligheter til å oppfatte lyd). Dette vil jeg gjøre ved å følge fire barnegrupper over en periode på ett år - fra barnet med cochleaimplantat begynner i barnehagen. Jeg vil besøke hver barnehage tre ganger i løpet av dette året - hvert besøk er på en uke. Når jeg er i barnehagen vil jeg være i barnegruppen og gjøre observasjoner og ta videoopptak av hverdagslige samhandlingssituasjoner som lek og måltider. Jeg vil også intervju personalet om hvordan de forholder seg til barnas lek og samhandling. På grunnlag av dette identifiseres faktorer som har betydning for barnas muligheter for deltakelse. Dette er viktig kunnskap som kan brukes i arbeidet med å utforme gode utviklings- og læringsmiljø for barn med cochleaimplantat. Kunnskapen blir formidlet ved at jeg i løpet av prosjektperioden skal skrive 3 artikler, samt lage en publikasjon som et bidrag i det veiledningsarbeidet som Statped utøver ovenfor denne brukergruppen.

Jeg ber dere om å fylle ut svarslippen og legge den i den medfølgende konvolutt. Et eventuelt samtykke innebærer at det vil bli foretatt videoopptak av den barnegruppen som barnet deres er i. Personalet på avdelingen vil også bli forespurt om å stille til intervju. I intervjuene ber jeg dem om å uttale seg om hvordan de forholder seg til lek og samhandling i barnegruppen. Ut over dette vil det ikke bli innhentet mer informasjon om deres barn. Både under gjennomføringen og i etterkant av studien, vil jeg legge stor vekt på at studien ikke på noen måte skal medføre belastning for de medvirkende. All informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og opplysninger om de medvirkende vil bli anonymisert i alt som publiseres på grunnlag av studien. Jeg gjør oppmerksom på at prosjektet er meldt til Norsk

samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og at jeg som forsker er underlagt streng taushetsplikt. Notater og video-/lydbåndopptak vil i prosjektperioden bli oppbevart i låst safe som bare jeg har tilgang til. Kun informasjon som er anonymisert vil foreligge på min pc – som for øvrig er beskyttet med brukernavn og passord. Alle data vil bli slettet når prosjektet er avsluttet – senest 31.12.2014.

Det er selvsagt frivillig å delta, og jeg gjør også oppmerksom på at du/dere når som helst i løpet av prosjektperioden kan trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn for det.

Dersom dere har spørsmål eller dere har behov for mer informasjon før dere bestemmer dere for om dere vil delta, er dere velkomne til å ta kontakt med meg på telefon 55923573/90671076 eller e-post siv.hillesoy@statped.no. Jeg garanterer i så fall den samme taushetsplikten som er beskrevet over.

Jeg håper dere stiller dere positive til å la deres barn delta i studien!

Med vennlig hilsen

Siv Hillesøy

Samtykkeerklæring (sett kryss)

..... Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet "Vilkår for deltakelse", og sier meg med dette villig til å la mitt barn (navn på barn) medvirke i studien.

..... Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet "Vilkår for deltakelse", og gir med dette beskjed om at jeg ikke ønsker at mitt barn skal medvirke i studien.

Dato

Sted

Underskrift

Vedlegg 5: Oversikter over det empiriske materialet

Oversikt over opptak og fordelingen av de interaktive episodene på barnehagene:

	Barnehage A	Barnehage B	Barnehage C	Totalt
Opptak som er inkludert	2 timer, 15 min.	2 timer, 31 min.	3 timer, 33 min.	8 timer, 19 min.
Fordeling av episoder	26 episoder (28 %)	34 episoder (37 %)	32 episoder (35 %)	92 episoder (100 %)

Fordeling av lengde på interaktive episoder i de respektive barnehagene:

	1-4 min.	5-9 min.	10-20 min.	20-30 min.	>30 min.
Barnehage A	21	3	1		1
Barnehage B	24	4	5	1	
Barnehage C	18	8	4	1	1
Totalt	63	15	10	2	2

Fordeling av antall interaktive episoder i takt-utakt:

	Barnehage A	Barnehage B	Barnehage C
Episoder i takt	17 (10, 2, 5) ¹	18 (1, 11, 6)	18 (7, 5, 6)
Episoder i utakt	9 (3, 3, 3)	16 (3, 6, 7)	14 (2, 6, 6)
Totalt antall	26	34	32

Fordeling av antall episoder hvor voksne er til stede/deltakende i fokusbarnas frilek:

	Barnehage A	Barnehage B	Barnehage C
Antall episoder (129):	46 (14, 19, 13)	45 (15, 17, 13)	38 (10, 14, 14)

¹ Tall i parentes angir fordeling av antall episoder i den respektive barnehage i henholdsvis feltarbeid 1, 2 og 3.

Vedlegg 6: Eksempel på spørsmål fra intervjuguidene

Første intervjurunde: gruppeintervju med hele personalet

1. Er dere opptatt av spørsmålet om barns deltakelse?
2. Hvordan er det med deltakelse for barn i denne barnegruppen generelt?
3. Hva er etter deres mening de viktigste faktorene for å fremme barns deltakelse i samhandling med andre barn?
4. Hva tenker dere om voksnes rolle i denne sammenheng?
5. Hva tenker dere om barn med cochleaimplantat og deltakelse i barnas lek?

Andre intervjurunde: Individuelle intervju med primærkontaktene

1. Kan du beskrive det pedagogiske tilbudet til barnet (med cochleaimplantat) i barnehagen?
2. Beskriv din rolle overfor:
 - a. Barnet
 - b. Resten av barnegruppen
 - c. Personalet
3. Hvordan fungerer dette i praksis?
4. Opplever du at barnet (med cochleaimplantat) har behov for ekstra støtte i hverdagen?
 - a. På hvilken måte?
 - b. Hvordan blir voksenstøtten gitt?
 - c. Av hvem?
5. Hvilke tanker gjør du deg om dette tilbudet? Hva fungerer bra/ikke så bra?

Tredje intervjurunde: Individuelle intervju med de pedagogiske lederne

1. Hvordan vil du beskrive frilekens plass i hverdagen i barnehagen?
2. Hvordan fungerer denne barnegruppen i frilek?
3. Deltar NN på lik linje med de andre barna i alle barnehagens aktiviteter?
4. Gjøres det noen tiltak med tanke på å tilrettelegge situasjonen for barnet?
5. Samarbeider dere med eksterne instanser om det pedagogiske tilbudet til barnet? I så fall:
 - a. Med hvem?
 - b. Hvordan?

Vedlegg 7: Eksempel på transkripsjonssystem

Eksempel på grovtranskripsjon av videomateriale:

Eksempelen er hentet fra det første opptaket i det første feltarbeidet i barnehage C, minutt 32.

Observasjon:	Mine kommentarer:
<i>Cristian (1.8) går inn på badet mens Trym (1.9) blir stående i gangen og ser etter ham. Etter en liten stund kommer Christian ut igjen. Han ser på Trym og smiler. Trym går mot kjøkkenet. Han lukker igjen grinden, som står litt på gløtt. Christian går bort til grinden og åpner den igjen. Han går inn på kjøkkenet. Han snur seg og ser på Trym, som følger etter ham. Når begge er inne, står Trym et øyeblikk og ser ut i garderoben før han lukker grinden og følger etter Christian. De fortsetter etter hverandre inn på kjøkkenet. Janicke (voksen) kommer ut fra badet. Hun ser guttene, lukker opp grinden og følger etter dem: «Nei, nei, kom ut da... Det er farlig å være her!». Hun tar tak i Christian og leier ham mot grinden. Hun spør om han er tørst og gjør tegnet for «tørst»: «Skal vi gå og drikke vann?» Trym går foran bort til kassen med drikkeflaskene. De finner flaskene og begynner å drikke.</i>	Selv om guttene har skilt lag en liten stund, virker som om de hele tiden har hverandre i øyenkroken. Se smil og blikkbruk! Guttene ser ut til å være veldig klar over at de ikke har lov til å gå ut på kjøkkenet.

Slike transkripsjonene er mer eller mindre detaljerte ut fra om det skjer mye eller lite som er interessant.

Eksempel på transkripsjoner av barns interaksjoner – delstudie 1:

Eksempelen er hentet fra første videoobservasjon i det første feltarbeidet i barnehage A, minutt 1-7:

Tur	Aktører	Lyder/tegn	Beskrivelser
1	Line	Hei-a, hei-a!	Line løper over gulvet på lekerommet mens hun roper med en stemme som lyder begeistret: «Heia-heia!». Når hun kommer bort til glassdøren som går ut på lekeplassen, snur hun seg og stiller seg opp med ryggen til døren. Hun ser på Lucas og Marius.
2	Lucas og Marius		Lucas og Marius løper etter Line mot døren. De stiller seg opp ved siden av henne med ansiktet vendt mot lekerommet.
3	Anders		Anders ser opp og snur seg etter barna. Han sitter stille og følger dem med blikket.
4	Line	Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a!	Line begynner å løpe tvers over rommet mot kjøkkendøren. Men hun løper roper hun taktfast med begeistret stemme: «Heia-heia!... Heia-heia!...».
5	Lucas og Marius	Hei-a, hei-a!	Lucas og Marius løper etter Line mens de roper i kor med begeistret stemme: «Heia-heia!... Heia-heia!...».
6	Anders	Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a!	Anders reiser seg og står stille og ser på barna som kommer løpende mot ham. I det de passerer ham, begynner han også å løpe i samme retning samtidig som han roper: «Heia-heia!... Heia-heia!...» med begeistring i stemmen.
7	Alle	Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a!	Etter hvert som barna kommer bort til døren, stiller de seg opp med ryggen mot døren og venter til alle står oppstilt på en rekke med ansiktet vendt mot lekerommet. Så begynner Line å løpe, mens de andre følger på. Alle roper taktfast: «Heia-heia!...Heia-Heia!...» samtidig som de løper mot glassdøren.

Eksempel på transkripsjon av intervju – delstudie 2:

Eksempelet er hentet fra gruppeintervjuet av personalet i barnehage B. Til stede er Linda (pedagogisk leder), Trine (primærkontakt), Beate (assistent) og Siv (intervjuer).

Siv: *Deltar Bjørn på lik linje med de andre barna i lek?*

Trine: *Han er veldig flink til å være med i lek. Men han er jo veldig vant til å være i voksenstyrt lek, med tanke på AVT, med tanke på Statped, med tanke på alle steder der han er... der det er voksenlek, eller voksenkontrollert lek. Så det er på en måte det at han ikke alltid forstår helt hvordan de andre ungene tenker, fordi han er vant med en person som forstår alt det han sier, alt det han gjør... Eh... Og så er det jo ofte at han stopper opp, ikke vet hvor lyden kommer fra og blir litt sånn der: «Noen må forklare meg hvor den lyden kommer fra» eller «Hva er det som lager lys?»... Så han stiller på lik linje, men...*

Linda (litt lavt og spørrende): *Men han søker kanskje mer til voksne, syns jeg...*

Trine: *Ja.*

Linda (tydeligere): *Altså, han søker mer til voksne i lek. Hvis han vil ha noen å leke med, så går han til en voksen i stedet for å gå til et barn.*

Beate: *Det kan jo være fordi at han er vant til å...*

Trine: *Jada, det er jo fordi at han er vant til å være sammen med oss voksne.*

Beate: *Ja.*

Memos til denne sekvensen: Bjørn er, på grunn av alle de eksterne spesialpedagogiske aktivitetene han er med på, blitt vant til voksenstyrt lek. Han søker derfor heller til voksne enn til andre barn. Interessant sitat: «Han forstår ikke alltid hvordan de ungene tenker». De kommer tilbake til denne problemstillingen på side 14 hvor de snakker om at de er redd for Bjørn skal gå og kjede seg.

Eksempel på beskrivende transkripsjon av voksen-barn samhandling – delstudie 3:

Eksempelet er hentet fra andre videoobservasjon i andre feltarbeid i barnehage B, minutt 17-19:

Etter å ha gjort et mislykket forsøk på å ta ballen fra et annet barn, løper Bjørn mot Vibeke mens han sier høyt: "Finne ball... Finne ball...". Vibeke peker på en ball som ligger på gulvet: "Ball? Du kan ta den ballen". Bjørn henter ballen og løper bort og gir den til Vibeke. Kevin løper forbi med kurs for putesofaen. Han holder en ball i armene. Bjørn snur seg etter ham, tar ballen ut av hendene til Vibeke og løper etter Kevin. Han stanser like utenfor putesofaen, snur seg mot Vibeke og roper: "Vær med, Vibeke!" Han kaster ballen til Vibeke og løper etter. Han står og småhopper foran Vibeke og strekker ut hendene mot ballen som hun nå holder i hendene. Vibeke peker mot putesofaen og later som hun skal til å kaste. Hun sier: "En... to... tre!" og kaster ballen slik at den lander like ved putesofaen. Bjørn løper leende etter. Kevin sin ball har også havnet på gulvet utenfor putesofaen, og guttene står side ved side når de bøyer seg ned og plukker opp hver sin ball. Mens Kevin setter kursen tilbake til putesofaen, løper Bjørn med ballen høyt løftet tilbake til Vibeke mens han hviner frydefullt: "Iiiii...!".



Siv Hillesøy
Statped Vest
Postboks 6039 Bergen Postterminal
5892 BERGEN

Vår dato: 17.12.2009

Vår ref: 23029 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23029

Vilkår for deltakelse i barnebagan. En studie av vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat (ci) i barnebagan

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Siv Hillesøy

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


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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23029

Det behandles sensitive personopplysninger i form av helseopplysninger (jf. pol § 2 nr. 8 c)).

Utvalget består av rundt 50 - 100 barn og personale i fire barnegrupper i barnehagen hvor minst et av barna i gruppen har cochleaimplantat (ci). Foreldrene til barna og personalet informeres skriftlig om prosjektet og samtykker skriftlig til deltakelse (jf. informasjonsskriv til foreldre til barn med ci, mottatt 7.12.2009, informasjonsskriv til foreldre med barn uten ci og personalet, mottatt 14.12.2009).

Opplysningene samles inn ved 1) feltarbeid i barnehagen hvor det gjøres video-observasjoner og tas notater og 2) intervju (enten personlig eller i gruppe) av personalet i barnehagen.

Skriftlige personopplysninger anonymiseres eller slettes ved prosjektslutt, 31. desember 2014. Dersom ikke annet avtales med utvalget, slettes lyd- og videopptak/filer på samme tid.

Prosjektleder avklarer med styrer om hvorvidt foreldre som ikke samtykker aktivt til eget barns deltakelse skal kunne ha anledning til å reservere seg fra at forsker får tilgang til barnehagen.

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.

Artikkel I

Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen

Siv Hillesøy: Ph.d.-kandidat, Universitetet i Stavanger. Email: siv.hillesoy@statped.no

Eva Johansson: Professor, Universitetet i Stavanger eva.johansson@uis.no

Stein Erik Ohna: Professor, Universitetet i Stavanger. Email: stein.e.ohna@uis.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.7, nr. 4, p. 1-21, PUBLISHED 14TH OF FEBRUARY 2014

Sammendrag: I artikkelen stilles følgende forskningsspørsmål: Hvordan deltar små barn med cochleaimplantat i interaksjoner med andre barn i barnehagen og hvordan skaper cochleaimplantat mulighetsbetingelser for deltakelse? Tre barnehager inngår i studien og barna som medvirker er i alderen 1 ½ - 3 år. Interaksjoner mellom barna er videofilmet og analysert. Barnas interaksjoner ser 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. Et sentralt funn er at barn med cochleaimplantat er aktive deltakere i begge former for interaksjoner på tilsvarende måte som andre barn. Studien dokumenterer hvor sentralt cochleaimplantatet er som vilkår for barnas deltakelse, og hvor sårbar deres deltakelse i interaksjoner med andre barn kan bli dersom teknologien ikke fungerer som den skal. Studien viser også at kompetansen til de voksne som jobber i barnehagen har stor betydning for barn med cochleaimplantats vilkår for deltakelse.

Nøkkelbegrep: deltagelse, interaksjon, jevnaldrende, barn og cochleaimplantat

English abstract: The aim of this article is to explore (i) how children with cochlear implant participate in interactions with peers in the kindergarten and (ii) how the cochlear implant influences these interactions. An ethnographic study was carried out in three Norwegian early childhood and care (ECEC) institutions. The children who participate in the study are 1 ½ - 3 years old. The data are built upon video observations of the children's peer interaction during self initiated play activities. The results show that children with cochlear implant take part in the interactions on apparently the same conditions as other children. The study also reveals that the cochlear implant is significant as a precondition for the children's participation.

Keywords: participation, interaction, peers, children, cochlear implant.

Innledning

Det er en politisk målsetting at norske barnehager skal være en arena for et inkluderende fellesskap som alle barn kan ta del i, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2008). Å delta i lek og etablere relasjoner og vennskap med andre barn er grunnlaget for trivsel og meningskaping i barnehagen. I tillegg lærer og utvikler barn komplekse kompetanser gjennom å delta i lek (Kunnskapsdepartementet, 2011). Deltakelse i samhandling med barn stiller andre krav til barns kompetanse enn samhandling mellom barn og voksne. Det er en kompetanse barn kun kan tilegne

seg gjennom interaksjoner med jevnaldrende barn (Frønes, 2010). I slike interaksjoner må barna være i stand til å inngå aktivt i forhandlinger med andre barn og tilpasse sine egne handlinger til andres. Selv om barns lek som oftest er preget av positive følelser som interesse, iver og glede, må barna også lære seg å håndtere uenigheter og konflikter (Alvestad, 2010; Evaldsson & Tellgren, 2009; Johansson, 1999; Löfdahl, 2007; Michélsen, 2004). I slike tilfeller ser det ut til at barnas kommunikative ferdigheter, som for eksempel hvilke strategier de tar i bruk for å muliggjøre egen og andres deltakelse i interaksjonen, har større betydning for deres deltakelse enn talespråklige ferdigheter (Björk-Willén, 2007; Monaco & Pontecorvo, 2010).

I denne artikkelen analyseres barns deltakelse i barnefelleskapet i barnehagen, med et særlig fokus på interaksjoner mellom barn med cochleaimplantat og andre barn. Et cochleaimplantat er høreapparat der en del av teknologien er operert inn i det indre øret (cochlea). Tidligere forskning vedrørende barn med hørselstap (det vil si både barn som har ordinære høreapparater og barn som har cochleaimplantat) indikerer at disse barna står overfor særskilte utfordringer når det gjelder deltakelse i interaksjoner med jevnaldrende. Det pekes for eksempel på at barn med hørselstap ofte blir stående som observatører til andre barns lek (Brown, Remine, Prescott, & Rickards, 2000), og at de har problemer med å inngå i interaksjoner hvor felles kommunikasjon foregår på tale (Preisler, Tvingstedt, & Ahlström, 2002). Det vises også til at barn med hørselstap er mer aktive og engasjerte i lek når de er i grupper sammen med andre barn med hørselstap enn når de er i grupper med hørende barn (Preisler, et al., 2002; Weisel, Most, & Efron, 2005).

På denne bakgrunn vil vi se nærmere på hvordan situasjonen er når det gjelder deltakelse i jevnaldningsrelasjoner for de yngste barna, det vil si barn i alderen 1 ½ - 3 år, med cochleaimplantat i barnehagen. I studien utforskes følgende forskningsspørsmål: (i) *Hvordan deltar små barn med cochleaimplantat i interaksjoner med andre barn i barnehagen og (ii) hvordan skaper cochleaimplantat mulighetsbetingelser for deltakelse? Å være deltaker forstås i denne sammenheng 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, 2006:240). Videre i artikkelen redegjøres det først for eksisterende forskning (del 2) og deretter for studiens teoretiske forankring (del 3). I del 4 beskrives gjennomføringen av studien, mens resultatene fra studien presenteres i del 5 og diskuteres i del 6. Artikkelen avsluttes med en kort oppsummering.

Tidligere forskning

Barns involvering og deltakelse i barnehagen er et spørsmål som har fått stor oppmerksomhet innen barnehageforskning de siste årene (for eksempel Berthelsen, Brownlee, & Johansson, 2009; Corsaro, 2011; Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012; Johansson & White, 2011). Det har vært en økende interesse både for hva som skjer i møter mellom barn og voksne (for eksempel Bae, 2009; Eriksen Ødegaard, 2011; Gjems, 2009) og mellom barna i barnehager (for eksempel: Alvestad, 2010; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2008; Michélsen, 2004). I inneværende studie er sistnevnte forskning av særlig interesse, og i det følgende presenteres kort noen forskningsresultater. Studiene omhandler både barns deltakelse i interaksjoner med andre barn generelt og barn med hørselstap spesielt.

Forskning viser at små barns interaksjon primært foregår gjennom kroppslig omgang og uttryksformer (Engdahl, 2011; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2008). Barna viser interesse og oppmerksomhet mot hverandre når de leker sammen og de kroppslige uttrykkene er eksplisitte i så vel inkluderende som ekskluderende prosesser. Bærende elementer i barnas interaksjoner er hvem barna samhandler med, hva det samhandles om, hvilke redskaper som brukes og hva som er formålet med aktiviteten (Løkken, 2008; Michélsen, 2004). Barns interaksjoner videreutvikles ved at aktiviteter

gjøres på nye måter, mens latter og kommentarer bidrar til å holde interaksjonen i gang (Alcock, 2010). Som nevnt innledningsvis peker flere forskere på at selv om positive følelser som interesse, iver og glede dominerer det følelsesmessige klima i barnas interaksjon, er uenighet og konflikter også en del av barnas hverdag. Konflikten dreier seg ofte om retten til å disponere ting og retten til å beskytte et etablert fellesskap, pågående lek eller andre prosjekter mot andre barns inntrengen (Johansson, 1999). Samtidig er barns lek skjør og barn vil forsvare den ved å avvise andre barn verbalt og fysisk, noe som kan gjøre det krevende for andre barn å få tilgang til leken (Alvestad, 2010; Corsaro, 1985; Cromdal, 2001). Forhandlinger inngår som en del av barnas lek, og barna fremviser innsikt og fleksibilitet når det gjelder bruk av strategier i sine forhandlinger (Alvestad, 2010; Corsaro, 2011). I så måte ser det, som tidligere nevnt, ut til at barnas kommunikative ferdigheter har større betydning for deres deltakelse i interaksjonen enn deres talespråklige ferdigheter.

Et særlig trekk ved forskning om barn med cochleaimplantat er at denne har vært opptatt av forhold som ligger utenfor barnas interaksjoner, som for eksempel barnets lytte- og talespråklige utvikling (Geers, Moog, Biedenstein, Brenner, & Hayes, 2009; Wie, Falkenberg, Tvette, Bunne, & Osnes, 2011) og bruk av ulike kommunikasjonsmodaliteter som talespråk alene, ulike kombinasjoner av talespråk med tegn støtte eller tegnspråk alene (Kirk, Miyamoto, Ying, Perdeu, & Zuganelis, 2000; Kirkehei, Myrhaug, Simonsen, & Wie, 2011). I innledningen er det referert til noen av de få studiene som undersøker deltakerprosesser som finner sted mellom barn med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. For eksempel finner Brown et al. (2000) at barn med hørselstap (det vil si både barn med høreapparat og cochleaimplantat) som ønsker innpass i hørende barns pågående lek ofte blir stående som observatører til leken. Det ser også ut til at de lykkes bedre i en-til-en interaksjon med hørende barn enn de gjør i interaksjoner med flere barn (Martin, Bat-Chava, Lalwani, & Waltzman, 2011). Weisel et al. (2005) viser i sin studie at barn med hørselstap har større engasjement og at de oftere deltar i interaksjoner med andre barn når de er i grupper som er spesielt tilrettelagt for barn med hørselstap. Preisler et al. (2002) finner at barn med cochleaimplantat også leker mer sammen og kommuniserer mer aldersadekvat når de er i miljøer der felles kommunikasjon foregår på tegnspråk enn de gjør når de er i talespråklige miljøer. Kermit, Mjøen & Holm (2010) har utforsket språklig samhandling mellom barn med cochleaimplantat og hørende jevnaldrende. De finner at barn med cochleaimplantat ikke entrer andre barns pågående samtaler, at samtalen de deltar i er svært korte og at de tematisk er kjennetegnet av en tett kobling til den konkrete pågående aktiviteten. Barna som inngår i Kermit et al. sin studie er i alderen 4-9 år. Barn med cochleaimplantat som er yngre enn tre år er kun representert i studiene til Weisel et al. (barn i alderen 33-36 måneder) og i studien til Preisler et al. (2 av 22 barn som medvirker i studien er 2 år gamle).

Forskningsgjennomgangen viser at studier som vedrører barn med cochleaimplantat ofte er forankret i en utviklingspsykologisk og spesialpedagogisk tradisjon hvor fokuset rettes mot det enkelte barns individuelle utfordringer heller enn å betrakte deres ferdigheter som relasjonelle og situerte. Sistnevnte perspektiv setter spørsmålet om deltakelse for små barn med cochleaimplantat inn i en større sammenheng der kontekst, deltakere, tid og rom antas å være betydningsfulle aspekter som ikke kan skilles fra hverandre. Ved å plassere studien i en sosiokulturell referanseramme vil innværende studie bidra med kunnskap som belyser situasjonen til barn med cochleaimplantat på en ny måte. Studien aktualiseres ytterligere av at barna som deltar er 1 ½-3 år gamle, det vil si at de er i en aldersgruppe som er lite belyst i eksisterende forskning.

Teoretisk referanseramme

En grunnleggende antakelse for inneværende studie er at læring og utvikling forstås som dynamiske prosesser som skjer gjennom deltakernes tilgang til og transformering av medierende redskaper (Säljö, 2004; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Wertsch (1998:25) hevder at: «*Almost all human action is mediated action*». Mediering dreier seg om praksiser og prosesser der medierende redskaper er i bruk (ibid). Med medierende redskap menes kulturelle verktøy som individer bruker i interaksjoner med hverandre og verden forøvrig (Säljö, 2004). Kulturelle verktøy kan være både *fysiske*, det vil si gjenstander eller produkter fremstilt av mennesker (ofte kalt artefakter), og *diskursive*, det vil si språklige, intellektuelle og kognitive ressurser (ibid). Ettersom inneværende studie dreier seg om små barn som primært kommuniserer nonverbalt og kroppslig, velger vi også å inkludere kroppslige og emosjonelle uttrykk som diskursive verktøy som barna tar i bruk i sine interaksjoner med hverandre. I denne forbindelse vil vi også peke på at et cochleaimplantat kan betraktes som et fysisk verktøy som anvendes for å gi barn med store hørselstap tilgang til lydmiljøet og dermed også det kommunikative rommet som skapes av fellesskapet.

Fysiske og diskursive verktøy medierer alltid en spesifikk hensikt og formål, og kan dermed ikke brukes til hvilket som helst formål (Afdal, 2013). Barn må derfor både forstå og mestre bruken av redskapene før de blir i stand til selv å ta dem i bruk i nye situasjoner. I mer grunnleggende betydning handler læring i et slikt perspektiv om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden (Säljö, 2004). Læring anses dermed å være et aspekt av all menneskelig virksomhet. Gjennom bruk av medierende redskaper skapes en potensiell utviklingszone for grupper og enkeltindivider (Vygotsky, 1978). Ifølge Afdal (2013) er tanken om mediering at det sosiale skaper mulighetsbetingelser som forhandles av aktørene; det vil si at det gir nye muligheter, men at det også kan sette noen begrensninger. Begrepet *mulighetsbetingelser* indikerer at det ikke er snakk om lukkede, mekaniske utviklingsløp, men dynamiske og mer åpne prosesser. Dermed rettes oppmerksomheten mot det kollektive nivå, mot medierende redskaper, handlinger og sosiale praksiser (Afdal, 2013).

I inneværende studie utforskes deltakelse i interaksjoner der barn med cochleaimplantat i alderen 1 ½-3 år samhandler med andre barn. Sentrale spørsmål er hvordan barnas deltakelse medieres av fysiske og diskursive ressurser som er tilgjengelige for barna. Studiens spesifikke fokus på barn med cochleaimplantat gjør det relevant å se nærmere på hvordan cochleaimplantatet skaper mulighetsbetingelser for barnas deltakelse.

Metode

Å studere barns deltakelse innenfor rammene av et sosiokulturelt perspektiv setter en forskningsagenda med eksplisitt fokus på de aktivitetene barna er engasjert i og de konkrete interaksjonsprosessene barna inngår i. Å dokumentere slike prosesser krever at forsker: «*[...] enter, become accepted by, and participate in the lives of those they study*» (Corsaro, 2003:8). I tråd med dette er det i inneværende studie valgt en etnografisk tilnærming med feltarbeid som har gått over ett år i tre barnehager som har barn med cochleaimplantat i sine barnegrupper. Ved å inngå som deltakende observatører i hverdagslige aktiviteter hvor de prosessene som skal studeres finner sted, ønsker vi å utforske noen aspekter ved livene til de barna som medvirker i studien (Hammersley & Atkinson, 2007). Den spesifikke forskningsinteressen er rettet mot barns deltakelse i interaksjoner med andre barn. Fenomenets prosessuelle karakter gir prioritet til observasjoner av både kontekst og hvordan barna bruker medierende redskaper i interaksjoner med hverandre. Barns interaksjoner er komplekse og det kan være vanskelig å oppdage og registrere detaljer som spiller en rolle i

interaksjonen når man selv står oppe i situasjonen. Vi har derfor valgt å gjøre videoobservasjoner av barnas interaksjoner. Video gjør det mulig å se en episode flere ganger, og er en mye brukt ressurs i forskning som vil se nærmere på detaljer i sosial interaksjon (Hammersley & Atkinson, 2007).

Deltakere i studien

Tre barnehager medvirker i studien. Disse er rekruttert ved at Statped, statlig spesialpedagogisk støttetjeneste for norske kommuner og fylkeskommuner, viderefremmet en forespørsel til foreldre til barn med cochleaimplantat i aldersgruppen ett til to år. Foreldrene ble i forespørselen informert om studien og anmodet om å samtykke til at deres barn og barnets barnehage kunne delta i studien. De tre første barnehagene som ble kontaktet responderte positivt på henvendelsen (omtales i det følgende som barnehage A, B og C). Styrene i barnehagene var behjelpelig med å innhente informert samtykke til deltakelse fra barnehagepersonalet og fra foresatte til de andre barna i barnehagen.

Barnegruppene som medvirker i studien består av henholdsvis 14, 18 og 26 barn i alderen ett til tre år. Ett barn i hver gruppe har cochleaimplantat (omtales i det følgende som *fokusbarn*). Det er tilfeldig at alle fokusbarna er det eneste barnet med cochleaimplantat i barnegruppen. I barnehagene A og B brukes kun talespråk, mens det i barnehage C også brukes noe tegn i kommunikasjon med fokusbarnet. Fokusbarna er enten født med, eller har i løpet av sine første levemåneder ervervet, et stort hørselstap/døvhet. De har fått tosidige cochleaimplantat, de var alle rundt ett år (+/- fem måneder) på implantasjonstidspunktet og har ingen kjente tilleggsvansker. Ifølge tidligere forskning er dette faktorer som har vist seg å bidra til utvikling av en velfungerende hørselsfunksjon (Wie, et al., 2011). Ved oppstart av studien var fokusbarna i alderen 1.6 - 2.3 år og hadde hatt cochleaimplantat mellom et halvt og ett år. Tilfeldighetene ville også at alle fokusbarna er gutter. De er gitt fiktive navn hvis første bokstav samsvarer med hvilken barnehage de går i: Anders, Bjørn og Christian.

Feltarbeid og videoobservasjoner

Hver barnehage er besøkt tre ganger i løpet av en periode på ett år. Hvert besøk varte i tre til fire dager, og det totale omfanget på feltarbeidet er 30 dager. Forskeren var da til stede i barnehagens hverdagslige aktiviteter gjennom dagen og gjorde videoobservasjoner. Observasjonene ble gjennomført i perioder av dagen hvor voksne la til rette for barnas egen lek. Situasjoner hvor fokusbarna deltok i interaksjoner med andre barn ble filmet fra kontakten mellom barna ble initiert og etablert og frem til samhandlingen gikk i oppløsning. Opptakene varer mellom 30 til 60 minutter, og er gjort både inne og ute i barnehagen. Totalt foreligger 20,5 timer med videoopptak fra de tre barnehagene.

Etiske vurderinger

Informert samtykke til deltakelse og anonymisering er viktige prinsipper i all forskning (Forskningsetiske komitéer, 2006). Både barn og personale i barnehagene som medvirker i studien har samtykket til å delta. Samtykket er gitt etter at deltakerne er orientert om studiens formål og innhold og hvordan den skal gjennomføres. De er også informert om at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg fra studien. Foreldre gav samtykke på vegne av sine barn. Barnas unge alder tilsier at de selv ikke har forutsetninger for å forstå hva det innebærer at de blir filmet. Dette krever ekstra følsomhet fra forskeren i så vel datakonstruksjon som i resultatpresentasjon (Johansson, 2003). I inneværende studie er barnas personvern søkt ivaretatt ved at det fortløpende er gjort vurderinger for å unngå å filme barn som ikke ønsket det. For å gjøre barna oppmerksom på at filmingen pågår, ble kamera alltid introdusert for de barna som var tilstede ved oppstart av observasjonen og det ble holdt godt synlig under hele observasjonen. Ingen av barna som inngikk i de interaksjonene som ble filmet

gav uttrykk for ubehag. I artikkelen er det lagt stor vekt på anonymisering av alle som medvirker i studien. Alle navn er fiktive og informasjonen som gis om barn og barnehager er utformet på en slik måte at det ikke skal være mulig å identifisere deltakerne. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og anbefalte retningslinjer vedrørende håndtering av personopplysninger er fulgt.

Analyse av det empiriske materialet

Etter å ha sett gjennom hele videomaterialet et par ganger, ble det utarbeidet en grov beskrivelse av hvor aktiviteten finner sted, hvem som er til stede og hva som foregår. Sentral analyseenhet er interaktive episoder hvor fokusbarnet inngår i interaksjoner med andre barn. For å ramme inn slike interaksjoner, ble beskrivelsene gjennomgått og analysert med utgangspunkt i Corsaro's (1985) definisjon av en *interaktiv episode*. I følge definisjonen starter en interaktiv episode når to eller flere barn gjør åpenbare forsøk på å etablere deltakelse i en ny eller pågående aktivitet. Det er verdt å merke seg at det ikke stilles krav om at barna skal komme frem til enighet eller felles forståelse. Episoden slutter ved at barna av en eller annen grunn forlater interaksjonen og hverandre.

I videomaterialet er det identifisert totalt 92 interaktive episoder der fokusbarna deltar. Videomaterialet som er inkludert i det videre analysearbeidet er i denne prosessen redusert fra de opprinnelige 20,5 timene til 8 timer og 19 minutter. Varigheten på de interaktive episodene varierer mye; den korteste er på under 10 sekunder mens den lengste strekker seg over 47 minutter. Tabell 1 (under) viser hvordan materialet fordeler seg på de ulike barnehagene:

	Barnehage A	Barnehage B	Barnehage C	Totalt
Opptak som er inkludert	2 timer, 15 min.	2 timer, 31 min.	3 timer, 33 min.	8 timer, 19 min.
Fordeling av episoder	26 episoder (28 %)	34 episoder (37 %)	32 episoder (35 %)	92 episoder (100 %)

Tabell 1: Oversikt over hvordan materialet fordeler seg på de ulike barnehagene.

I neste fase ble det utarbeidet detaljerte transkripsjoner av de 92 episodene. For å få frem strukturen og dynamikken i samhandlingene, benyttes et notasjonssystem som er inspirert av Corsaro (1985). Dette illustreres i tabellen under:

Tur	Aktører	Lyder/tegn	Beskrivelse
6	Christian	<i>A-aaah...!</i> <i>BORTE</i>	Christian gjentar med klagende stemme: « <i>A-aaah...!</i> » samtidig som han gjør tegnet for « <i>BORTE</i> ».
7	Birte		Birte (voksen) tar luen på Christian – ikke spolen – før hun snur seg mot lekeklassen og går.

Tabell 2: Eksempel på transkripsjon.

Transkripsjonene leses fra venstre mot høyre og fra toppen og nedover. I første kolonne nummeres turene i interaksjonen, det vil si at nummeret skifter når en ny deltaker overtar turen. Neste kolonne viser hvem som er hovedaktør(er) i turen. Deretter følger en kolonne som beskriver ytringer i interaksjonen. Lyder og språklige uttrykk som ord og tegn er gjengitt så lydriktig som mulig, mens

tegn er oversatt til det motsvarende norske ordet og skrevet med versaler (i likhet med Ohna et al., 2003). På høyre side er en løpende beskrivelse av det som skjer. Denne teksten (tekst på grå bakgrunn) kan også leses som et narrativ.

Alle de 92 episodene er analysert. Det analytiske blikket er rettet mot barnas deltakerprosesser, det vil si hvordan barna bruker fysiske og diskursive verktøy i interaksjonen. All informasjon som sier noe om barnas orientering og involvering anses å ha betydning for det som skjer i interaksjonen. Det er søkt etter spesifikke eller gjentakende mønstre i barnas interaksjoner. Ettersom en særlig forskningsinteresse er knyttet til barn med cochleaimplantat, er det i analysearbeidet også sett etter om, og eventuelt hvordan, forhold som kan relateres til fokusbarnets bruk av cochleaimplantat påvirker barnas interaksjoner.

Resultatpresentasjon

Tidlig i analyseprosessen ble to mønstre ved de interaktive episodene identifisert. Disse omtales i det følgende som henholdsvis interaksjoner *i takt* eller *i utakt*. Begrepene vokste frem som et resultat av at barnas interaksjoner i stor grad synes å handle om å finne en rytme, en takt som svarer til deltakernes interesser og bruk av fysiske og diskursive ressurser, og der ulike diskursive prosesser og praksiser oppstår som resultat av dette. Interaksjoner *i takt* og *i utakt* ble deretter brukt som sensitiverende begreper som gav retning for det analytiske blikket i det videre analysearbeidet (Blumer, 1954). Interaksjoner *i takt* og *i utakt* er dermed empiriske begreper som har vokst frem i analysene og som viser til noen sentrale karakteristika ved interaksjonene som finner sted mellom barna.

I interaksjoner som er *i takt* karakteriseres barnas kommunikasjon og interaksjon av at de finner en gjensidig rytme; barna følger hverandre i samspillet og veksler på å ha initiativet. Barna synes å komme frem til en enighet om bruk av fysiske og diskursive verktøy og å ha en felles oppfatning av hva som skal skje. De viser engasjement og interesse i aktiviteten, og som oftest (men ikke alltid) uttrykker de også glede over hverandres selskap. Dette betyr ikke at slike interaksjoner er fri for konflikter eller uenigheter. Takten kan være både livlig og uttrykksfull, men barna finner som oftest raskt en løsning på de uenigheter som oppstår og konfliktene er derfor som regel av kortere varighet. Andre ganger strever barna med å finne en felles rytme. Det synes 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 på forhandlinger og interaksjonen kan være preget av mangel på interesse og engasjement eller av gjentatte konflikter og avvísninger. I noen av disse episodene kan det se ut til at barna har et genuint ønske om å få i stand en interaksjon. De gjør flere påfølgende forsøk på å få dette til, men havner raskt *i utakt* og leken kommer dermed ikke i gang. Vi finner også eksempler på at takten underveis i interaksjonen endres fra *utakt* til *takt* eller fra *takt* til *utakt*.

Resultatene viser at fokusbarna tar del i begge former for interaksjoner – både de som oppnår en felles *takt* og de som blir værende *i utakt*. I 53 av de 92 episodene som inngår i empirien, er interaksjonen definert til å være *i takt*. I de resterende episodene, 39 av de 92 episodene, er barnas interaksjoner *i utakt*. Det er også gjort funn som viser at forhold knyttet til fokusbarnas bruk av cochleaimplantat har betydning for barnas interaksjoner. Fokusbarnets hørsel er avhengig av at cochleaimplantatene er på plass og at utstyret fungerer. I tillegg til selve implantatet i indre øret, har et cochleaimplantat også noen ytre deler. Mikrofon og taleprosessor fanger opp og omformer lyden til elektriske impulser, mens en senderspole sørger for forbindelsen mellom implantatets indre og ytre deler. Hos små barn festes vanligvis mikrofon og taleprosessor på skulderen på gensen, mens senderspolen festes ved hjelp av en magnet til skallebeinet bak øret. Alle fokusbarna opplever at spolene faller av mens de er i aktivitet. I slike tilfeller er fokusbarnet uten hørsel. På det meste falt

spolen av til sammen ti ganger i løpet av en observasjon som varte i 50 minutter. Analysene viser at dette forstyrrer barnas interaksjoner, og at det i enkelte tilfeller også fører til brudd i deltakelsen.

I det følgende presenteres analyser av fire interaktive episoder som illustrerer ulike konfigurasjoner ved begrepsparet *takt-utakt*. Først presenteres interaksjoner som er *i takt*; det ene er *takt* i form av en kollektiv bevegelse med mange deltakere, deretter *takt* som vokser frem ved at to barn orienterer seg mot hverandre og etablerer en felles lek. I den tredje episoden gjør fokusbarnet forsøk på å få tilgang til andre barns pågående lek, men lykkes ikke med det og kommer ikke *i takt*. Den siste episoden illustrerer hvordan fokusbarnets bruk av cochleaimplantat forstyrrer og til slutt fører til brudd i en interaksjon som er *i takt*. Hver av episodene innledes med en kort redegjørelse av hvordan temaet som skal belyses forholder seg til det øvrige empiriske materialet. Episoden kontekstualiseres ved en kort beskrivelse av tid, sted, aktivitet og deltakere. Det spesifiseres når i observasjonen den aktuelle episoden finner sted, og omfanget på episoden er angitt i minutter. I analysene som følger hver episode, trekker vi frem fysiske og diskursive ressurser som ser ut til å spille en betydningsfull rolle i interaksjonen. Hørselstapets eventuelle innvirkning på interaksjonen kommenteres eksplisitt.

Å være i takt i en kollektiv bevegelse

I alle de tre barnehagene forekommer fellesleker hvor barna beveger seg *i takt* i en kollektiv bevegelse frem og tilbake inne i et rom eller på utelekeplassen. Barna finner en takt som karakteriseres av åpenhet og mangfold i måten leken utøves på; noen løper fort mens andre løper sakte, noen sykler mens andre triller en dukkevogn. Innspill til nye måter å utføre leken på imiteres eventuelt av de andre barna. Ledelsesfunksjonen veksler mellom deltakere, og det synes å være stor enighet om det som foregår og hvilket repertoar av fysiske og diskursive ressurser som tas i bruk. Barna fremviser et stort engasjement i form av bevegelse og kroppslig aktivitet, og det forkommer både høye rop og latter i aktivitetene.

Et eksempel på slik lek er en episode som finner sted om formiddagen under frilek på lekerommet i barnehagen. Tre voksne og åtte barn sitter spredt rundt i rommet og holder på med forskjellige aktiviteter. I det leken starter sitter Anders (2.4) (fokusbarn) midt på gulvet og leker med en telefon. Øvrige deltakere er Line (2.1), Lucas (2.8) og Marius (2.1).

Tur	Aktører	Lyder/tegn	Beskrivelser
1	Line	Hei-a, hei-a!	Line løper over gulvet på lekerommet mens hun roper med en stemme som lyder begeistret: «Heia-heia!». Når hun kommer bort til glassdøren som går ut til lekeplassen, snur hun seg og stiller seg opp med ryggen til døren. Hun ser på Lucas og Marius som kommer løpende mot henne.
2	Lucas og Marius		Når Lucas og Marius kommer bort til døren, stiller de seg opp side ved side av Line med ansiktet vendt innover mot lekerommet.
3	Anders		Anders ser opp og snur seg etter barna. Han sitter stille og følger dem med blikket.
4	Line	Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a!	Line begynner å løpe tvers over rommet mot kjøkkendøren. Mens hun løper roper hun taktfast med begeistret stemme: «Heia-heia!... Heia-heia!...».
5	Lucas og Marius	Hei-a, hei-a!	Lucas og Marius løper etter Line mens de roper i kor med begeistret stemme: «Heia-heia!... Heia-heia!...».
6	Anders		Anders reiser seg og står og ser på barna som kommer løpende mot ham. I det de passerer ham, begynner han også å løpe i samme retning

	Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a!	samtidig som han roper: «Heia-heia!... Heia-heia!...» med begeistring i stemmen.
7	Alle Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a! Hei-a, hei-a!	Etter hvert som barna kommer frem til døren på motsatt side av rommet, stiller de seg opp med ryggen mot døren. De venter til alle står oppstilt på en rekke med ansiktet vendt mot lekerommet. Så begynner Line å løpe mot glassdøren. De andre følger etter. Alle roper taktfast: «Heia-heia!...Heia-Heia!...» mens de løper.

Episode 1: Barnehage A, første observasjon i første feltarbeid: minutt 5-19.

Ved sine taktfaste rop inviterer Line de andre barna til leken (tur 1). I løpet av den korte tiden Anders sitter og observerer de andre barnas lek, ser det ut til at han lar seg inspirere til deltakelse av de andre barnas bevegelser, glede og innbydende tonefall. Han etablerer kontakt og blir inkludert i leken ved å bruke samme fremgangsmåte som Lucas og Marius når de entret leken (tur 2 og 5); først observere, så posisjonere seg og deretter gjøre det samme som de andre (tur 6). Leken følger en rutine hvor barna stiller seg opp og venter på at Line, som i dette tilfellet er leder, initierer neste tur (tur 4 og 7). De andre barna følger deretter opp ved å gjøre det samme. Bortsett fra individuelle forskjeller i måten barna gjennomfører aktiviteten, er det lite variasjon. Flere nye barn kommer til underveis, og på det meste er det åtte barn som deltar i leken. Alle synes å være inkludert og akseptert i aktiviteten. Engasjementet synes å være stort hos deltakerne, og leken fortsetter i til sammen 15 minutter.

Leken som beskrives initieres og styres av barna selv. Barnas aktivitet medieres ved reglene for leken; vekslingen mellom å løpe og stå stille, og bruk av høye rop. Timing er et viktig aspekt; dynamikken i leken er avhengig av at barna begynner å rope og løpe på riktig tidspunkt og i samme retning, og at de holder noenlunde samme tempo som resten av deltakerne. De regelmessige gjentakelsene skaper en egen rytme i leken, og barnas aktivitet er *i takt* med denne. Deltakelse i leken forutsetter at barna observerer det som skjer, tuner seg inn på hverandre og gjør det samme som de andre deltakerne. Ifølge Corsaro (2011) krever dette en form for kontekstfølsomhet som barn kun kan lære gjennom deltakelse i barnefelleskap. Han hevder at det i en barnegruppe som treffes daglig, slik tilfellet er i en barnehage, etableres en særegen barnekultur som defineres som: «...a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers» (ibid:21). Barnekulturen gir rammer for hva som er mulige handlingsalternativer og relevant opptreden i en gitt situasjon, samtidig som den utgjør en forståelsesramme for den meningsproduksjonen som finner sted i barnas interaksjoner. Eksisterende barnehageforskning viser at slike diskursive praksiser inngår som en del av barnekulturen i mange barnehager (Corsaro, 2003; Løkken, 2008). At Anders deltar i leken på samme måte som de andre barna forstår vi som et uttrykk for at han kjenner barnekulturen og at han har lært å bruke de fysiske og diskursive redskapene på en formålstjenlig måte.

Å komme i takt ved å skape gjensidighet i interaksjonen

I episoder hvor interaksjonene defineres til å være *i takt*, kommer barna ofte raskt frem til enighet om hvordan de skal bruke fysiske og diskursive redskaper i sin interaksjon, de virker samstemte og tilpasser sine handlinger til hverandre. Barna løser raskt opp i eventuelle konflikter som oppstår i løpet av samhandlingen. Følgende episode er et eksempel på en slik diskursiv praksis. Episoden finner sted en ettermiddagsstund i barnehage B. Bjørn (2.5) (fokusbarn) kommer bærende på en sylinderformet pute, nesten like høy som ham selv. Filip (2.10) står i døråpningen og ser på Bjørn en kort stund, før han følger etter ham innover i rommet. På veien plukker han opp en ball som ligger på gulvet.

Tur	Aktor	Lyder/tegn	Beskrivelser
1	Bjørn		Bjørn går nesten bort til veggen på motsatt side av rommet før han stopper opp. Han stiller opp puten på høykant og snur seg mot Filip.
2	Filip		Filip kommer bort og stiller seg opp vis-a-vis Bjørn på motsatt side av puten. Han løfter ballen opp mot toppen av puten med begge armene.
3	Bjørn		Idet Filip skal til å legge ballen på toppen av puten, slår Bjørn puten over ende. Han kaster seg frem over puten og legger seg på magen over den.
4	Filip	<i>Nei... Oppå ballen... oppå ballen...</i>	Filip løper etter ballen, som hopper bortover gulvet, og plukker den opp. Han går bort til Bjørn. Han bøyer seg frem over Bjørn og ser på ham mens han dunker ham i rumpen med ballen samtidig som han sier med streng stemme: «Nei... Oppå ballen... Oppå ballen».
5	Bjørn		Bjørn ser opp på Filip. Han reiser seg opp og setter puten opp på høykant igjen. Han står stille og ser på Filip mens han står og holder på puten.
6	Filip		Filip kommer bort og stiller seg opp ved puten. Han løfter armene og legger ballen på toppen av puten.
7	Bjørn	<i>Oiiii! Ler</i>	Bjørn roper med tilgjort forbauselse i stemmen: «Oiiii!», smiler og ler høyt idet han velter puten slik at ballen faller ned på gulvet.
8	Filip	<i>Oiiii! Ler</i>	Filip står og ser på at puten og ballen faller. Han sier: «Oiiii!» med forbauselse i stemmen og ler høyt.
9	Bjørn		Bjørn løper bort og plukker opp puten. Han reiser den opp og står og holder på den mens han ser etter Filip, som løper for å hente ballen.
10	Filip		Filip løper etter ballen og plukker den opp. Med ballen i hendene løper han tilbake til Bjørn. Han løfter armene og plasserer ballen på toppen av puten. Han slipper ballen og tar et skritt tilbake. Han står og ser på Bjørn.
11	Bjørn& Filip	<i>Oiiii! Ler</i>	Bjørn velter puten mens Filip står og ser på. Begge roper samtidig: «Oiiii!» og ler høyt.
12	Bjørn& Filip	<i>Oiiii! Ler</i>	Bjørn løper og henter puten, mens Filip henter ballen. Bjørn setter opp puten og står og venter mens Filip legger ballen oppå og slipper den, før han velter puten. Begge roper samtidig: «Oiiii!» og ler høyt.
13	Bjørn& Filip	<i>Oiiii! Ler</i>	Bjørn løper og henter puten, mens Filip henter ballen. Bjørn setter opp puten og står og venter mens Filip legger ballen oppå og slipper den, før han velter puten. Begge roper samtidig: «Oiiii!» og ler høyt.

Episode 2: Barnehage B, første observasjon i andre feltarbeid: minutt 28-29.

Bjørn er i besittelse av den eneste puten som er tilgjengelig. Filip tilkjenner sin interesse for å leke med Bjørn ved å ta i bruk et annet artefakt, en ball, og bygge videre på Bjørns handlinger (tur 2). Bjørn respons er tilsynelatende ikke i samsvar med Filips idé om hvordan leken skal være (tur 3). Filip tar i bruk både fysiske (dunker med ballen) og diskursive (blikk, posisjonering, tale, streng stemme) ressurser når han argumenterer for sitt forslag overfor Bjørn (tur 4). Bjørn ser ut til å akseptere forslaget; han reiser opp puten (tur 5) og står og ser forventende på Filip mens han legger ballen på toppen av puten (tur 6). Idet Bjørn velter puten ler han høyt og roper med tilgjort forbauselse i stemmen (tur 7). Filip ler også høyt, og imiterer i det samme lyduttrykket som Bjørn har introdusert (tur 8). Neste gang de utfører den samme handlingssekvensen, ler begge høyt og roper samtidig. De vender seg mot hverandre og bytter på å ta tur når de gjentar den samme rutinen flere ganger (tur 9 – 13).

Filip initierer rutinen med å plassere ballen på toppen av puten. Samtidig introduserer han også en rolle for seg selv i leken. Etter en kort dispuitt gir Bjørn sin tilslutning til forslaget, og barna utvikler deretter rutinen sammen. De tar i bruk både fysiske redskaper som pute og ball, og diskursive ressurser

som posisjonering, turtaking, latter og lyduttrykk når de inviterer hverandre inn i interaksjonen og bekrefter hverandres deltakelse. Både latter og å gjøre til stemmen har vist seg å være interessevekkere som kan oppmuntre andre barns deltakelse i leken (Alcock, 2010). Kombinasjonen av latter og det lekende språklige uttrykket inngår umiddelbart som diskursive ressurser i lekens rutine, samtidig som det også blir et uttrykk for barnas glede og felles engasjement i leken. Ved å forhandle om egne relasjoner og bruk av fysiske og diskursive ressurser, har Bjørn og Filip kommet frem til en rutine for leken. Måten barna orienterer seg mot hverandre på og vekslingen mellom handling og pause (turtaking) skaper gjensidighet i interaksjonen. Diskursive ressurser, som for eksempel turtaking og gjentakelse av en handlingsrekke, er elementer som er hentet fra barnekulturen (Corsaro, 2011; Løkken, 2008). Bruk av slike ressurser gir en egen rytme i leken som gjør at interaksjonen kommer *i takt*. Episoden illustrerer også hvordan en interaksjon går fra å være *i utakt* til å komme *i takt*.

Å ikke komme i takt

En forutsetning for å komme *i takt* er at barna kommer i interaksjon med hverandre. I noen tilfeller skjer dette ved at et barn inviterer et annet barn til lek ved å vende seg mot barnet og rekke frem en leke. De kan også ta i bruk diskursive ressurser som for eksempel å si navnet på barnet som de ønsker å få kontakt med, etablere blikk-kontakt og klappe på puten ved siden av seg. I andre tilfeller forsøker barna å få adgang til andre barns pågående lek. Barnet oppsøker da andre barn og imiterer det de holder på med i leken. Barn som allerede er engasjert i lek er ikke alltid åpne for å inkludere nye deltakere i leken. De gir uttrykk for dette ved for eksempel å rope med sint stemme, skubbe eller bokstavelig talt å snu ryggen til det barnet som vil inn i leken. De kan også trekke seg ut av situasjonen og fortsette leken et annet sted. I slike situasjoner oppstår det gjerne konflikter mellom de barna som er i lek og barn som ønsker å komme inn i leken.

Følgende episode viser hvordan Christian (2.5) (fokusbarn) går frem når han ønsker tilgang til andre barns pågående lek. Episoden finner sted under uteleken. Christian har nettopp gått av en sykkel, og står og ser seg om på lekeplassen. Blikket fester seg ved Even (3.6), Kristoffer (3.2) og David (3.3), som sitter ved et bord og leker med noen små gummi-ender (størrelse: 8-10 centimeter). Bortsett fra Kristoffer, som har to ender, har guttene en and hver. Christian går bort til bordet, klatrer opp på benken og setter seg ned ved siden av Kristoffer.

Tur	Aktører	Lyder/tegn	Beskrivelser
1	Christian		Christian strekker ut hånden og griper etter en av endene som Kristoffer holder.
2	Kristoffer		Kristoffer drar hånden til seg og trekker seg litt vekk fra Christian.
3	David og Even		David og Even, som sitter på motsatt side av bordet, trekker seg også litt tilbake. Even bøyer seg frem over bordet og holder frem en spade mot Christian.
4	Christian	<i>Nå-ne?</i>	Christian skubber vekk spaden. Han reiser seg opp på benken, bøyer seg frem mot Kristoffer og holder hånden frem mot anden mens han spør med lys stemme: « <i>Låne?</i> ».
5	Kristoffer		Kristoffer har en and i hver hånd. Han holder begge endene tett inntil kroppen og snur ryggen til Christian.
6	David		David reiser seg opp, lener seg frem over bordet og slår på den fremstrakte hånden til Christian.
7	Christian	<i>(Gråter)</i>	Christian trekker hånden til seg, reiser seg opp og begynner å gråte. Han bøyer seg igjen frem, strekker raskt ut hånden og griper fatt i den

		ene anden som Kristoffer holder. Han drar anden til seg og trekker seg litt tilbake på benken.	
8	Kristoffer	Kristoffer kaster seg etter Christian mens han strekker den ene armen frem etter anden som Christian har tatt.	
9	Christian	Christian står på benken og ser på Kristoffer. Han holder anden bak ryggen - så langt borte fra Kristoffer som mulig.	
10	Even	Even lener seg over bordet og tar anden ut av hånden til Christian.	
11	Christian	<i>Få!... Få! (Gråter)...</i> <i>Få... få...</i> <i>(...)</i> <i>Nå-ne...</i>	Christian legger seg over bordet mot Even, strekker hånden frem mot anden og sier med bestemt stemme mens han ser vekselvis på Even og Kristoffer: « <i>Få!... Få!</i> ». Han begynner å gråte og gjentar med lavere stemme: « <i>Få... få... (uforståelig)... Låne...</i> ». Han sklir ned fra benken og står og lener seg til den mens han ser på guttene.
12	Even, David og Kristoffer	Even, David og Kristoffer klatrer ned fra benken, snur seg og går side om side oppover lekeplassen mot et annet bord.	

Episode 3: Barnehage C, andre observasjon i det tredje feltarbeidet: minutt 34-35.

Christian oppsøker guttene og forsøker å ta en and fra Kristoffer (tur 1 og 7). Når han blir avvist (tur 2-3, 5-6 og 10), ber han om å få eller få låne en and (tur 4 og 11). Både handlinger og språklige og følelsesmessige uttrykk brukes på varierte og nyanserte måter. For eksempel endres handlingen fra at han hurtig strekker frem hånden og prøver å ta en and, til å rekke frem hånden og holde den rolig i en bedende gest om å få anden (tur 1 og 4). Det samme gjelder bruk av tale; han vekselvis ber om å få og om å låne en and (tur 4 og 11). Han tar også i bruk andre kvaliteter ved stemmen for å understreke budskapet i ordene; han er sint i stemmen når han forlanger å få en and, mens stemmen er lav og sutrende når han appellerer om å få låne en and (tur 4 og 11). Guttene responderer på Christians gjentatte forsøk ved enkeltvis eller kollektivt å trekke seg vekk og snu ryggen til ham (tur 2, 3 og 5). De samarbeider om å beholde endene, lekens sentrale artefakter, i gruppen (tur 6 og 10), og velger til slutt å trekke seg ut av situasjonen (tur 12).

Christian gjør gjentatte forsøk på å få en and, som er et sentralt artefakt i guttenes lek. Måten han bruker diskursive ressurser på, tyder på at han har lært å bruke disse på en variert og funksjonell måte. Det er for eksempel en interessant språklig nyansering når han vekselvis ber om å få og å få låne en and; å *få* innebærer at man overtar eiendomsretten til noe, mens å *låne* betyr at man får en midlertidig bruksrett over det. Dette kan også forstås som et uttrykk for at Christian kjenner den sosiale normen som sier at et barn ikke skal ta saker som andre barn leker med eller kontrollerer (Johansson, 1999). På tross av sine anstrengelser lykkes ikke Christian med å få tilgang til lekens sentrale artefakt. Dermed begrenses også hans muligheter til å bli inkludert som deltaker i leken. Guttenes avvisning kan forstås som et uttrykk for at de andre barna forsvare sin rett til å disponere ting og til å beskytte et etablert fellesskap, pågående lek eller andre prosjekter mot andre barns inntrengen (Corsaro, 2003; Johansson, 1999). Dette gjør de ved å tilby Christian et annet artefakt, en spade, og ved å posisjonere seg på en måte som tydelig markerer hvem av de tilstedeværende som er innenfor og hvem som er utenfor leken. *Takten* som var i guttenes interaksjon stoppet opp da Christian oppsøkte dem, og kommer ikke i gang igjen så lenge denne episoden pågår.

Å miste takten

De fleste episodene som inngår i studiens empiri avsluttes enten ved at barna trekker seg ut av interaksjonen for å oppsøke andre aktiviteter, begynner å leke for seg selv eller ved at de fysisk fjerner seg fra hverandre for å gjøre andre ting. Konflikter som barna ikke klarer å løse på egen hånd kan også

være en årsak til at interaksjonene går i oppløsning. Forhold utenfor barnas interaksjon, som for eksempel voksnes intervensjoner for å ordne opp i pågående konflikter mellom barna, rutinemessige gjøremål som måltid, rydding og bleieskift, eller at de skal hjelpe fokusbarna med å få plass deler av cochleaimplantatene som er falt av, kan også forårsake brudd i barnas interaksjoner.

Som vi har vært inne på tidligere mister fokusbarnet tilgangen til lyd når spolen faller av. Alle fokusbarna ser ut til umiddelbart å registrere når dette skjer. De stopper opp og forsøker gjerne selv å få spolen på plass igjen. I noen tilfeller klarer de dette på egen hånd. Dersom dette skjer raskt, får hendelsen tilsynelatende ingen konsekvenser for deres deltakelse i interaksjoner. Det er imidlertid også en del tilfeller der fokusbarnet må tilkalle voksen hjelp for å få spolen på plass igjen. Den neste episoden illustrerer hva som hender når dette skjer. Episoden finner sted litt senere i den samme observasjonen som den foregående episoden er hentet fra. Even (3.6), Kristoffer (3.2) og David (3.3) sitter nå ved et annet bord på lekeklassen og leker med gummiendene. Even og David sitter på en side av bordet og Kristoffer på den andre. Barna har hver sin and som de hopper med over bordet frem mot de andre sine ender samtidig som de sier: «Gakk-gakk-gakk» i takt med hoppingen. Even holder sin and frem mot de andre og roper med lys stemme: «Ma-ma!... Maaaa-maaaa!». De andre barna imiterer ham. Even sier det samme om igjen, og de andre gjentar. Rutinen skaper en rytme i leken som gjør at interaksjonen er i takt. Christian (2.5) (fokusbarn) har ved hjelp av en voksen fått tak i en and. Han klatrer opp og setter seg på benken ved siden av Kristoffer, samtidig som han slutter seg til de andre guttenes imitasjon av Evens ytringer. Guttene vender seg umiddelbart mot Christian og inkluderer ham i leken. For Christian sin del har leken vart i ett minutt når følgende skjer:

Tur	Aktører	Lyder/tegn	Beskrivelser
1	Kristoffer		Kristoffer tar av seg luen og dekker anden sin med den (som en dyne).
2	Christian		Christian ser på Kristoffer og begynner å dra i sin egen lue.
3	David & Even		David og Even ser på Kristoffer, tar av luene sine og legger dem over endene sine. Even snur seg mot Christian og blir sittende og se på ham.
4	Christian	HVOR? HVOR? A-aaah...!	Christian sin lue henger fast fordi den er knyttet fast under haken. Han gjør et rykk og drar av luen. Samtidig drar han også av spolen. Han rister på hodet og klapper med ene hånden bak øret. Han ser seg rundt og gjør tegnet for «HVOR?». Han rister på hodet og gjentar «HVOR?». Han snur seg vekk fra bordet og ser ut over lekeklassen mens han roper med klagende stemme: «A-aaaah!».
5	Birte		Birte (voksen) kommer bort til bordet.
6	Christian	A-aaah...! BORTE	Christian ser på henne og gjentar med klagende stemme: «A-aaah...!» samtidig som han gjør tegnet for «BORTE».
7	Birte		Birte tar luen på Christian – ikke spolen – før hun snur seg mot lekeklassen og går.
8	Christian	Gakk-gakk-gakk-gakk...	Christian reiser seg halvveis opp og lener seg frem over bordet mot Even. Han sier: «Gakk-gakk-gakk-gakk...» i takt med at han skyver anden sin i små hoppebevegelser fremover mot Even sin and.
9	Even	Gakk-gakk!	Even, som har sittet stille og sett på Christian, svarer: «Gakk-gakk!» i takt med at han hopper med sin egen and i møte med Christian sin and.
10	Christian	Agn-hil!... Agn-hil!	Christian stopper opp og rister på hodet. Han ser seg rundt og får øye på spolen, som har hengt seg fast mellom plankene på bordet. Han drar i snoren, snur hodet og ser ut over lekeklassen mens han roper: «Ragnhild!... Ragnhild!» (voksen).

11	Ragnhild		Ragnhild kommer bort til bordet. Hun løsner spolen fra bordet før hun setter seg ned på benken ved siden av Christian og begynner å ta på ham spolen igjen.
12	Even, David & Kristoffer		Even og David tar endene med seg og klatrer ned fra benken. Kristoffer følger etter. De går mot lekeplassen. Even har blikk-kontakt med Christian i det han forlater bordet.
13	Christian		Christian gjør seg klar til å klatre ned fra benken, men blir stoppet av Ragnhild som ikke er ferdig med å feste cochleaimplantatene. Når dette er gjort klatrer han ned fra benken og går mot lekeplassen. Med anden i hånden blir han stående og se utover lekeplassen.
14	Even, David og Kristoffer	Ma-ma!... Maaaa- maaaa!	Even, David og Kristoffer har fortsatt leken inne i et lekehus som står midt på lekeplassen. De kan derfor ikke sees, men det er mulig å høre dem.
15	Christian		Christian står og ser seg rundt. Blikket går noen ganger frem og tilbake over lekeplassen før han fester blikket på Trym (2.6) og går mot ham.

Episode 4: Barnehage C, andre observasjon i det tredje feltarbeidet: minutt 41-43.

Christians deltakelse i leken blir flere ganger forstyrret av at spolen ikke er på plass. Første gang dette skjer, vender han seg vekk fra de andre barna for å tilkalle en voksen (tur 4). Birte (voksen) kommer bort til bordet. Hun synes ikke å forstå hva som er problemet og hjelper Christian på med luen (men ikke spolen), før hun snur seg og går (tur 7). Christian ser ut til å anta at spolen dermed også er på plass. Han snur seg mot Even for å gjenoppta leken (tur 8). Even, som har sittet rolig og opprettholdt sin oppmerksomhet mot Christian, responderer umiddelbart (tur 9), og guttene gjenopptar leken som om bruddet ikke har funnet sted. Når Christian blir oppmerksom på at spolen likevel ikke er på plass, brytes imidlertid interaksjonen på nytt (tur 10). Christian blir igjen opptatt av å få spolen på plass, og tilkaller en annen voksen, Ragnhild. Mens hun holder på å få spolen på plass, forlater de andre guttene bordet. Christian gjør forsøk på å følge etter, men blir holdt tilbake (tur 13). Når spolen er på plass klatrer Christian ned fra benken og blir stående og se utover lekeplassen. At han holder på anden kan tyde på at han fremdeles ønsker å leke med guttene. Guttene har fortsatt leken inne i et lekehus som står cirka 7 meter unna Christian (tur 14). Christian ser imidlertid ikke ut til å høre stemmene deres. Han står en stund før han snur seg og setter kursen mot et annet barn.

I likhet med andre barn som har problemer i sine interaksjoner, søker Christian hjelp hos en voksen (Michélsen, 2004). Han får dermed tilgang til det artefaktet som er sentralt i guttenes lek. Han posisjonerer seg i gruppen og gjør det samme som de andre barna. Imitasjon, det vil si å etterligne det andre barn gjør, er både en distinkt måte å fremvise sosial interesse på og en vanlig samspillsform blant barn i alderen ett til tre år (Eckerman, 1993; Michélsen, 2004). Han inviteres umiddelbart inn i en lek som har en bølgende, rytmisk karakter som skaper en egen takt i interaksjonen. Fra ikke å få muligheten til å komme i takt (foregående episode), har Christian nå lyktes med å bli deltaker i en interaksjon som er *i takt*. Guttene orienterer seg mot hverandre og veksler på å ta tur når de imiterer hverandres handlinger og talespråklige ytringer, samtidig som de spiller ut sine roller i leken ved bruk av artefaktene. Ifølge Corsaro (1985) er dette en avansert form for lek og en 'basic routine' i barnekulturen. Barna tilkjenner dermed at de kjenner barnekulturen og at de er innforstått med de reglene som gjelder for denne formen for lek. På lik linje med de andre bruker Christian både fysiske og diskursive ressurser som er nødvendige for å ta del i leken. Det skjer imidlertid en forstyrrelse i takten når spolen til cochleaimplantatet faller av. I første omgang opprettholdes kontakten mellom Christian og Even, og de gjenopptar leken så snart Christian har fått luen på plass igjen. Dette kan tyde på at guttene har etablert en «*tyst overenskommelse om gemenskap*» (Johansson, 1999:167), og at de

derfor klarer å gjenskape rytmen på tross av avbruddet som spolen har forårsaket. Interaksjonen forstyrres imidlertid nok en gang når Christian blir oppmerksom på at spolen likevel ikke er på plass. Når de andre barna forlater bordet, følger Even etter. Blikk-kontakten mellom ham og Christian i det Even forlater bordet, tyder på at selv om det eksisterer en overenskomst mellom dem, så velger Even å forholde seg lojalt til en annen sosial norm blant små barn som sier at: «*Man skall vara trofast sine delade världar*» (Johansson, 1999:166). Han velger dermed å fortsette leken sammen med David og Kristoffer. Til tross for at leken fortsetter *i takt* med de opprinnelige deltakerne, har Christian mistet (kon)takten og hans deltakelse i leken er over.

Diskusjon

I studien utforskes hvordan barn med cochleaimplantat deltar i interaksjoner med andre barn og hvordan cochleaimplantat skaper mulighetsbetingelser for deltakelse. I diskusjonsdelen rettes fokuset spesifikt mot barn med cochleaimplantat og deres deltakelse i interaksjonene. Tematisk samles diskusjonen først om interaksjoner *i takt* og *utakt* og hvordan fokusbarnas deltakelse medieres av fysiske og diskursive ressurser. Deretter diskuteres hvordan bruk av cochleaimplantat skaper mulighetsbetingelser for fokusbarnets deltakelse.

Interaksjoner i takt og i utakt

Studien dokumenterer at barnas interaksjoner preges av en egen rytme som enten kan være *i takt* eller *utakt*. De to begrepene representerer ulike mønstre ved interaksjonene. Begrepsparet er ikke å forstå som en normativ dikotomi hvorav den ene formen for interaksjon er positiv og åpen mens den andre er negativ og begrensende. Det er heller ikke snakk om gjensidig utelukkende begrep; som det framgår av episodene 2 og 4, kan *takt* vokse frem fra *utakt* eller *takt* kan gå over til *utakt* i løpet av en og samme interaksjon. Å beskrive interaksjoner med begrepene *takt* og *utakt*, gjør det mulig å identifisere og løfte fram mønstre ved barns interaksjoner som, så vidt oss bekjent, ikke beskrevet i tidligere forskning.

Interaksjoner *i takt* er karakterisert av at barna orienterer seg mot hverandre og tilkjennegir engasjement og interesse både for hverandre og for den pågående aktiviteten. Selv om et flertall av de interaktive episodene som inngår i det empiriske materialet kan karakteriseres som å være *i takt*, er det også mange eksempler på det vi omtaler som interaksjoner *i utakt*. I slike tilfeller handler barna på måter som vanskeliggjør eller hindrer både egen og andre barns deltakelse. Interaksjoner *i utakt* trer tydeligst frem i de tilfellene der det er interessekonflikter mellom barna, slik tilfellet er i episode 3. Ettersom interaksjoner preget av uenighet og konflikter ser ut til å være en del av barns hverdag (Alvestad, 2010; Evaldsson & Tellgren, 2009; Johansson, 2009; Löfdahl, 2007; Michélsen, 2004), er det et positivt funn at fokusbarna også inngår i denne formen for interaksjoner. Det impliserer at fokusbarna deltar i barnefellesskapet og er i interaksjon med andre barn på tilsvarende måte som dem. Det betyr ikke at interaksjonene er fri for maktbruk eller ekskluderings, men det gir fokusbarna et bredt spekter av erfaringer fra deltakelse i barnefellesskapet. Smith (2002:77) hevder at: «*The greater the richness of the activities and interactions that children participate in, the greater will be their understanding and knowledge*». På dette grunnlag utvikler fokusbarna kunnskap om den sosiale og kulturelle konteksten de er en del av, og tilegner seg dermed kompetanse som setter dem i stand til å inngå som kompetente deltakere i nåværende og fremtidige interaksjoner med andre barn (Rogoff, 2003).

Studien dokumenterer at barn med cochleaimplantat inngår som aktive deltakere både i interaksjoner som er *i takt* og *utakt*. Kommunikasjonen mellom barna foregår verbalt og nonverbalt,

ved kroppslige uttrykk som posisjonering, bevegelser, gester, mimikk, blikkbruk, og ved følelsesuttrykk som latter og gråt. I likhet med Monaco og Pontecorvo (2010), finner vi at barnas kommunikative ferdigheter ser ut til å ha større betydning for barnas interaksjoner enn deres talespråklige ferdigheter. Fokusbarna tar i bruk de samme diskursive ressursene som resten av barna som deltar i studien - og som barn generelt sett gjør i interaksjoner med hverandre (Engdahl, 2011; Johansson, 1999; Løkken, 2008; Michélsen, 2004).

De fire episodene illustrerer på ulike måter hvordan barns interaksjoner med medierende redskaper skaper mulighetsbetingelser for egen og andres deltakelse. Når Anders responderer på Lines invitasjon ved å posisjonere seg og gjøre det samme som de andre barna, blir han umiddelbart inkludert og akseptert som deltaker av de andre (episode 1). Han lykkes dermed med å få innpass i en pågående lek, noe som har vist seg å være en av de største utfordringene barn står ovenfor i en barnehagehverdag (Alvestad, 2010; Corsaro, 2003; Cromdal, 2001). Hvor krevende et slikt prosjekt kan være, gir episode 3 et like innblikk i. Christian tar i bruk et spekter av diskursive ressurser i sine gjentatte forsøk på å bli inkludert i andre barns lek; tale, gester, handlinger og følelsesuttrykk. De andre guttenes avvisning kan forstås som et forsvar av egen lek (Corsaro, 2003). Christian får hjelp av en voksen til å skaffe seg det medierende artefaktet i leken. Ved å posisjonere seg i gruppen og imitere de andre barnas lek blir han invitert inn i guttenes lek. Barnas orientering og oppmerksomhet mot hverandre, innspill til nye måter å utføre leken på og gjentakelse av hverandres handlinger gir leken en bølgende, rytmisk karakter som er karakteristisk for interaksjoner som er *i takt*. Rutinen som Bjørn og Filip utvikler og gjentar (episode 2), er et annet eksempel på at gjentakelser av handlingsrekker preger interaksjonen og skaper en egen rytme, en *takt*, i leken. Slike rutiner er dessuten et karakteristikum ved barnekultur (Corsaro, 2011; Løkken, 2008). Episodene dokumenterer dermed også at leken er en del av barnekulturen i barnehagen og at barna bruker fysiske og diskursive ressurser i henhold til de kutymer som ligger i denne.

Barna, også fokusbarna, synes å ta både egen og andres deltakelse for gitt. Dette kan forstås som at de har tilgang til og bruker de medierende ressursene som er nødvendige for å inngå i ulike former for medierende praksiser og prosesser på en måte som anerkjennes av de andre deltakerne (Wertsch, 1998). Det er dermed grunnlag for å hevde at fokusbarna inngår i ulike former for interaksjoner på tilsvarende måte som andre barn.

Deltakelse på like vilkår?

I studien er det også undersøkt hvilke mulighetsbetingelser cochleaimplantatet skaper for deltakelse. Et cochleaimplantat er et teknisk hjelpemiddel som gir barn med store hørselstap god tilgang til lyder i talefrekvensområdet. Så lenge utstyret er på plass og alt fungerer som det skal, ser vi mange eksempler på at fokusbarna har tilgang til lydmiljøet som omgir dem: Anders oppfatter hva de andre barna som deltar i leken roper og roper det samme som dem (episode 1), Bjørn introduserer en talespråklig ytring som tas i bruk som en del av rutinen i leken (episode 2), mens Christian bruker tale på en avansert måte i sine forhandlinger med andre barn (episode 3). Vi finner imidlertid også eksempler på at lydinntrykkene ikke er gode nok til å sikre at barna har samme vilkår for deltakelse som andre barn. Som mange andre små barn med cochleaimplantat, har Christian mikrofonene som skal fange opp lyden festet på skuldrene på genseren sin (episode 4). I uteleken er mikrofonene dekket av yttertøy, noe som fører til at lydoppfattelsen blir dårligere enn ellers. I tillegg er avstandene større og lytteforholdene vesentlig dårligere ute enn inne, og det blir dermed vanskelig for Christian å høre lydene og lokalisere hvor de kommer fra. Dette resulterer i at han mister kontakten med de andre barna.

Alle fokusbarna opplever at spolen faller av. I slike situasjoner står fokusbarna overfor valget mellom å fortsette samhandlingen uten tilgang til lyd, eller å avbryte samhandlingen for å få spolen på plass igjen. Mens fokusbarnet selv er midt oppe i det som skjer, har ikke de andre deltakerne samme mulighet til å forstå hvorfor fokusbarna plutselig trekker seg vekk fra den pågående interaksjonen. Deltakelse forutsetter vanligvis tilstedeværelse og nærvær, og det kan derfor være utfordrende både for fokusbarna og andre deltakere å opprettholde interaksjonen når de opplever denne type ufrivillige og uforutsigbare avbrudd. Episoden med Christian og Even (episode 4) viser hvordan barna holder kontakten og kjemper for å gjenskape rytmen i interaksjonen til tross for at spolen faller av. Mange slike erfaringer kan over tid være frustrerende for fokusbarnet og muligens også få konsekvenser for deres engasjement i interaksjoner med andre barn.

I likhet med Christian (episode 4), forsøker ofte fokusbarna først å få spolen på plass på egen hånd. Dersom de ikke klarer det må de søke hjelp hos en voksen. Studien viser betydningen av at de voksne som er rundt barnet har kunnskap om hvordan de skal forholde seg i slike situasjoner. Til tross for at Christian bruker både tegn og tale når han skal formidle problemet til en av de voksne, er hun ikke i stand til å hjelpe ham fordi hun verken kan tegn eller kjenner til cochleaimplantatet. Selv i tilfeller der de voksne vet hvordan de skal forholde seg, så tar det likevel tid å få utstyret på plass igjen. Barns lek er i konstant utvikling, og sjansen for at situasjonen i mellomtiden har endret seg slik at fokusbarna ikke uten videre kan returnere til leken er stor. At spolen har falt av har dermed forstyrret Christians deltakelse i interaksjonen flere ganger og fører til slutt til at hans deltakelse i leken blir brutt.

I et sosiokulturelt perspektiv blir språk regnet som det viktigste medierende redskapet mennesket har (Vygotsky, 1978). Felles kommunikasjon foregår i alle barnehagene på talespråk. Selv om det ser ut til å være individuelle variasjoner i fokusbarnas egen bruk av tale, dokumenterer studien at alle fokusbarna tar del i den talespråklige delen av interaksjonen. Så lenge spolen er på plass og cochleaimplantatet fungerer har fokusbarna tilgang til de diskursive ressursene som brukes av fellesskapet. Når det skjer noe med teknologien, har de imidlertid ikke lenger den samme tilgangen til talespråket. Personer som har store hørselstap, slik som fokusbarna har når de ikke bruker cochleaimplantat, bruker vanligvis tegnspråk (et visuelt-gestuet språk) i sin kommunikasjon. Det er kun i barnehage C vi finner at det brukes noe tegn i kommunikasjonen mellom fokusbarn og voksne (slik episode 4 viser). Det er ingen eksempler på at barna tar i bruk konvensjonelle tegn i kommunikasjonen med hverandre. Dette kan ha sin forklaring i at bruk av tegn ikke har en naturlig plass i det kommunikative fellesskapet i gruppen. Hvorvidt en slik praksis er ønskelig eller ikke er et omfattende tema som vies stor interesse både i fagmiljøet og i faglitteratur som vedrører barn med cochleaimplantat (Kirkehei, et al., 2011; Knoors & Marschark, 2012). Vi går ikke nærmere inn på denne diskusjonen, men vil peke på at når tegn ikke inngår som en av de diskursive ressursene i barnefellesskapet, så fratras fokusbarna tilgangen til et diskursivt verktøy som er visuelt basert. Dette innebærer at fokusbarna, i situasjoner der cochleaimplantatet ikke lenger gir dem tilgang til lydmiljøet, står overfor noen utfordringer som de andre barna ikke har. Studien viser dermed hvor sentralt cochleaimplantatet er som vilkår for barnas deltakelse og hvor sårbar deres deltakelse i interaksjoner med andre barn kan bli når teknologien av en eller annen grunn ikke fungerer som den skal.

Avslutning

I et sosiokulturelt perspektiv er læring og utvikling et spørsmål om deltakelse. Barns deltakelse i interaksjoner med andre barn har en spesiell betydning i denne sammenheng. Dette er et perspektiv som har vært lite fremtredende i eksisterende forskning vedrørende barn med cochleaimplantat. Ved å

dokumentere at barn med cochleaimplantat inngår som aktive og kompetente deltakere i interaksjoner på tilsvarende måte som andre barn, har denne studien fremskaffet ny kunnskap om situasjonen til denne barnegruppen. Resultatene er spesielt betydningsfulle sett i sammenheng med at tidligere forskning indikerer at barn med cochleaimplantat på ulike måter ser ut til å ha problemer med å delta i interaksjoner med hørende barn. Det er behov for en diskusjon om pedagogiske implikasjoner av de funn som presenteres i studien.

Formålet med et cochleaimplantat er å gi barnet tilgang til lydmiljøet som omgir dem. Studien får frem hvor sentralt dette artefaktet er som vilkår for fokusbarnas deltakelse og hvor sårbar deres deltakelse i interaksjoner kan bli når teknologien ikke fungerer som den skal. Selv om det langt på vei ser ut til at cochleaimplantatet fungerer etter hensikten og at fokusbarna dermed har tilgang til både tale og andre betydningsfulle lyder i omgivelsene, er det også eksempler på at fokusbarnas deltakelse forstyrres av ugunstige lytteforhold eller av at spolen faller av under lek. Dette gir grunnlag for å hevde at barn med cochleaimplantat har andre vilkår for deltakelse enn barn med normal hørsel. I innværende studie er det ikke gjort systematiske analyser av hva som skjer når slike situasjoner oppstår, men funnet aktualiserer en nærmere utforskning av slike forhold. Studien dokumenterer også at kompetansen til de voksne som jobber i barnehagen ser ut til å ha stor betydning for hva som blir konsekvensen når slike situasjoner oppstår. Dette er også et forhold som bør utforskes nærmere. I tillegg kan det også være relevant å se nærmere på konsekvensene av at bruk av tegn ikke har en naturlig plass i det kommunikative rommet som etableres av barnehagefelleskapet.

Studien har bidratt med ny kunnskap om situasjonen for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen. Begrepsparet *takt–utakt*, som er utviklet i studien, viser imidlertid også til fenomener som er knyttet til barns interaksjoner generelt. Studien har dermed frembrakt ny kunnskap om barns interaksjoner generelt. Den er således et eksempel på at man ved å studere interaksjoner for en gruppe barn hvor man på grunnlag av tidligere forskning har grunn til å anta at deltakelse er sårbart, også kan få øye på fenomener som er av allmenn interesse. Studien har dessuten også generert flere nye spørsmål og problemstillinger som er aktuelle for videre utforskning.

Studiens begrensninger

I likhet med de fleste andre dybdestudier, er det et lite antall case som inngår i studien. I slike tilfeller kan det oppstå spenninger mellom særegenheten ved de få casene som inngår i studien og ambisjonen om å trekke noen generelle konklusjoner (Hammersley & Atkinson, 2007). Tre barnehager har deltatt i denne studien. Vi har dermed ikke grunnlag for å hevde at resultatene er allmenngyldige. Dette har heller ikke vært vår intensjon. Formålet med studien er å belyse vilkår for deltagelse i barnefelleskap for barn med cochleaimplantat. Dette er forhold som etter vår mening vil være av allmenn interesse.

Analyseenhet i studien er episoder der fokusbarna er involvert i interaksjoner med andre barn. Alle mislykkede kontaktforsøk, avvísninger og alene-lek er dermed utelatt. Ved å fokusere utelukkende på episoder hvor fokusbarna har lykket i å etablere en interaksjon, kan vi komme til å gi et mer positivt inntrykk av fokusbarnas situasjon enn det som er representativt for situasjonen som helhet.

Som forskere går vi inn i arbeidet med en spesifikk forforståelse og arbeider innenfor det kulturelle perspektivet som er tilgjengelig for oss (Hammersley & Atkinson, 2007). Studiens troverdighet er derfor avhengig av at vi har klart å innfri vår intensjon om å innta en kritisk holdning til egne refleksjoner. I dette arbeidet har vi tatt i bruk eksisterende kunnskap som ressurser ved analyse og tolkning av data. Som et ledd i å styrke studiens troverdighet, har vi gitt detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen. Leseren har dermed grunnlag for å gjøre sine egne vurderinger av de valg som er gjort, både metodisk og i forhold til fortolkning av de fenomener som er utforsket.

Referanser

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Alcock, S. (2010). Young children's playfully complex communication: distributed imagination. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 18(2), 215-228.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Ph.D., Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- 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.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3-10.
- 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.
- 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. (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.
- Eckerman, C. (1993). Imitation and toddlers' achievement of co-ordinated action with others. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New Perspective in Early Communicative Development*. London: Routledge.
- Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 1-21.
- 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.
- Eriksen Ødegaard, E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. In T. Korsvold (Ed.), *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Forskningsetiske komitéer. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06> Retrieved 17.11.2013
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap; sosiokulturelle teorier barns læring om språk gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Ph.d., Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- 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. (2009). 'Doing the Right Thing'. A Moral Concern from the Perspectives of Young Preschool Children. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy*. New York & Oxon: Routledge.
- Johansson, E., & White, E. J. (Eds.). (2011). *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers*. London: Springer.
- 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.
- Kirk, K. I., Miyamoto, R. T., Ying, E. A., Perdew, A. E., & Zuganelis, H. (2000). Cochlear Implantation in young children: Effects of age at implantation and communication mode. *Volta Review*, 102(4), 127-144.
- Kirkehei, I., Myrhaug, H. T., Simonsen, E., & Wie, O. B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (Vol. 15). Oslo: Kunnskapsenteret.
- Knors, 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. (2008). *St. meld. nr. 41 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan - en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber AB.
- Løkken, G. (2008). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2011). 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.
- 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.
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003) På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97. *Skådalen publikasjonsserie*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- 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.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting an supporting participation rights: contributions from sociocultural theory. *International Journal of Children's Rights*, 10(1), 73-78.
- Säljö, R. (2004). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- 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.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wie, O. B., Falkenberg, E. S., Tvette, O., Bunne, M., & Osnes. (2011). Cochleaimplantat til døve barn - hørsel- og talespråkutvikling. *Spesialpedagogikk*(5), 39-49.

Artikkel II



Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat

Sammendrag

Barnehagen skal være en arena for et inkluderende fellesskap. Personalet har stor betydning for barns vilkår for deltakelse og tilhørighet i barnehagefellesskapet. Gjennom analyser av samtaler med personale i barnehager, utforskes mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskapet. Resultatene viser at den spesialpedagogiske hjelpen blir organisert som individuell støtte, og som trening utenfor det ordinære barnefellesskapet. Barn med cochleaimplantat får dermed et tilbud som avviker fra det ordinære tilbudet i barnehagen. Artikkelen konkluderer med at det er behov for nye tankemodeller dersom en skal ivareta mangfoldet som finnes i en barnegruppe.

Summary

Teachers' reflections on conditions for participation for children using cochlear implants in early childhood education and care

Norwegian policy documents emphasizes that Norwegian kindergartens are arenas for inclusive communities. The aim of this study is to explore conditions for participation for the youngest children (1–3 years) with cochlear implant in early childhood education. The staffs who work on daily basis in the kindergartens are of great importance when it comes to the children's peer interactions. The data in this study is based on interviews with staff (teachers and assistants) in three kindergartens. The results documents that special educational assistance are organized as individual support directed to the specific child, and that this support mainly take place outside the ordinary peer-group settings. The impact of these findings is discussed, and it is argued for the need of rethinking how to create inclusive communities in the kindergarten.

Nøkkelord

BARNEHAGER
SPESIALPEDAGOGISK HJELP
BARN MED COCHLEAIMPLANTAT
DELTAKEELSE

Siv Hillesøy, cand.polit., ph.d.-kandidat ved Universitetet i Stavanger
Stein Erik Ohna, dr.polit., professor ved Universitetet i Stavanger

Introduksjon

Barnehagen skal være en arena for barns aktive deltakelse og læring i et inkluderende fellesskap med jevnaldrende (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7). Barns deltakelse i jevnaldningsrelasjoner er kvalitativt annerledes enn interaksjoner mellom voksne og barn, og betraktes som særlig betydningsfulle for barnas livs- og lærings-situasjon (Corsaro, 2011; Frønes, 2010). Deltakelse forstås i denne sammenheng 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). Deltakelse er dermed mer enn fysisk tilstedeværelse, det handler også om å bli anerkjent som reell deltaker av de andre barna og å ha tilgang til de ressursene som er nødvendige for å kunne ta del i aktivitetene.

Barns deltakelse i barnehagen er viet stor oppmerksomhet innen barnehageforskning de siste 25 årene (Berthelsen, Brownlee, & Johansson, 2009; Corsaro, 2011; Johansson & White, 2011). Forskningsfokuset har både vært rettet mot det som skjer i møter mellom jevnaldrende (Alvestad, 2012; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2008; Michélsen, 2004) og mellom barn og voksne (Bae, 2009; Gjems, 2009; Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010; Ødegaard, 2011). Flere av de ovenfor nevnte studiene viser at selv de yngste barna, det vil si barn i alderen 1–3 år, inngår som kompetente deltakere i samhandlingsprosesser i barnehagen. Flere studier peker imidlertid på at barn som omtales som «annerledes» (Ytterhus, 2002), «børn med handikap» (Ottosen & Bengtson, 2002) eller «children with disabilities» (Odom mfl., 2006), står i fare for å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet i barnehagen.

Personalet i barnehagen har en sentral betydning for barns vilkår for deltakelse og tilhørighet i barnefellesskapet i barnehagen (Emilson & Folkesson, 2006; Tullgren, 2003; Williams, mfl., 2010; Ødegaard, 2011). Noen forfattere hevder at dette ikke er et entydig bilde, og at voksnes tilstedeværelse også kan bidra til å begrense barns jevnaldrelasjoner (Coplan & Prakash, 2003; Garvey, 1990; Harper

& McCluskey, 2003; Legendre & Munchenbach, 2011). Det kan derfor være en vanskelig balansegang for voksne å yte støtte til et barn uten at dette indirekte hemmer barnets muligheter for utfoldelse og deltakelse i lek (Bélangier, 2000; de Groot Kim, 2005; Ottosen & Bengtson, 2002).

Barn med cochleaimplantat

I Norge fødes i gjennomsnitt 40 barn med store hørselstap hvert år. De fleste av disse får innoperert ett eller to cochleaimplantat i løpet av sitt første leveår (Kirkehei, Myrhaug, Simonsen, & Wie, 2011). Et cochleaimplantat er et teknisk hjelpemiddel som: «[...] gir døve og sterkt hørselshemmede mulighet til å oppfatte og tolke lyd og tale» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 85). I etterkant av operasjonen får foreldrene og andre nærperso-ner tilbud om veiledning i hvordan de skal støtte barna i deres lytte- og talespråklige utvikling, mens barna selv får oppfølging i form av spesialpedagogisk hjelp. Denne hjelpen gis som oftest i barnehagen.

De siste tiårene før tusenårskiftet var det vanlig at barn med store hørselstap fikk et pedagogisk tilbud i barnehager/avdelinger spesielt tilrettelagt for barn med hørselstap. Etter at tegnspråk ble allment anerkjent på 1980/90-tallet, foregikk felles kommunikasjon i gruppen på tegnspråk eller talespråk med tegn som støtte. Særskilte tiltak med sikte på utvikling av språk og kommunikasjon ble som regel forankret i barnehagens hverdagsliv.

Introduksjonen av cochleaimplantat førte med seg en endring når det gjelder utformingen av det pedagogiske tilbudet i barnehagen, ved at de fleste barna nå går i ordinære barnehager (Arnesen & Simonsen, 2011). I disse barnehagene er barnet som oftest det eneste barnet med hørselstap i gruppen, og personalet i barnehagen vil sjelden ha erfaring fra arbeid med barn med hørselstap. Barnehagene samarbeider derfor med eksterne instanser om pedagogisk tilrettelegging for barn med cochleaimplantat.

Den pedagogiske forskningen om barn med cochleaimplantat, har i stor grad vært opptatt av å dokumentere effekten av bruk av cochleaimplantat i form av barnets lytte- og talespråklige utvikling (Thoutenhoofd mfl., 2005; Wie, Falkenberg, Tvete, Bunne & Osnes, 2011), og bruk av ulike kommunikasjonsformer (Kirk, Miyamoto, Ying, Perdeu & Zuganelis, 2000; Kirkehei, mfl., 2011). Det fore-

ligger få studier som utforsker barn med cochleaimplantats involvering og deltakelse i samhandling med andre barn. Mens en studie viser at de yngste barna med cochleaimplantat deltar i interaksjoner med jevnaldrende på lik linje med andre barn i barnehagen (Hillesøy, Johansson, & Ohna, 2014), antyder andre studier at eldre barnehagebarn (barn over tre år), har problemer med å ta del i interaksjoner med jevnaldrende i miljøer der felles kommunikasjon foregår på talespråk (Antia, Stinson, & Gaustad, 2002; Kermit, Mjøen, & Holm, 2010; Preisler, Tvingstedt, & Ahlström, 2002).

Det er også lite forskning om hvordan spesialpedagogisk veiledning gis til barnehager som har barn med cochleaimplantat. Antia, Stinson og Gaustad (2002) hevder at dersom den spesialpedagogiske veiledningen i særlig grad løfter fram de spesielle utfordringene som barn med store hørselstap representerer, skapes et inntrykk av at barna best kan ivaretas av spesialpedagog eller støttepedagog. Konsekvensen av dette kan bli at den allmennpedagogiske vektleggingen av barnets tilhørighet og deltakelse i sosiale fellesskap tones ned og blir uklar (Antia, mfl., 2002; Arnesen, Kalle, & Solli, 2012). Dette vil i så fall stå i motsetning til deltakelse og medvirkning som grunnleggende prinsipper for opplæring av «barn med særlige behov» slik dette uttrykkes i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og «those with special educational needs» slik det omtales i Salamanca-deklarasjonen (UNESCO, 1994).

Studien som presenteres i denne artikkelen inngår i et forskningsprosjekt som utforsker vilkår for deltakelse i jevnaldningsrelasjoner for de yngste barna med cochleaimplantat. Forskningsspørsmålet som skal besvares i studien er: *Hvordan kan barnehagepersonalets erfaringer fra møtet mellom en barnehagetradisjon og en spesialpedagogisk tradisjon identifisere mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskapet?* Tre delspørsmål er utformet for å belyse dette spørsmålet: *i) Hvordan omtales barn med cochleaimplantat? ii) Hvordan beskrives det pedagogiske tilbudet til barnet? og iii) Hvordan begrunnes gjeldende praksis?* Spørsmålene utforskes gjennom analyser av intervjuer som er gjort med personalet som jobber i barnehager hvor det er barn med cochleaimplantat.

Teoretisk forankring

Studiens teoretiske forankring er sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling. Læring og utvikling anses å være aspekter ved all menneskelig virksomhet og skjer gjennom deltakelse i sosiale fellesskap innenfor en gitt historisk og kulturell kontekst (Säljö, 2006; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Å studere og forsøke å forstå vilkår for barns deltakelse innenfor en slik ramme, setter en forskningsagenda med eksplisitt fokus på den interpersonlige involveringen som finner sted når grupper av mennesker engasjerer seg i sosiale og kulturelle aktiviteter (Rogoff, 2003). I interaksjoner med hverandre og verden for øvrig, tar deltakerne i bruk kulturelle verktøy som kan være *fysiske* (ofte kalt artefakter) og *diskursive*, det vil si språklige, intellektuelle og kognitive ressurser (Säljö, 2006). I denne studien rettes fokuset mot diskursive redskaper som skaper ulike vilkår for deltakelse, av Afdal (2013) omtalt som *mulighetsbetingelser*.

I et sosiokulturelt perspektiv vil alt som er til hinder for barnets deltakelse i det sosiale fellesskapet, utgjøre en trussel for barnets læring og utvikling. For eksempel kan et hørselstap utgjøre en slik fare i miljøer der felles kommunikasjon foregår på talespråk ettersom det: «(...) prevents the mastering of speech, blocks verbal communication and bars entry to the world of culture» (Gindis, 1995, s. 78 med referanse til Vygotsky (1983)). Det er altså ikke hørselshemmingen i seg selv, men de sosiale konsekvensene den får, som er problematisk. Derfor må pedagogiske innsatser fokusere mer på barnets deltakelse i fellesskapet enn på individrettete kompensatoriske tiltak (ibid.).

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Nygren (2004) peker på at personalets handlingskompetanse er «(...) situert både i lærernes mentale strukturer og i de aktuelle sosiokulturelle og materielle omgivelser der de utvikles og brukes i praksis» (s. 149). I tråd med en slik forståelse vil måten barns behov blir referert til og kommunisert av personalet, fungere som «social technologies codified in language and connected to the distribution of material resources» (Hjörne & Säljö, 2014). Kategorier personalet bruker for å redegjøre for barnet og det pedagogiske opplegget i barnehagen, blir dermed symbolske artefakter som konstituerer barna og barnehagen på spesielle

måter (Afdal, 2013). Når språket fungerer meningskonstituerende for handling, anskueliggjør det også mulighetsbetingelser for barns deltakelse, det vil si at det åpner opp for noen muligheter og lukker andre (ibid.).

Opplæringslovens § 5–7 omtaler barn under opplæringspliktig alder som «har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Implisitt i formuleringen *særlige behov* ligger at noen barn er forskjellige og har andre behov enn de øvrige barna i barnehagen. Persson (1998) beskriver to mentale konstruksjoner for å forstå ulike forsknings- og virksomhetsparadigmer vedrørende begrepet *særlige behov*; henholdsvis et *relasjonelt* og et *kategorialt perspektiv*. Noe forenklet kan en si at begrunnelsen for spesialpedagogiske hjelp i et relasjonelt perspektiv er et barn i vansker, mens et kategorialt perspektiv vil snakke om et barn med vansker (ibid., s. 143).

I det relasjonelle perspektivet anses særlige behov å være sosiale konstruksjoner som oppstår i interaksjoner mellom ulike aktører. I et slikt perspektiv er barns eventuelle særlige behov betinget av miljøets krav og utfordringer. Motsatt vil det kategoriale perspektivet referere til spesifikke karakteristika ved det enkelte barn som begrunnelse for spesialpedagogisk hjelp. Om en hørselshemming primært betraktes i et medisinsk (kategorisk) eller i et sosialt (relasjonelt) perspektiv, vil gi ulike implikasjoner for hvordan man forholder seg til et barn som har et hørselstap. For eksempel hevder Persson (1998) at det kategoriale perspektivet har en innarbeidet og innebygd logikk som skaper forestillinger om hvilke tiltak som skal iverksettes og hvilke metoder som er aktuelle.

I en studie av danske barnehagelærere finner Warming (2011) at et relasjonelt rasjonale dominerer barnehagelærernes visjoner og verdier, mens det kategoriale rasjonale ser ut til å styre deres pedagogiske praksis. At begge posisjonene lever side om side i barnehagehverdagen skaper spenninger; personalet må forholde seg til spesialpedagogiske tiltak som kan ekskludere barn fra barnegruppen, samtidig som de samme tiltakene nettopp kan være den innsatsen som er nødvendig for å muliggjøre barns deltakelse i fellesskapet.

Både Persson (1998) og Warming (2011) understreker at det ikke nødvendigvis er snakk om noe enten- eller mellom de to perspektivene. De får imidlertid som tidligere nevnt

ulike konsekvenser for hvordan særlige behov identifiseres og hvilke strategier og metoder som tas i bruk for å løse dem (Arnesen & Simonsen, 2011; Arnesen & Solli, 2009; Haug, 2010; Solli, 2010; Warming, 2011).

Opplæringsloven legger vekt på at rett til spesialpedagogisk hjelp skal vurderes på selvstendig grunnlag: «(...) ut fra barnets behov og ikke ut fra barnehagens tilpasning/tilrettelegging, utbytte og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 9). Videre sies det at: «Tiltaket er å regne som spesialpedagogisk hjelp dersom det tar sikte på å hjelpe et barn for å bedre hans/hennes lærevansker eller manglende/sen utvikling» (ibid., s. 12). Rasjonalet som ligger til grunn for spesialpedagogisk hjelp, ser dermed ut til å være forankret i en kategorial tilnærming, noe som kan skape en spenning når hjelpen skal realiseres innenfor barnehagens overordnede målsetting om å være et inkluderende fellesskap for alle barn. Studier vedrørende spesialpedagogisk hjelp i barnehager viser at det i liten grad legges til rette for at spesialpedagogisk hjelp integreres i barnegruppens aktiviteter. Hovedbildet er at den spesialpedagogiske hjelpen gis av spesialpedagog på eget rom utenfor barnegruppen (Arnesen, 2012; Sandberg, Norling, & Lillvist, 2009; Ytterhus, 2010).

Andre studier viser at også spesialpedagogisk hjelp som lokaliseres til barnegruppen i form av tettere voksenoppfølging, små grupper og forenkling av læringssituasjonen, kan bidra til å adskille barn som mottar slik hjelp fra resten av barnegruppen og gjøre dem mer avhengig av voksen støtte enn nødvendig (Antia, mfl., 2002; de Groot Kim, 2005; Harper & McCluskey, 2003; Solli, 2010). Solli (2010) hevder at når ressurser kan hentes utenfra og spesialpedagogiske oppgaver overlates til andre, er det mindre sannsynlig at barnehagen utvikler et fellesskap som rommer alle. Dette kan gi barn som får spesialpedagogisk hjelp andre vilkår for deltakelse enn resten av barnegruppen.

Studiens tema aktualiseres av at flere forskere peker på at inkludering i barnehagekontekst fremdeles er et nokså perifert tema både i forskning og i faglige debatter (Arnesen & Simonsen, 2011; Haug, 2010; Warming, 2011). Behovet for forskning på dette området styrkes ytterligere av at det foreligger lite kunnskap om hvordan spesialpedagogisk hjelp gis i barnehagen (Arnesen & Solli, 2009). Ettersom mesteparten av den forskningen som eksisterer,

hovedsakelig dreier seg om barn over tre år (Solli, 2012), tilsier dette at det er behov for å se nærmere på situasjonen til barn under tre år.

I neste del beskrives studiens design og hvordan den er gjennomført og analysert. Deretter presenteres og diskuteres resultatene før vi avslutter artikkelen med en konklusjon.

Metode

Artikkelen bygger på en etnografisk inspirert studie med feltarbeid over ett år i tre barnehager. Tradisjonelle etnografiske metoder som (video-)observasjoner, feltnotater og intervjuer er benyttet. Forskningsfokuset er rettet mot barnehagepersonalets refleksjoner om hva som skaper muligheter og begrensninger (mulighetsbetingelser) for barns deltakelse. Dersom man skal vite noe om hvordan folk gir mening til sine erfaringer, må man ifølge Kvale og Brinkmann (2009) snakke med dem. Intervjuer er derfor valgt som kilde for datakonstruksjonen som ligger til grunn for inneværende studie.

Ved hjelp av Statped (spesialpedagogisk støttetjeneste) ble det etablert kontakt med tre barnehager hvor det går barn som har cochleaimplantat. Informantene som deltar i studien, arbeider i tre barnegrupper/avdelinger som består av henholdsvis 14, 18 og 26 barn i alderen 1–3 år. Det er mellom tre til seks ansatte i hver av gruppene. Ett barn i hver gruppe har cochleaimplantat, og dette barnet omtales i det følgende som *fokusbarn*.

Det er gjort tre intervjuer med personalet i hver av de tre barnehagene, til sammen ni intervjuer. Ulike informantgrupper har bidratt med ulike perspektiver: Først ble det gjort et gruppeintervju med personalet som arbeider på avdelingen i hver av de tre barnehagene. Hensikten var å bli kjent med den pedagogiske kulturen i barnehagene og få et bilde av hvordan personalet forholder seg til fenomenet deltakelse i barnefellesskapet for alle barna i barnegruppen. Et halvt år senere ble fokusbarnas primærkontakter (støttepedagog eller assistent) intervjuet. De redegjør for det (spesial-)pedagogiske tilbudet til fokusbarnet og deler sine erfaringer og tanker om hvordan dette fungerer. Interessen i den siste intervjurunden, som fant sted avslutningsvis i feltarbeidet, var å få innblikk i hvordan de pedagogiske lederne ser det (spesial-)pedagogiske

tilbudet til fokusbarna i sammenheng med tilbudet til den øvrige barnegruppen. Alle intervjuene ble gjennomført i barnehagene. Lengden på intervjuene varierte fra 30 til 45 minutter. Intervjuene ble tatt opp på bånd.

Analysen ble gjennomført som en datadrevet og induktiv prosess. Intervjuene ble først transkribert i sin helhet og lagt inn i NVivo9 for videre bearbeiding og analyse. Deretter ble sekvenser kodet og gitt navn som anga tema i sekvensen (i NVivo9 kalt *noder*). Arbeidet med kodingen ble avsluttet med at det ble skrevet korte memos der den umiddelbare meningen i det som ble sagt ble gjengitt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Meningsenheter ble deretter utforsket med utgangspunkt i de tre delspørsmålene, det vil si at et særlig fokus ble rettet mot hvordan informantene omtaler fokusbarnets behov og hvordan de beskriver og begrunner det (spesial-)pedagogiske opplegget i barnehagen. I denne delen av analysen er det lagt særlig vekt på informantenes bruk av ulike medierende redskaper, som for eksempel språk, kategorier, forståelsesmåter, arbeidsmåter og strategier. Sammenhenger, både likheter og forskjeller i informantenes utsagn, vokste deretter frem på tvers av intervjuer og barnehager, og nye spørsmål for videre utforskning og dypere forståelse av datamaterialet ble formulert. For eksempel ledet informantens beskrivelser av praksis til en ny gransking av materialet for å se nærmere på hvordan de reflekterer over forholdet mellom den allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske hjelpen. Deretter ble funnene sammenholdt med studiens teoretiske perspektiver ved å stille spørsmål om hva som skaper mulighetsbetingelser for fokusbarnas deltakelse i barnefellesskapet.

Informert samtykke til deltakelse og anonymisering er viktige etiske prinsipper i all forskning (Forskningsetiske komiteer, 2006). Alle informantene er orientert om studiens formål, hva det innebærer å medvirke i denne og at de på ethvert tidspunkt har anledning til å trekke seg fra studien. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og anbefalte retningslinjer for ivaretagelse av deltakernes personvern er fulgt. Barn med cochleaimplantat er en liten gruppe. Det er derfor lagt stor vekt på anonymisering av alle som medvirker i studien. Ingen navn er brukt, og informasjonen som gis om både personale, barn og barnehager, er utformet på en slik måte

at det ikke skal være mulig å identifisere noen av deltakerne. Dette er også begrunnelsen for at informantene som siteres i artikkelen, ikke blir nærmere identifisert.

Intervjuer (førsteforfatter) er selv barnehagelærer. På den ene siden gir forskning i eget fagfelt innsikter som gjør det lettere å forstå og følge opp informantenes innspill. Det utgjør imidlertid også en risiko for å overfortolke og/eller overse kunnskap som blir tatt for gitt. Dette stiller ekstra krav til forskerens evne til å være refleksiv og kritisk til egen forforståelse (Hammersley & Atkinson, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonene og komme med eventuelle korrigeringer til disse (ingen korrigeringer ble meldt). I presentasjonene av de ulike tematikkene som utgjør studiens resultater, er det lagt vekt på å veksle mellom empirinære og teoretiske tolkninger. En slik strategi er i tråd med anbefalinger Kvale og Brinkmann (2009) legger vekt på for å gi leser grunnlag for å vurdere de tolkningene som presenteres.

Resultater

Artikkelen søker å belyse hvordan barnehagepersonalets opplevelser av møtet mellom en spesialpedagogisk tradisjon og en barnehagetradisjon skaper mulighetsbetingelser for deltakelse for barn med cochleaimplantat i barnehagen. Resultatet av analysene presenteres her som svar på de tre delspørsmålene: (i) *Hvordan omtales barn med cochleaimplantat?* (ii) *Hvordan beskrives det pedagogiske tilbudet til barnet?* og (iii) *Hvordan begrunnes gjeldende praksis?*

«Han er veldig normal, altså, bortsett fra den hørselshemminga han har da» Når personalet i barnehagene omtaler fokusbarna, framheves at fokusbarnet er et vanlig barn. Samtidig pekes det på at barnet er forskjellig fra andre barn, og at forskjellene har konsekvenser for barnets deltakelse i barnehagen. Denne ambivalensen kommer til uttrykk både gjennom måten personalet omtaler fokusbarna generelt, og gjennom deres beskrivelser av barnas deltakelse i ulike fellesskap i barnehagen.

I et av intervjuene framhever en av primærkontaktene at det ikke er noe spesielt med fokusbarnet:

Han er veldig normal, altså, bortsett fra den hørselshem-

minga han har da. Så han er ikke spesielt krevende på noen andre måter (ler) ... Nei, han er et veldig normalt barn. (...) Så ut over at han har den hørselshemminga han har, så har han ikke andre behov. Han har behov på lik linje med andre barn – at han blir sett og forstått og at han får trøst og kos når han trenger det og blir støttet og ... ja.

Informanten peker på at utover hørselshemmingen er det ikke noe spesielt med barnet; barnet har de samme ønsker og behov som de jevnaldrende barna i gruppen. Når informanten blir bedt om å utdype hva hun mener med formuleringen «bortsett fra den hørselshemminga han har», svarer hun:

Ja, han er en gutt på to år, og han liker veldig godt både å tromme og synge og rope. Men når vi skal prøve å prate til ham, eller han skal få med seg andre ting som skjer, så gjør han ikke det. Og det ser du på heile kroppsspråket eller blikket ... at det blir bare veldig sånn flakkende.

Her presenteres barnet som en gutt som de andre, som liker å tromme, synge og rope. Samtidig kontrasteres bildet med at han ikke får med seg informasjon i samtaler eller lek på samme måte som de andre barna. Dermed skapes et skille mellom det *vanlige barnet* og det *spesielle barnet*, det vil si det hørselshemmede barnet. Mens det vanlige barnet er som de andre, framstår det spesielle barnet som forskjellig, med andre behov enn de øvrige barna.

Det er særlig i aktiviteter som omfatter interaksjoner med andre barn at det spesielle barnet framtrer. I intervjuene framheves *støy* som et sentralt og overgripende problem i disse situasjonene. Spesielt primærkontaktene snakker mye om at fokusbarna reagerer på støy med å trekke seg vekk, bli frustrert og utagerende eller ved at de blir slitne. En av primærkontaktene forklarer problemer knyttet til støy på følgende måte: «(...) *det er veldig ofte at han lukker seg ute hvis det blir for mye støy. Og da trenger han at det er noen som er der og tar imot han når han kommer og vil leke alene*». Informanten uttrykker at støy kan være en årsak til at fokusbarnet trekker seg fra leken med andre barn og heller foretrekker å leke alene. Både støyen i seg selv, som ubehagelig lyd, og det at støyen begrenser barnets muligheter for å oppfatte talespråklig samhandling, kan være årsak til dette. Konsekvensen, slik

primærkontakten opplever det, er uansett at støy begrenser barnets muligheter for deltakelse i lek med andre barn. For å unngå at barnet leker alene når støyen blir for plagsom, griper derfor primærkontakten inn og etablerer en aktivitet med barnet.

Et annet forhold som informantene er inne på i flere av intervjuene, er at barnets muligheter for å oppfatte og forstå de *sosiale og kulturelle kodene* som regulerer barnas lek, begrenser fokusbarnets deltakelse i lek med andre barn: «*Det har litt med at han ikke alltid forstår hva ungene vil, på en måte. Sånn at det er ikke alltid at han forstår det sosiale som de holder på med*». På samme måte som når det er mye støy, opplever personalet at fokusbarna reagerer med å trekke seg bort fra samhandling med andre barn når de ikke håndterer reglene for aktiviteten.

Et tredje forhold som kan knyttes til hvordan personalet beskriver fokusbarna som forskjellige fra de andre, gjelder *språk og kommunikasjon*. Alle barnehagene vektlegger betydningen av å stimulere fokusbarnas talespråklige utvikling. Det kommer også frem at det har vært diskusjoner om det skal brukes tegn i den hverdagslige kommunikasjonen, og at foreldrene har gjort ulike valg når det gjelder dette spørsmålet. Informantene sier at selv om de kan være uenige i foreldrenes valg, så er de lojale mot deres beslutning.

Mens personalgruppen i en av barnehagene sier at fokusbarnet ikke har noen spesielle problemer med å inngå i kommunikasjon med andre barn, forteller primærkontaktene i de to andre barnehagene at de ofte må hjelpe fokusbarnet med å forstå og å gjøre seg forstått overfor andre barn og voksne. Denne situasjonen fører til noen utfordringer for personalet i barnehagen, og de opplever ikke minst at det skaper begrensninger for fokusbarnets deltakelse:

Nei, jeg vil ikke si at han deltar på lik linje ... Fordi at nå, spesielt nå som vi har gått over til en mye mer språksterk gruppe, så det er mye lettere for at han ramler ut. Han får ikke med seg gangen i lekene. (...) Og han er veldig opptatt av primærkontakten, så det ... ja ... nei, jeg håper det skal komme seg betraktelig for hans del ... Det gjør jeg.

Som den pedagogiske lederen er inne på i sitatet over, uttrykker flere av informantene at tett *voksenkontakt*

kan ha uheldige konsekvenser for fokusbarnets læring og utvikling. En av primærkontaktene sier at selv om hun egentlig mener at det ikke er ønskelig, så opplever hun at hun ofte må hjelpe fokusbarnet i interaksjoner med andre barn og voksne: *«(Jeg) prøver å unngå at han sitter så altfor mye aleine, for det er jo ikke så veldig bra ... Så han trenger noen der»*. Primærkontakten forklarer sin sentrale posisjon i dette arbeidet med at det er hun som kjenner fokusbarnet best og som lettest forstår barnets måte å uttrykke seg på: *«Jeg forstår det jo på en annen måte enn de (personalet) når jeg er såpass mye med ham som jeg er. (...) Så han kommer som regel til meg»*.

I intervjuene kommer det fram at personalet i barnehagen refererer til fokusbarna på ulike og til dels motstridende måter. Generelt omtales fokusbarnet som et vanlig barn. Når personalet beskriver forhold knyttet til deltakelse og samhandling med andre barn, er det derimot i liten grad det vanlige barnet som framtrer. Snarere er det det spesielle barnet; barnet som har noen særlige utfordringer som er forskjellig fra de andre barna i barnehagen. Forhold knyttet til støy, sosiale og kulturelle koder og talespråklig kommunikasjon, kan begrense fokusbarnas deltakelse i barnefellesskapet. Slik personalet oppfatter det, skaper dette behov for mer voksenstøtte enn det andre barn i barnehagen får. På denne måten framtrer en ambivalens i personalets måte å forholde seg til fokusbarna, på noe som ikke minst kommer til uttrykk ved at utsagn om det normale barnet så godt som alltid etterfølges av en modererende forklaring, i likhet med primærkontakten som er sitert innledningsvis i denne delen; *«han er et normalt barn, altså, bortsett fra den hørselshemminga»*.

«De legger opp sin dag, og så tilpasser vi fokusbarnet inn i det» I beskrivelsene av det pedagogiske tilbudet, kommer det fram at alle fokusbarna har vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2012) presiserer at det ikke trenger å være noen forskjell mellom tiltak som er del av den spesialpedagogiske hjelpen og allmennpedagogisk hjelp, men at det er individrelateringen og målet med tiltaket som er det relevante. Veilederen skjærer her inn i spenningen mellom individ og fellesskap (Arnesen & Solli, 2009; Haug, 2011; Norwich, 2008). I sin

kjerne handler dette om avveininger mellom hvordan en kan ivareta individets behov innenfor fellesskapets rammer uten at fellesskapet bryter sammen, og å vektlegge fellesskapet uten at individets behov overses. Analysene av intervjuene viser at dette er en fremtredende tematikk også i de barnehagene som inngår i denne studien.

Det avgjørende i denne analysen er ikke om tiltakene som tilrettelegges blir forstått som spesialpedagogisk eller allmennpedagogisk hjelp. Fokus her er den faktiske praksisen som fokusbarna erfarer, eller mer presist; hvordan det pedagogiske tilbudet i barnehagene beskrives av personalet. Det sentrale funnet som vi vil løfte fram i denne sammenhengen, er at det i intervjuene fremkommer en spenning mellom spesialpedagogisk og allmennpedagogisk hjelp som bidrar til en ambivalens i personalets tilnærming til fokusbarnet. Dette reduserer mulighetene for etablering av et helhetlig inkluderende fellesskap med plass til alle, slik rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) har som mål.

I barnehagehverdagen inngår en rekke tiltak der formålet er å ivareta fokusbarnas behov for støtte til læring og utvikling. Selv om barnehagene er lokalisert i ulike kommuner, synes alle tiltakene å følge et felles mønster: Alle barnehagene har tilsatt en primærkontakt i 80–100 % stilling som følger fokusbarnet gjennom barnehagehverdagen. En ekstern spesialpedagog har opplegg med barnet 4–5 ganger i uken i et eget rom i barnehagen, der også primærkontakten deltar. Disse timene er lagt til den tiden på dagen som er avsatt til barnas egen lek (såkalt *frilek*). Barna er også med når foreldre og andre nærpersoner får veiledning i hvordan de best skal støtte barnets lytte- og talespråklige utvikling. Disse aktivitetene foregår både internt i barnehagen og eksternt, og hyppigheten varierer fra en gang i uken til en gang per måned. I tillegg har noen av primærkontaktene *«daglige økter»* med fokusbarna i et eget rom, der det fokuseres på lytte- og talestimulering.

Intervjuene viser at de spesialpedagogiske tiltakene samlet sett har betydning for fokusbarnas deltakelse i barnefellesskapet. Et fellestrekk på tvers av barnehagene er at den spesialpedagogiske hjelpen er frakoblet den øvrige virksomheten i barnehagen. Tilbudet gis i løpet av frilekperioden, noe som reduserer tiden fokusbarna har til disposisjon til å samhandle med de andre barna i barnegruppen.

Flere av informantene er opptatt av at organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet forsterker barnets tilknytning til de voksne i barnehagen og at dette begrenser barnas muligheter til å være et vanlig barn i barnegruppen. En av de pedagogiske lederne kommenterer dette på følgende måte:

Han er mye ute av gruppen, og det er klart at det er ikke bra. For da er det jo lett for å bli litt på sidelinjen. Og jeg tenker jo det at det er en balansegang mellom alt det som skjer i forhold til spesialpedagogisk hjelp og hans behov for å være et vanlig barn i barnegruppen. For det er jo der vi er: Vi er en vanlig barnehage. Og jeg tenker at han er et vanlig barn.

Et annet forhold gjelder hvordan opplegget for fokusbarna integreres i barnehagehverdagen og det øvrige pedagogiske tilbudet. Primærkontaktene har hovedansvaret for å følge opp fokusbarna i barnehagen. En av de pedagogiske lederne sier:

Spesialpedagogen er jo her hver dag, men hun jobber jo med fokusbarnet, så henne har jeg ikke noe kontakt med ... Men primærkontakten er jo sammen med spesialpedagog hele tiden, så de snakker jo mye sammen og primærkontakten følger opp der.

Primærkontaktene fungerer som et bindeledd mellom spesialpedagogen og barnehagens øvrige virksomhet. En slik arbeidsdeling er ikke uproblematisk, ikke minst fordi den overlater mye av ansvaret for fokusbarnet til primærkontakten. Selv om primærkontaktene forteller at alle i personalgruppen er opptatt av at fokusbarnet i størst mulig grad skal ta del i fellesskapets aktiviteter på lik linje med resten av barnegruppen, opplever de at de har et stort ansvar for det pedagogiske tilbudet til fokusbarna:

Jeg skulle ønske at det var flere som skjønnte dette. (...) At de forsto viktigheten i det ... hva det egentlig innebærer og sånne ting. Men det er klart at det er jo ... jeg skjønner jo at det er vanskelig. Og det er jo ikke det at de voksne ikke vil, men det er jo det at vi har veldig mange barn her som også skal ha sitt.

Ansvars- og arbeidsdelingen mellom primærkontakten og de øvrige ansatte gjenspeiles også i planlegging av det pedagogiske opplegget i barnehagen. I stedet for at perso-

nalet i fellesskap tar høyde for fokusbarnas situasjon når de planlegger fellesaktivitetene, blir det overlatt til primærkontaktene å tilpasse opplegget for fokusbarnet innenfor etablerte rammer. En av primærkontaktene sier at planleggingen av aktivitetene skjer ved at «(...) de legger opp sin dag, kan du si, og så tilpasser vi fokusbarnet inn i det». Spørsmålet ser ikke ut til å være hvordan en skal tilrettelegge for alle barna, men heller hvordan en skal planlegge for de fleste. Opplegget for fokusbarnet blir i sin tur noe som må tilpasses det som er bestemt, og kommer på denne måten i tillegg til den ordinære virksomheten i barnehagen. Dette legger grunnlaget for å etablere og opprettholde forskjeller både internt i barnegruppen og i personalgruppen. Det ligger utenfor artikkelens fokus å si noe om hvordan fokusbarna erfarer dette. Måten informanten formulerer seg på i sitatet over, tyder imidlertid på at det dreier seg om noe mer enn en praktisk arbeidsdeling, det sier også noe om hvordan primærkontakten oppfatter arbeids- og ansvarsfordelingen i personalet. Ved å snakke om at de legger opp sin dag, etableres et skille mellom primærkontakten og personalet for øvrig. Dette vil trolig ha konsekvenser som vilkår for fokusbarnets deltakelse i barnehagefellesskapet.

Når primærkontaktene kommenterer sine oppgaver i barnehagen, peker de på forhold knyttet til skjerming, styring og tilrettelegging av aktiviteter. Som nevnt tidligere framtrer støy som et sentralt tema, og det å skjerme fokusbarnet fra situasjoner med ubehagelig støy er gjennomgående. Primærkontakten i en barnehage uttrykker det på denne måten:

Han blir veldig urolig hvis det blir for mye for ham. Og da må jeg ta han ut av situasjonen, eller gjøre om leken til en litt roligere lek. Må få det til uten at jeg tar over hele leken. Så det er det som er hovedfokuset mitt, det er på en måte å skjerme han.

Når det oppstår situasjoner hvor primærkontakten oppfatter at det er mye støy, tar hun fokusbarnet, og kanskje et par andre barn, inn på et annet rom. Andre ganger roer primærkontaktene barna ved å intervensjonere i leken, en strategi som også brukers overfor andre barn når situasjonen blir for urolig.

Selv om det vektlegges i noe ulik grad i intervjuene,

kommer det også frem at primærkontaktene ofte må tilrettelegge fokusbarnets deltakelse i lek. Dette gjør de ved å ta kontroll over aktiviteten og gjøre den mer tilgjengelig for fokusbarnet, for eksempel ved å tydeliggjøre kommunikasjonen eller forenkle reglene som gjelder for leken. Dersom de opplever at fokusbarnet leker for mye alene, tar de initiativ til å involvere fokusbarnet i lek med andre barn. Primærkontaktene opplever at den tette oppfølgingen av fokusbarna kommer i konflikt med det uttalte målet om at det skal være minst mulig voksenintervenering i barnas lek i frilekperioden. De sier at de har intensjoner om at fokusbarna i størst mulig grad får gjøre seg erfaringer med å stå i lek med andre barn på egen hånd, men at det er en vanskelig balansegang å vurdere hvor tett på fokusbarna de skal være og hvor ofte de skal intervensjonere i deres lek:

Jeg synes det er litt vanskelig den der balansen. Det å finne balansen mellom at han alltid må ha en voksen med seg liksom ... At jeg ikke skal legge en demper på leken. At du på en måte leker deg inn, men og at du kan trekke deg litt tilbake etter hvert. Når du ser at det går greit.

Primærkontaktene sier at det kan være en belastning for fokusbarnet alltid å skulle «ha med seg en voksen» når han er i lek med andre barn, og at for mye voksenkontakt og voksenstøtte kan være til hinder for fokusbarnets deltakelse i jevnaldringsrelasjoner:

Du lærer deg liksom ikke spillereglene til unger hvis du bare skal leke med en voksen. Så det er så viktig at han får lov til å leke seg i lag med unger! Fordi at han har veldig mye kontakt med voksne og han søker til voksne hvis det er noe han vil. Og da er det veldig viktig at den barneleken ... at han får søke litt til unger. Det er viktig, føler jeg.

Når informantene beskriver det pedagogiske tilbudet i barnehagene, peker de på at fokusbarna har utløst et betydelig omfang av ekstra støtte som er lokalisert til barnehagens virksomhet. Tiltakene kan være definert som allmennpedagogisk hjelp, spesialpedagogisk hjelp, eller som foreldre-rådgivning innenfor rammen av opplæringslovens § 5–7 (Kunnskapsdepartementet, 2013). For barnehagen blir det en stor utfordring å håndtere disse tiltakene. Løsningen som velges i de tre barnehagene som medvirker i denne studien, er å forankre tiltakene i fokusbarnet og primær-

kontakten, og legge tiltakene parallelt med den øvrige virksomheten i barnehagen. Det tegnes et bilde der opplegget for fokusbarnet blir forgrunn med barnehagens ordinære virksomhet som bakgrunn. I stedet for at barnehagens samlede virksomhet gjenspeiler situasjonen til de barna som til enhver tid er i barnehagen, framstår tilbudet til fokusbarna som en virksomhet i virksomheten.

«Og så er det mange som skal mene noe om hvordan vi skal jobbe» Tema i denne delen av resultatpresentasjonen er informantenes begrunnelser for gjeldende praksis. Det er få barn med cochleaimplantat i Norge, og de fleste barnehager vil derfor ikke ha erfaring med denne gruppen barn. Det gjelder også for de tre barnehagene som inngår i denne studien. I intervjuene kommer det fram at det har vært et stort fokus på at personalet må tilegne seg kunnskap både om hørselstap, cochleaimplantat-teknologien og hvordan de best skal legge til rette for fokusbarnet i barnehagen. Eksterne spesialpedagogiske instanser har bidratt med opplæring og oppfølging i form av kursing og veiledning til personalet i barnehagene:

Statped har vært her og kurset oss. I begynnelsen var de her flere ganger. (...) Og så har vi jo fått masse ting som vi skal lese. Og så har vi vært på andre kurs. (...) Og de er her og veileder oss. Ganske ofte er de her. Da er de inne på avdelingen og observerer, og så snakker de med primærkontakten og meg (pedagogisk leder) etterpå.

Selv om de fleste av informantene gir uttrykk for at de er tilfreds med den spesialpedagogiske veiledningen, kommer det også frem at det kan oppleves overveldende for en barnehage å konfronteres med alle som ønsker å bidra med sine innsikter når et barn med cochleaimplantat skal begynne i en barnehage. Barnehagen skal ivareta mange og ulike formål, og har i tillegg en egen pedagogisk tradisjon å ivareta. Det stilles derfor store krav til både barnehagen og de spesialpedagogiske tilbyderne når de skal legge grunnlaget for et helhetlig tilbud til fokusbarna. En pedagogisk leder forteller:

Men det er litt mye styr med mange folk som kommer i barnehagen. De er her ganske ofte, og det er klart det påvirker både voksne og barn. (...) Og så er det mange som skal mene noe om hvordan vi skal jobbe. Men vi har jo de andre å ta

hensyn til også, så det er ikke så lett. ... Og det er heller ikke så sikkert at det er så riktig å gjøre det så spesielt heller.

Når eksterne fagfolk kommer til barnehagen for å observere, veilede og møte personalet, kan dette oppleves som forstyrrende både for barn og voksne. For pedagogisk leder kan ansvaret for det pedagogiske arbeidet utfordres av at andre ønsker å ha innflytelse på den pedagogiske virksomheten i barnehagen. Det er også verdt å merke seg at informanten over gir uttrykk for at hun synes det er utfordrende å skulle ivareta både fokusbarnets og fellesskapets interesser i den daglige virksomheten, og at hun stiller spørsmål ved om det spesialpedagogiske individfokuset som blir fokusbarna til del er riktig. Når hun blir bedt om å utdype det siste, sier hun:

Det er jo ingen andre barn som har det sånn! Så vi mener, og primærkontakten er veldig flink til, også å gi ham litt slakk av og til. Han må prøve å finne ut av ting selv han også, sånn som de andre ungene får. Og han må lære seg til å ordne opp i konflikter. Så det blir helt feil hvis det skal være en voksen ved siden av ham hele tiden.

Som det fremgår av sitatet, kan barnehagepersonalet være uenig med de spesialpedagogiske anbefalingene om hva som er til barnets beste. Til tross for at informantene også uttrykker forståelse for at det spesialpedagogiske arbeidet både er viktig og nødvendig, så mener de at det kan gå på bekostning av andre behov som barnet har:

Det er klart at man må jobbe med lytting og sånt, men han må jo også få være et barn og leke sammen med de andre barna. (...) Av og til så får man en opplevelse av at det blir mye fokus på cochleaimplantatet ... Så det er viktig å ikke glemme at han er et helt vanlig barn og at vi er en helt vanlig barnehage.

Pedagogisk leder mener at fokusbarnet har samme behov og skal behandles på samme måte som de andre barna i barnegruppen. Med formuleringen «en helt vanlig barnehage» indikerer hun at den spesialpedagogiske hjelpen må avstemmes mot den ordinære virksomheten. En av de andre pedagogiske lederne stiller spørsmål ved om det er rett prioritering å bruke så mye av fokusbarnets tid på spesialpedagogiske tiltak utenfor barnegruppen når barnet

etter hennes mening heller burde hatt mer tid til å bli kjent med de andre barna og aktivitetene som finner sted i barnegruppen:

Jeg tror han synes det (den spesialpedagogiske hjelpen) er veldig trygt, sånn fra hans ståsted. Han vet hva som skal skje og han synes at det er trygt. Men han hadde nok trengt like mye frileken slik jeg ser det nå, spesielt nå i denne fasen hvor alt er nytt og alle finner nye måter å leke på og nye ... sant? Så hadde nok han trengt å få så mye frilek, med en støttepedagog, som mulig ... Det tenker jeg.

Sitatet peker på at selv om det er krevende for barn å stå i jevnaldningsrelasjoner og at det av den grunn kan være mer komfortabelt for fokusbarnet å være sammen med voksne på eget rom, så må en være varsom med å underverdne betydningen av den læring som ligger i deltakelsen i barnefellesskapet.

Analysene viser at barnehagene og de spesialpedagogiske fagmiljøene står overfor utfordringer når det gjelder vilkår for deltakelse i barnehagefellesskapet for barn med cochleaimplantat. Selv om personalet gir uttrykk for at den spesialpedagogiske veiledningen oppleves som relevant, oppstår det spenninger i den praktiske hverdagen. Det spesialpedagogiske perspektivet ser ut til å ha prioritet fremfor personalets egne faglige vurderinger, og det synes å være et fravær av reelle dialoger mellom eksterne instanser og barnehagens eget personale. Det ser likevel ut til at personalet er opptatt av fokusbarnas deltakelse i barnefellesskapet og at de forsøker å balansere tiltak som er anbefalt av den spesialpedagogiske ekspertisen opp mot andre behov som de mener at fokusbarna har.

Diskusjon

Studien undersøker erfaringer hos personalet i barnehager der det er barn med cochleaimplantat. Resultatene viser at den spesialpedagogiske hjelpen som tilrettelegges for barn med cochleaimplantat i stor grad knyttes til arbeidsformer som fungerer segregerende. Dette gir barn med cochleaimplantat andre mulighetsbetingelser for deltakelse og læring enn de øvrige barna i barnehagen. Selv om inneværende studie dreier seg om deltakelse for barn med cochleaimplantat, gir studiens teoretiske rammeverk grunnlag for å hevde at det er av underordnet betydning for studiens resul-

tater om det er et hørselstap eller andre forhold som fører til at barnet får spesialpedagogisk hjelp. Diskusjonen som følger, leder frem til spørsmålet om hvordan en kan utvikle en helhetlig pedagogisk praksis som realiserer rammeplanens mål om alle barns aktive deltakelse i et inkluderende fellesskap.

Et «spesielt» barn i en «vanlig» barnehage Studien dokumenterer hvordan barn med cochleaimplantat beskrives som et spesielt barn som er forskjellig fra de øvrige barna i barnehagen. Språklig framheves fokusbarnet som et vanlig barn, men det gjøres til et spesielt barn gjennom det som informantene omtaler som barnets særlige behov. Ved at fokusbarnas vansker beskrives og begrunnes med utgangspunkt i problemer og mangler ved det enkelte barnet, og at den spesialpedagogiske hjelpen tilrettelegges utenfor det ordinære barnefellesskapet, konstitueres fokusbarna i et kategorialt perspektiv der årsaken til at en gitt situasjon oppstår, forklares med utgangspunkt i barnets særlige behov. Når barnets vansker knyttes til barnet i seg selv og ikke til noe som oppstår relasjonelt i situasjoner, vil tiltakene som iverksettes i hovedsak rettes mot fokusbarnet og ikke mot fellesskapet.

Personalet omtaler barnehagen som en vanlig barnehage, der den spesialpedagogiske hjelpen gis utenfor den ordinære virksomheten i barnehagen. Tilbudet til fokusbarnet framtrer som *en virksomhet i virksomheten*, og reduserer barnets fysiske tilstedeværelse og vilkår for deltakelse i barnegruppen. I intervjuene er det få tilløp til tematisering om, og eventuelt hvordan, en kan endre barnehagens rutiner og integrere det spesialpedagogiske arbeidet i den ordinære virksomheten. Dette er arbeidsmåter og strukturer som bidrar til å opprettholde skillet mellom det spesielle, det vil si tiltak som er rettet mot fokusbarnet, og den øvrige virksomheten i barnehagen.

Studien viser at de tre fokusbarna utløser mye ekstraresurser. Det er ulike fagfolk som bidrar med spesialpedagogisk hjelp og veiledning av personalet i barnehagen. De pedagogiske lederne tilkjenner at det oppstår situasjoner der deres egen barnehagefaglige kompetanse og praksis utfordres av de spesialpedagogiske instansene, slik at de opplever å ha et redusert handlingsrom overfor fokusbarnet. De forteller også at de ikke er direkte involvert

i det spesialpedagogiske arbeidet, men overlater til primærkontaktene å fungere som bindeledd mellom eksterne instanser og barnehagens personale. Primærkontaktene får dermed en sentral rolle i oppfølgingen av fokusbarna når de er i barnegruppen. Dette påvirker relasjonene internt i personalgruppen og får betydning for måten personalet forholder seg til fokusbarna på.

I intervjuene kommer det også fram at det iverksettes tiltak med tanke på å øke barns muligheter for deltakelse, for eksempel ved tett voksenoppfølging. Informantene tilkjenner imidlertid at det kan være vanskelig å balansere disse tiltakene uten at mulighetsbetingelsene gjøres så spesielle at fokusbarna får andre læringserfaringer enn resten av barna. Mens andre barn i stor grad finner ut av situasjonen på egen hånd, ser det ut til at fokusbarna vender seg til primærkontaktene når situasjonen blir for kompleks og utfordrende. Dette kan hindre dem i å ta i bruk egne resurser og utvikle den kompetansen som er nødvendig for å ta del i barnefellesskapet. Flere av informantene uttrykker bekymring over at noen av tiltakene ser ut til å føre fokusbarna bort fra resten av barnegruppen og gjøre dem mer avhengig av voksen støtte enn nødvendig.

Både i omtalene av fokusbarnas behov, beskrivelsene av gjeldende praksis og argumentasjonen for denne, konstrueres et barn med særlige behov i en vanlig barnehage. Studien viser hvordan den pedagogiske praksisen etablerer andre mulighetsbetingelser for deltakelse for fokusbarna enn for de øvrige barna i barnefellesskapet.

Møte mellom to tradisjoner I informantenes fortellinger presenteres et bilde av spesialpedagogisk kunnskap som verdifull og viktig. Samtidig blir det framhevet at det eksplisitte fokus på enkeltbarns behov for hjelp, bryter med en barnehagefaglig tradisjon som vektlegger deltakelse i fellesskapet som ramme for barns læring og utvikling. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2012) peker på at det ikke trenger å være noen forskjell mellom allmennpedagogiske tiltak rettet mot alle barna i barnehagen, og tiltak som er del av spesialpedagogisk hjelp til enkeltbarn. Dette kommer også til uttrykk i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som understreker at barnehagen skal gi «det enkelte barn støtte og utfordringer ut fra egne for-

utsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Barnehagens styringsdokumenter gir likevel svake incitament til hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal forstås innenfor rammen av barnehagens utvidete målsettinger.

Studien viser hvordan personalet i barnehager opplever møtet med spesialpedagogisk hjelp innenfor en barnehagesetting. Hovedbildet som tegnes, er at når spesialpedagogisk tradisjon møter en barnehagefaglig tradisjon, opprettholder de to tradisjonene separate rom. Det vil si at det i liten grad etableres nye rom der de to tradisjonene påvirker og beriker hverandre. Dette er i tråd med funn fra tidligere studier (Antia, mfl., 2002; Ottosen & Bengtson, 2002; Solli, 2010).

På sett og vis kan en si at en her står overfor to faggrupper som representerer hver sine verdier og sosiale teknologier, det vil si kunnskaper og organiseringsmåter, i arbeidet med å skape vilkår for læring og utvikling for alle barn. I studien framstår den spesialpedagogiske hjelpen av en så vesentlig annerledes karakter at den ikke kan ivaretas innen det ordinære barnefellesskapet, men må lokaliseres til egne læringsrom.

Haug (2011) peker på at det kan være en sammenheng mellom profesjonalisering og segregerte praksiser. Økende profesjonalisering blant allmennpedagoger (og barnehagelærere) og spesialpedagoger fører til tydeligere grenser og klarere klassifisering mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, til tross for politiske målsettinger om det motsatte. Selv om Haug her peker på prosesser i grunnopplæringen, viser denne studien at påpekningen også er relevant i en barnehagesetting.

Spørsmålet er hvordan en kan utvikle helhetlige pedagogiske strategier som overskrider begrensningene til de to tradisjonene. Utfordringen er å utvikle barnehagens arbeid med å tilrettelegge for læring og utvikling for alle barn ved å ta i bruk innsikter og erfaringer fra det spesialpedagogiske fagfeltet, uten at en adopterer tradisjonelle tilnærminger for hvordan spesialpedagogiske hjelpen skal organiseres, for på den måten å realisere rammeplanens mål om alle barns aktive deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende.

REFERANSER

- AFDAL, G.** (2013). *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ALVESTAD, T.** (2012). *Små barns forhandlinger i lek*. Cappelen Damm AS.
- 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), s. 214–229.
- ARNESEN, A.-L.** (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I: A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ARNESEN, A.-L., KOLLE, T. & SOLLI, K.-A.** (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. I: 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), s. 115–125.
- ARNESEN, A.-L., & SOLLI, K.-A.** (2009). Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Første steg* (September – oktober), s. 36–38.
- BAE, B.** (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), s. 391–406.
- 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), s. 231–252.
- BERTHELSEN, D., BROWNLEE, J. & JOHANSSON, E.** (Eds.). (2009). *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy*. New York: Routledge.
- 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), s. 143–158.
- CORSARO, W.** (2011). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- 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), s. 163–169.
- EMILSON, A. & FOLKESSON, A.-M.** (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), s. 219–238.
- FORSKNINGSETISKE KOMITEER** (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 17.11.2013 <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- FRØNES, I.** (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GARVEY, C.** (1990). *Play* (enlarged ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- GINDIS, B.** (1995). The Social/Cultural Implications of Disability: Vygotsky's Paradigm for Special Education. *Educational Psychologist*, 30(2), s. 77–81.
- GJEMS, L.** (2009). Adults as context for social learning in kindergarten. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 17(3), s. 297–307.
- GREVE, A.** (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Ph.d., Universitetet i Oslo, Oslo.

- 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).
- HAUG, P.** (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 12(3), s. 199–209.
- HAUG, P.** (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, s. 129–139.
- 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), s. 1–21.
- HJØRNE, E. & SÅLJØ, 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), s. 5–14.
- 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. & WHITE, E. J.** (Eds.). (2011). *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers*. London: Springer.
- 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.
- KIRK, K. I., MIYAMOTO, R. T., YING, E. A., PERDEW, A. E. & ZUGANELIS, H.** (2000). Cochlear Implantation in young children: Effects of age at implantation and communication mode. *Volta Review*, 102(4), s. 127–144.
- KIRKEHEI, I., MYRHAUG, H. T., SIMONSEN, E. & WIE, O. B.** (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (Vol. 15). Oslo: Kunnskapssenteret.
- 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.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2013). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Oslo.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications, Ltd.
- LEGENDRE, A. & MUNCHENBACH, D.** (2011). Two-to-three-year-old children's interactions with peers in child-care centers: Effects of spatial distance to caregivers. *Infant Behavior and Development* (34), 111–125.
- LØKKEN, G.** (2008). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- MICHÉLSEN, E.** (2004). *Kamratsampel på småbarnsavdelninger*. Ph.d., Stockholms universitet, Stockholm.
- NORWICH, B.** (2008). *Dilemmas of Difference. Inclusion an Disability. International perspectives and future directions*. New York: Routledge.
- NYGREN, P.** (2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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), s. 807–823.
- OTTOSEN, M.H. & BENGTSOEN, T.T.** (2002). *Et differensiert fellesskap. Om relasjoner i barnehaver, hvor der er barn med handicap*. København.
- PERSSON, B.** (1998). *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- 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), s. 403–418.
- ROGOFF, B.** (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- SANDBERG, A., NORLING, M. & LILLVIST, A.** (2009). Teacher's View of Educational Support to Children in Need of Special Support. *International Journal of Early Childhood Special Education* (1, 2), s. 192–216.
- SOLLI, K.-A.** (2010). Inkluderings og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), s. 27–45.
- SOLLI, K.-A.** (2012). *Inkluderings i barnehagen i lys av forskning*. I: A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkluderings. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SÅLJØ, R.** (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- THOUTENHOOFD, E.D., ARCHBOLD, S.M., GREGORY, S., LUTMAN, M. E., T.P., N., & SACH, T.H.** (2005). *Paediatric Cochlear Implantation. Evaluating Outcomes*. London and Philadelphia: Whurr Publishers Ltd.
- TULLGREN, C.** (2003). *Den väreglade friheten*. Ph.d., Malmö högskola, Malmö.
- UNESCO** (1994). *The Salamanca Statement on principle, policy and practice in special needs education*. Hentet 02.01.2014
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2012). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo.
- VYGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S.** (1983). *Sobraniya sochinenii* [Collected works] (Vol. 5). Moskva: Pedagogika.
- WARMING, H.** (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), s. 233–247.
- WERTSCH, J. V.** (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- WIE, O.B., FALKENBERG, E.S., TVETE, O., BUNNE, M. & OSNES.** (2011). Cochleaimplantat til døve barn – hørsel- og talespråkutvikling. *Spesialpedagogikk* (5), s. 39–49.
- 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, s. 255–266.
- YTTERRHUS, B.** (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag as.
- YTTERRHUS, B.** (2010). Funksjonshemmede barn og fysisk aktivitet i barnehagen. I: E.B. Hansen Sandseter, T.L. Hagen & T. r. Moser (Eds.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ØDEGAARD, E.E.** (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I: T. Korsvold (Ed.), *Barndom, barnehage, inkluderings*. Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel III



University of
Stavanger

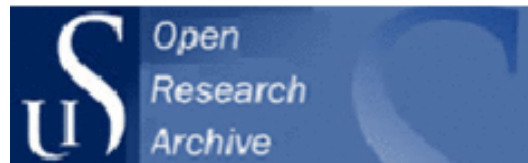
Article III

Hillesøy, S. (2016) *The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions*, *International Journal of Early Childhood*, 48(1), pp. 95-109.

Link to published article

DOI: 10.1007/s13158-016-0157-1

(Access to content may be restricted)



UiS Brage

<http://brage.bibsys.no/uis/>

This version is made available in accordance with publisher policies. It is the author's last version of the article after peer-review, usually referred to as post-print. Please cite only the published version using the reference above.



The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions

Siv Hillesøy

In the Nordic countries, policies for children, who require special educational assistance, emphasize that support should be provided within regular preschool settings. As one measure to facilitate these children's participation in preschool activities, support teachers may be appointed. The present study explores how support teachers contribute to these children's interaction with peers. Fieldwork was carried out in three Norwegian preschools that focused on children aged from 1 to 3 years who required special educational assistance. The analyses revealed that support teachers regularly intervened in the children's activities and took action in various ways in order to facilitate children's interactions with peers. From the analyses, support teachers' approaches could be categorized, respectively, as child centred or group based. A child-centred orientation was found to be more likely to constrain peer interactions than a more group-based orientation which had less specific focus on the individual child. In this paper, two episodes from the research data representing these two international patterns are analysed and discussed. Support teachers may be more effective in enhancing peer interactions for children requiring special educational assistance if they become more aware of how their actions may constrain rather than facilitate interactions.

Keywords

Preschool, support teacher, special education, inclusion, peer interaction, cochlear implants

Introduction

Peer interactions in preschools are considered important for children's learning and development (Corsaro 2011; Frønes 2010; Sommer 2012). In the Nordic countries, policies on special educational assistance in early childhood education and care (ECEC) emphasize that support is to be provided within regular educational preschools (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2015). Among the measures that are implemented in order to facilitate the children's participation in preschool activities, are support teachers who accompany the children while they are at preschool.

So far, there is limited research on how special educational assistance affects children's everyday life in preschool (Solli 2012). However, some studies document that teachers engage in interactions with children assigned special educational assistance more frequently than they do with other children in preschool (Giangreco 2003; Harper and McCluskey 2003; Ottosen and Bengtson 2002). It is also suggested that children who are assigned a support teacher have fewer opportunities for taking part in peer interactions than other children in preschool (Coplan and Prakash 2003; Giangreco 2003; Ottosen and Bengtson 2002), and even that some support teachers may function as "brakes" that actually restrict the children's participation in peer interaction (Ytterhus 2000, p. 270).

The purpose of the present study is to explore how support teachers contribute to children's peer participation. In line with the general educational approach mentioned above, this issue is not first and foremost a question of special educational assistance for the individual. It is also an essential question as to whether preschools are capable of providing diverse children with "the right to participate in accordance with their age and abilities" (Norwegian Ministry of Education and Research 2006, p. 28). The research question explored in this paper is: How do support teachers contribute to interactions between children with special education assistance and their peers in preschools? The term contribute draws attention to the basic assumption that everyone present in a situation contributes to the interaction and creates mutual conditions for each other's participation (Bae 2012). Although the focus in this article is directed towards the support teachers' contributions to interactions, it must be emphasized that it is important to keep the interactional perspective in mind.

The study was conducted in three Norwegian preschools in which children using cochlear implants were enrolled. A cochlear implant is a surgically implanted electronic device that provides a sense of sound to a person who is profoundly deaf or severely hard of hearing. Like other children with cochlear implants in Norway, these children were entitled to special educational assistance and the help of a support teacher during preschool. In order to answer the research question, interactions during unstructured free play periods involving the children with cochlear implants, their peers, and their support teachers, were analysed.

Teachers' Facilitation of Children's Peer Interactions

The term, peer interaction, refers to social interaction with others who are of approximately the same age (Frønes 2010). According to Frønes, acquiring and maintaining relations with peers require that children are able to interpret the social contexts in which they take part, and that they have the capacity to navigate social contexts characterized by negotiations, ambiguity, and changeability. Many studies have explored how such processes take place. Researchers find that even the youngest children in preschool, from 1 to 3 years old, are capable of being active and competent participants in different interaction processes with their peers (Alcock 2010; Engdahl 2011; Johansson and Emilson 2010; Monaco and Pontecorvo 2010).

Some researchers argue that especially when it comes to the youngest children in preschool, teachers' presence and support are essential for children if they are to engage in exchanges with peers (Bae 2012; Gjems 2009; Legendre and Munchenbach 2011). Williams et al. (2010) found that teachers support children's participation in peer interaction by (1) communicating with the child about their peer relations, (2) providing direct instructions and rules for peer interaction, and (3) modelling social behaviour during group interaction. They categorize these scaffolding strategies as, respectively, child centred, adult centred, and group based. In a psychosocial followup study of deaf preschool children using cochlear implants, Preisler et al. (2002) found that adults' use of a child-centred and supportive communicative style contributed positively to the children's communication and well-being.

However, there are also researchers who claim that the presence of teachers may interfere with, and even inhibit, the children's interaction with peers. Legendre and Munchenbach (2011) found that when teachers are in the child's immediate proximity (within 2 m), the children were socially oriented towards the attractive adult partners rather than towards their peers. The more time a child spends in the company of a teacher, the less time he/she spends together with peers (Coplan and Prakash 2003; Garvey 1990; Harper and McCluskey 2003). Harper and McCluskey (2003) also found that it is less likely for a child to initiate interactions with peers after being involved in interactions with a teacher. They argue that children's preference for interacting with teachers may be at the expense of their involvement with peers.

In literature concerning early childhood special education assistance, some researchers argue for greater adult support in order to facilitate children's peer participation (Malmskog and McDonell 1999; Walker and Berthelsen 2008). Others are worried that such support may interfere with the children's peer interactions and encourage an attitude of teacher dependence in the children (Antia et al. 2002; Giangreco 2003). Preisler et al. (2002) points out that: "To have an adult as a mediator or interpreter seldom promotes friendship, as normal peer relations become almost impossible" (p. 415). These seemingly contradictory findings not only highlight the importance of the support teacher's role, but also illustrate the challenges they face in everyday interactions when trying to balance the amount and kind of support they provide for children receiving special educational assistance.

Theoretical Framework

The study takes a sociocultural perspective on learning (Vygotsky 1978). According to this perspective, learning is understood in terms of changing participation in sociocultural activities taking place in a specific historical, cultural, and social context (Rogoff 2003). Rogoff claims that children learn and develop as participants in cultural communities through processes described by the concepts intent participation and guided participation. The term intent participation refers to a child keenly observing and "listening-in" to ongoing activities in anticipation of, or in the process of, engaging in the endeavour (Rogoff et al. 2003). Guided participation is temporary support provided by adults or other children in order to permit a child to perform a task that he/she would be unable to do on their

own (Rogoff 2003). Guided participation may be tacit or explicit and includes both face-to-face interaction and side-by-side joint participation. The construct of guided participation highlights the importance of the child's active participation in interaction with the "more experienced" person (Rogoff 2008). Along with adult support, the community of peers may also serve as a resource and challenge its members into exploring and participating in an activity. Intent participation and guided participation direct the focus of interest towards interactional processes that take place among children and adults in the context of preschool.

Methods

In order to explore how support teachers contribute to children's peer interactions, an ethnographic approach was adopted. Ethnography and video observations are considered suitable as a basis for the construction of data to gain insight into social practices and children's and adults' everyday life in pedagogical institutions such as preschool and schools (Hammersley and Atkinson 2007; Preisler et al. 2002; Roos 2014; Sahlström 2001). Participants, Setting, and Data Construction The analysis reported in this article derives from fieldwork that was conducted with children aged from 1 to 3 years and their teachers in three Norwegian preschools. During the course of 1 year, the researcher (who is also the author of this paper) visited each of the preschools three times. Each visit lasted from 3 to 4 days, giving a total of 30 days.

The size of the preschool groups varied from 14 to 26 children. In each group, there was one child with cochlear implants (hereafter called the focus child). The focus children were, respectively, 18, 23, and 27 months when the study started. The children received simultaneous bilateral cochlear implants due to congenital hearing loss at the age of 1 year (± 4 months). All the focus children were boys, and none of them have been diagnosed with additional disabilities.

There were between three and six teachers and assistants in each preschool group. All the preschools were assigned a support teacher dedicated to following up the focus child. None of the support teachers was qualified as special needs teachers, nor did they have prior experience of working with children using cochlear implants. The common communication mode in all the preschools was spoken Norwegian.

The focus of interest in this study is directed towards the interactional processes that: "...is less about the individual than it is about the world that people hold together for each other" (Mehan 1998, p. 259). Further information about the children or support teachers is thus considered to be of minor importance for carrying out the study.

The data construction was based on video observations taken during the day when the children were allowed to decide for themselves what and where to play and with whom. The term free play period is used to describe such activities. These situations are usually dynamic, and the children change location continually. A hand-held camera allowed the researcher to follow children and adults as they were moving around. Video observation also provides opportunities to review an activity several times and thereby become aware of details that are difficult to see whether direct observational coding is used (Sahlström 2001).

In ethnographic studies, it is important not to exclude anything at the time of observation (Roos 2014). The observations lasted for as long as the focus child took part in the free play period. The focus children were filmed interacting with peers, as well as with their support teachers. The video observations were conducted both indoors and outdoors. The total material consisted of 20 h and 30 min of video observations.

Analysis of the Empirical Material

Video observations generate a voluminous amount of information. In order to make the data more accessible for analysis, the researcher transcribed the video observations shortly after recording. As the discipline and rigour of qualitative analysis depend on the presentation of solid descriptive data (Patton 1991), all relevant information or features of the interactional processes must be included in the transcripts (Hammersley and Atkinson 2007; Patton 1991). To secure the quality of the transcripts,

the text was continuously cross-checked with the video observations and completed or rewritten if necessary.

As described in detail below, the analysis was carried out in three interrelated steps: The first step was the process of delineating episodes that are suitable for exploration of the research question (Hammersley and Atkinson 2007). The second step of the analysis draws on techniques used in content analysis; meaning coding; and meaning condensation (Kvale and Brinkmann 2009). The third step focuses on meaning interpretation, for example, the implicit meaning of what is going on in the episodes. Similar procedures are described by Hammersley and Atkinson (2007) and Patton (1991). The NVivo 9 software, a program for qualitative data analysis, was used as a tool to organize and categorize the empirical material.

The criteria for including episodes in the analysis are situations where support teachers either (1) participated in interactions with the focus child, (2) were located in the immediate proximity of the focus child, or (3) obviously had their attention directed towards the focus child. A total of 15 h and 55 min of the video recordings fulfilled at least one of these criteria. The data include 129 episodes. All the episodes were coded, for example, attached by one or more keywords and categorized (Kvale and Brinkmann 2009). The coding is based on the focus children's primary interactional partner during the interaction: (1) peers only, (2) one-on-one with an adult, or (3) both peers and adults. The codes form the basis of three categories in which the episodes are classified, respectively, (1) peer interaction, (2) child–adult interaction, and (3) group interaction.

Short summaries describing the distinctive nature of interactional processes were written and analysed. The concepts of intent participation and guided participation (Rogoff 2008) functioned as sensitizing concepts (Blumer 1954) during this work. Intent participation is understood as situations where the support teachers have their attention directed towards the focus child and/or are physically orientated towards the child. Guided participation is recognized as child–adult interactions in which the support teacher, tacitly or explicitly, provides the focus child with directives and guidelines in order to contribute to their peer interaction.

The analyses revealed that the support teachers intervened in the children's activities and took action to facilitate the focus children's participation in peer interaction in various ways. Among their approaches, were the scaffolding strategies mentioned in the introduction: child centred, adult centred, and group based (Williams et al. 2010). While some of the strategies seem to constrain the focus children's participation in peer interaction, others seem to promote their participation. In short, the support teachers' approaches may be categorized into two contrasting types: (1) a child-centred focus that, in fact, constrained peer interactions and (2) a group-based focus that appeared to promote greater participation for the child in peer interactions. The fact that the same processes were identified across time at the same site and across the preschools may be considered as data source triangulation (Hammersley and Atkinson 2007).

In the next section, two episodes drawn from the data are presented to illustrate how these two contrasting approaches can be identified in interactions taking place between the support teachers, the focus children, and their peers. Similar practices as described in the chosen examples occurred several times, although to varying degrees, in all three preschools. It should also be noted that both children and support teachers took part in various types of interactions.

Ethical Considerations

The project is reported to the Norwegian Social Science Data Services, and the recommended guidelines were followed. Information about the study was given to parents and the staff in the preschools before they consented to participate. Actions to ensure the participants' anonymity and privacy are taken by carefully considering the amount of personal information collected, and all the participants are given pseudonyms.

Doing research with the youngest children in preschools requires special considerations and extra sensitivity from the researcher (Johansson 2011). Before recording, the researcher asked for the children's permission, and the researcher kept an eye on the children's expressions during the video observations. As none of the children seemed to be uncomfortable, it was never considered necessary to stop recording.

According to a sociocultural perspective, it has to be acknowledged that the physical presence of a researcher during fieldwork will influence a situation. Furthermore, the researcher's professional

background as a preschool teacher constitutes a familiarity and preunderstanding that may lead to “taken for granted” assumptions that may be an obstacle for taking other or wider perspectives (Hammersley and Atkinson 2007). Altogether, a high level of awareness and reflection is required if the study is to be valid and reliable (Hammersley and Atkinson 2007; Patton 1991). In order to make such considerations visible, the research process is described in detail as far as is possible, within the limits of an article.

Support Teachers’ Facilitation of Children’s Peer Interaction in Free Play Periods

In this section, two episodes are presented in order to demonstrate how the two contrasting approaches can be identified in interactions taking place between support teachers, focus children, and their peers. In the first example, the support teacher is orientated towards the focus child and thereby interferes in an ongoing interaction between the focus child and a group of peers. In the second episode, the support teacher is oriented towards a group of children and thereby manages to maintain simultaneous peer and child–adult interactions. Each episode is presented and analysed, and this is followed by a discussion in which features of the episodes are compared.

“May Nora Taste Some Too?” A Child-Centred Approach

The first example illustrates how the support teacher’s child-centred approach influences the focus child’s engagement in peer interaction. The persons of interest are Adrian (38 months, the focus child), Jone (38 months, Adrian’s regular playmate), Nora (35 months), and Sara (support teacher). When the episode starts, several children are performing a theatre play. Four children are walking back and forth across the floor (“the stage”). They are acting like clowns, using amusing voices. The audience, nine children and Sara, are sitting on three rows of chairs. Sara is seated behind Adrian. Adrian and Jone leave their chairs and start running back and forth between the chairs and the stage, screaming with excitement while they are running.

After a couple of turns back and forth, Adrian returns to his chair and sits down. Adrian turns to Sara and looks at her. She is communicating with another child. After a few seconds, Adrian returns to Jone and they resume the running game.

Adrian is engaged in two peer interactions; he is part of the community of children watching the theatre, and he is involved in a running game with Jone. When Adrian seeks out Sara and sits down, keenly observing her interaction with another child, his physical orientation and the direction of his gaze can be interpreted as an expression of intent participation (Rogoff, 2008). He thereby communicates an interest for interacting with Sara. She is occupied in another conversation and does not respond to Adrian’s initiative. Adrian resumes his ongoing peer interaction with Jone. Then, one of the children calls their attention to the stage and “the audience” return to their chairs.

The audience directs their attention towards the stage. Sara bends forwards and places a plastic plate and a spoon on Adrian’s lap. She pretends that she is eating something from the plate. Adrian immediately turns towards her and directs the spoon towards her mouth.

While everybody’s attention is directed towards the stage, Sara provides Adrian with artefacts and suggested actions for a play activity. Adrian seems to perceive this as an invitation to play: He turns around and pretends to feed Sara with the spoon. Sara looks at him and asks:

“May Nora taste some too?” Adrian continues to direct the spoon towards Sara. She withdraws, points at Nora and repeats: “Nora... Maybe Nora would like to taste some too?” Adrian turns to Nora and directs the spoon towards her. Nora looks at him, but after a brief glance, she turns her attention back to the stage.

Sara urges Adrian to include Nora in their ongoing interaction by pointing at her and suggesting to Adrian that maybe Nora wants to taste. He follows her request. However, Nora does not seem to be interested in joining the activity and returns to the common activity. Jone, who have been watching Adrian and Nora’s interaction, walks towards Adrian:

Jone says: “May I taste some too?” Adrian is focused on Sara and does not respond to Jone’s initiative. Jone repeats a bit louder: “May I taste some too, Adrian?” Sara points at Jone and says to Adrian: “Jone would also like to have a taste.” Adrian turns around and looks at Jone. He directs the spoon towards Jone’s mouth, before he quickly turns to Sara and holds the spoon towards her. She pretends to taste and says: “Mmm...” Sara and Adrian resumes their interaction. Jone returns to his chair.

Jone tries to get access to the play activity by referring to the theme of the activity. This is usually an effective strategy when a child wants to enter an ongoing activity (Corsaro 2011). Probably due to Adrian’s physical position (or maybe his hearing loss?), he seems to neither see nor hear Jone’s request. Sara points at Jone and guides Adrian’s attention in the direction of Jone. When no further interaction is established between the children, Sara and Adrian resume their own interaction and Jone returns to his chair. What started out as a peer interaction thereby ends up as a dyadic child–adult interaction.

When Sara initiates an interaction with Adrian, the two of them establish a relationship that results in Sara being Adrian’s primary interactional partner throughout the episode. The main topic of their conversation is their own activity and/or other children. Other children are involved in the interaction when Sara points them out to Adrian and/or gives him specific instructions on how to behave to include them in the activity. The purpose of these actions presumably is to direct Adrian’s interest towards his peers and thereby facilitate his participation in peer interaction. Such initiatives might thus be associated with Rogoff’s (2008) concept of guided participation. The findings are also in line with the findings of Williams et al. (2010), who identifies such strategies as, respectively, adult- and/or child-oriented strategies, i.e. talk to children about their peers and provide them with direct instructions and rules for peer interaction. Despite Sara’s repeated attempts to promote the children’s peer interaction, the dyadic relationship established between her and Adrian seems to constrain further peer interaction. By focusing solely on Adrian, Sara provides him with a special position compared to the other children.

As shown, Sara takes a child-centred approach when she engages in the children’s interactions. Her attempts to guide the focus child’s attention in the direction of peers results in child–adult interactions that seem to constrain rather than promote greater participation for the child in peer interactions. The next episode illustrates what may happen when the support teacher takes a group-based orientation and interacts with a group of children.

“Look! Made the Plane!” Group-Based Approach

The children taking part in the second episode are Jacob (29 months, the focus child), Tord (30 months), Martin (38 months), and Vera (support teacher). The three boys belong to a larger group of 5–6 boys who usually play a lot together in the preschool.

When the episode starts, Vera, Martin, and Tord are sitting side by side in a circle on the floor. In the middle of the circle, stands a big box of Duplo. The children are building models. Jacob enters the room. He sits down between Vera and Tord, picks up some Duplo, and starts building.

After a while, Jacob lifts his model and says with enthusiasm: “Look! Made the plane!” Martin and Vera look at his model. Vera says in an excited voice: “Have you made a plane?” Jacob is flying the plane, saying in a singing voice: “Flyyyy!... A-a-a-a...” He turns around and bumps the plane against Tord’s head. Vera lifts a Duplo figure and asks with a gentle voice: “Jacob? Who is going to fly in the plane? Is the man allowed to sit on the plane?” Jacob picks up a Duplo horse and gives it to Vera: “The man can sit on the horse”, he says. “Is the man going to sit on the horse?” asks Vera. While she is occupied with placing the man on the horse, Jacob bends down and continues to build his model.

Shortly after Jacob has entered the joint activity, he introduces his construction as a plane. Vera's response, using an exciting voice, can be interpreted as giving Jacob encouragement. When he, intentionally or not, bumps the plane against Tord's head, Vera uses a gentle voice when she attracts his attention in another direction, probably in order to avoid a conflict between the two boys. Then, Martin lifts his construction towards Vera:

Martin says: "There comes the plane... Made." Jacob lifts his own plane gently towards Martin's plane, so the two planes nearly touch each other. Martin looks at Vera and repeats: "Made it!" She confirms: "Yes, I can see that you have made it".

Martin has followed Jacob's idea of constructing planes. He introduces his own plane by lifting it in the direction of Vera. Vera confirms his creation before she introduces her own figure, a Duplo man sitting on the horse:

Vera asks: "Can the horse fly?" All the children look at the horse. Tord picks up another horse and says with a (pretend) angry voice: "Flyyy!!" Vera starts to sing "Ride, ride, ranke". Jacob and Martin bend forward, building their constructions, while Tord and Vera continue to talk about the horses. After a while, Jacob lifts his plane and says: "Here comes the plane." Martin lifts his plane too. A horse is placed on top of the plane. He moves his plane towards Jacob and repeats: "There is the plane... There is the plane." Vera confirms: "Yes, there is the plane." Tord starts to fly his model too.

One by one, the rest of the group is joining in with what has now become the common theme of the activity, constructing and flying planes. When Vera introduces a figure sitting on a Duplo horse, Tord immediately grasps another horse and pretends to fly and Martin places a horse on top of his plane. While Vera and Tord communicate about the horses, Martin addresses what may be interpreted as an invitation to Jacob.

In this episode, Vera and the children are involved in a joint activity. The primary focus of the ongoing conversations is the common activity of the group. Contributions are coming from all of the participants, and everybody is acting in accordance with this theme. Vera distributes and alternates her attention between the children. When she is engaged in an interaction with one of the children, the rest of them are occupied with their own activity or interacting with some of the other children. Vera's engagement is in line with what Williams et al. (2010) characterizes as group-based strategies, i.e. modelling social behaviour during group interaction. The interactions taking place in this situation consist of simultaneous child-child interactions and child-adult interactions. Jacob, the focus child, is in a similar position compared to the rest of the children.

The two empirical episodes presented in this section suggest that the support teacher's approaches create affordances and constraints for the focus children's peer participation. By juxtaposing the two episodes, the purpose of the next section is to further explore and discuss how the support teachers' approaches contribute to the interactional processes in which children with cochlear implants take part.

Discussion

Sara and Vera are both very attentive to the children and their activities. The differences between the two teachers are reflected in the approaches they use when they engage in interactions with the children: Sara takes a child-centred approach, and Vera takes a group-based approach. Both, child-centred and group-based strategies, may contribute to children's peer participation (Williams et al. 2010). The present study, however, indicates that when the support teacher uses a child-centred orientation, it is more likely to hamper peer interactions than a more group-based approach, which had less specific focus on the child. Some reflections may shed light on these findings.

Johansson et al. (2014) find that teachers take part in children's group interactions and can act, respectively, as the leader of the group, stay on the side lines, or participate in the activities as a group member and playmate. In the present study, we see evidence of these different roles and approaches. Once Sara has initiated contact between the focus child and his peers, she withdraws and leaves the children to themselves to manage the interaction. In the absence of her support, the interaction almost immediately breaks down. In contrast, Vera engages in the activities on a par with the children. She is, however, also the leader of the group and takes action to intervene in the children's activities when she finds it necessary. As documented by Legendre and Munchenbach (2011), this seems to be necessary for providing the children with the support they need to take part in interactions with peers.

The findings presented in the two episodes also seem to fit into Bae's (2012) categories of spacious and narrow interactional patterns. Vera's interaction with the group of children may be associated with spacious interactional patterns characterized by a reciprocal playful attitude and initiatives coming from both children and adults. The dialogical atmosphere contributes to interactional processes where children and adults take part on equal terms. In contrast, Bae finds that teachers in narrow interactional patterns are much more in control of how the interactional process develops, placing the child in the role of primarily responding to whatever initiatives the teacher takes. This seems to be the case in Sara's interaction with Adrian. Bae underlines that the interactional atmosphere of preschools is full of complexity and that the categories of spacious and narrow interactional patterns thus may not be seen as mutually exclusive. It must therefore be emphasized that both children and support teachers in the present study took part in various kinds of interaction.

Despite the differences discussed above, one interesting similarity comes to the fore in both episodes: When Sara and Vera are engaged in interactions with other children, the focus children seem to assume that the support teachers are not available for contact. For instance, this seems to be the case at the beginning of the first episode when Sara is engaged in conversation with another child. Adrian gives up his attempt to gain contact with Sara and returns to his ongoing activity with Jone. The same dynamic seems to underpin the interactional pattern that characterizes the second episode: While Vera interacts with one of the children in the group, the rest of the children focus on their own activity or engage in peer interaction. One way of understanding this dynamic is by considering it in light of the concept intent participation (Rogoff 2008). By paying attention to one child, the support teachers communicate to the other children that they are not available for contact. In the absence of the adult's attention and availability, the focus children in both episodes direct their own attention towards other children and peer interactions. The support teacher displaying intent participation not only towards the focus children may thus be regarded as a way of promoting the focus children's peer participation.

Two contrasting approaches are analysed and discussed in this article. The findings provide arguments for the need for further exploration of how the presence of support teachers contributes to the children's interaction and how this contribution creates premises for children's peer participation. The patterns identified and explored in this article may be useful as a point of departure for such investigations. The children's own contribution to the interactional processes must also not be forgotten. Pramling Samuelsson and Johansson's (2009) exploration of why children involve teachers in their play and learning, introduces a perspective that may inspire further research in this topic area.

Conclusion

As demonstrated in this article, support teachers monitor and engage in activities during free play periods in preschools where children assigned with special educational assistance are present. The findings suggest that the support teacher's choice of approach is of great importance for the conditions thus created for peer participation in interactions involving both children and the support teacher. As similar findings seem to be widely recognized in the research literature already, this is not in itself considered an original finding. However, it is noteworthy that the present study documents that the same practices are still being applied with groups of preschool children who are assigned special

educational assistance, in this case, children with cochlear implants. This indicates that existing knowledge has not yet been put into practice.

The study points at the need for a critical rethinking of the role of support teachers who are given the important task of following up children receiving special educational assistance. In order to contribute to more evidenced-based practice in special educational assistance services, this article gives examples of how support teachers can provide children with more participatory opportunities. Addressing how support teachers can assist or inhibit the children's peer interactional opportunities may contribute to the discussion on how special educational assistance is carried out in the everyday life of preschools—especially in free play periods that are meant to promote children's peer interactions. This is an important issue in preschools if teachers are going to be able to effectively facilitate and support children with diverse needs and provide these children with their legal right to participate on their own terms.

References

- Alcock, S. (2010). Young children's playfully complex communication: Distributed imagination. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 18(2), 215–228
- 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. *Studies of Deaf Studies and Education*, 7(3), 214–229.
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53–69.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- 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(1), 143–158.
- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Ph.D., Stockholm University, Stockholm.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). Retrieved from: <https://www.european-agency.org/>.
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* [Among peers: On the meaning of peers in the process of socialization; in Norwegian]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Garvey, C. (1990). *Play* (enlarged ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Gianguco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50–53.
- Gjems, L. (2009). Adults as context for social learning in kindergarten. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 17(3), 297–307.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher–child and child–child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163–184.
- Johansson, E. (2011). Investigating morality in Toddler's life-worlds. In E. Johansson & E. J. White (Eds.), *Educational research with our youngest* (Vol. 5). Berlin: Springer.
- Johansson, E., & Emilson, A. (2010). Toddlers' life in Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 165–179.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Røthle, M., Tofteland, B., & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: Mellom ideal og realiteter* [Values in the preschool: Between Ideal and Realities; in Norwegian]. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- 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(1), 111–125.
- 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.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41(4), 245–269.
- 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.
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2006). *Framework plan for the content and tasks of Kindergartens* [English version]. Retrieved from <http://odin.dep.no/filarkiv/285775/>.
- Ottosen, M. H., & Bengtson, T. T. (2002). *Et differentieret fællesskab. Om relationer i børnehaver, hvor der er børn med handicap* [A differentiated Community. About Relations in Preschools where there are Children with Disabilities: in Danish]. København: Socialforskningsinstituttet.
- Patton, M. Q. (1991). *Qualitative evaluation and research method*. London: Sage.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94.
- Preisler, G., Tvingstedt, A.-L., & Ahlström, M. (2002). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child: Care, Health and Development*, 28(5), 403–418.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.