

To modaliteter – flere språk. Flerspråklighet hos barn med cochleaimplantat fra minoritetsspråklige familier

Mange barn med cochleaimplantat (CI) bruker både tegnspråk og talespråk. Foreldre som har et annet morsmål enn norsk, er ofte i tvil om hvilket språk de skal snakke til sine barn. I denne artikkelen argumenteres det for flere fordeler CI-brukere har av å lære foreldrenes morsmål i tillegg til tegnspråk og norsk.

Ellen Ravndal arbeider som styrer i Møller barnehage i Statped midt.

Per Egil Mjaavattn arbeider som førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt, NTNU.

Aase Lyngvær Hansen arbeider som FoU-koordinator i Statped midt.

Vi møter Kamiran og hans mamma utenfor barnehagen. Lille Kamiran sitter i vogna si. Han er 3,4 år og har cochleaimplantat som han fikk lyd på for vel ett år siden. Han holder en banan i handa. Kamiran har gjort en viktig oppdagelse. Han ser opp på mamma, «måz» sier han. Så snur han seg mot førskolelæreren og uttaler «banan». Han snur seg mot mamma igjen og sier «måz», som betyr banan på kurdisk sorani.

Noen minoritetsspråklige foreldre som bosetter seg i Norge og får barn, stiller spørsmål om hvilket språk de skal snakke til barnet sitt. De fleste får råd om å snakke sitt eget morsmål, hvilket kan ha mange fordeler som vi skal komme inn på i denne artikkelen. Når barnet er født døvt og får cochleaimplantat, knyttes det enda mer usikkerhet til dette spørsmålet. Dette gjelder også for barn som har nedsatt hørsel og får høreapparater. Vil barnet med de utfordringene det har i denne situasjonen, være i stand til å tilegne seg flere språk? Det finnes lite teori på dette området, og det var derfor interessant å se nærmere på situasjonen til CI-opererte barn fra minoritetsspråklige familier (Malmquist og Mosand 1996, Vonen, 2006, Valvatne og Sandvik, 2007). For å forsøke å finne noen svar ble det gjort en studie av to barn med cochleaimplantat som hadde tre verbalspråk å forholde seg til, foreldrenes morsmål, norsk talespråk og norsk tegnspråk.

Verbalspråk er språk som er fullverdig og som er bygget opp med fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Dette gjelder for alle de språkene som blir omtalt i denne artikkelen. Det vil si både for norsk tegnspråk, kurdisk sorani, somali og norsk talespråk.

Cochleaimplantat

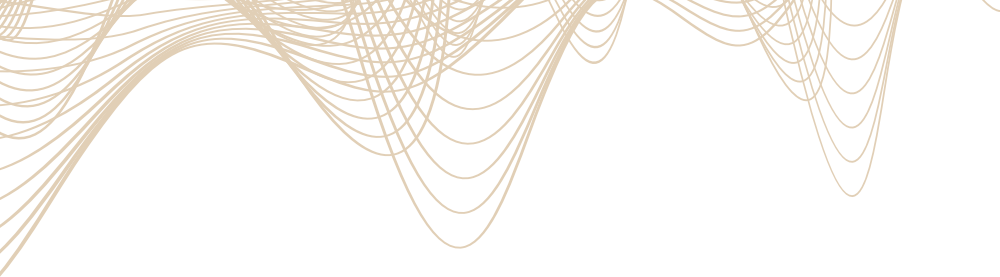
Cochleaimplantat (CI) gir døve mulighet til å høre, og regnes av mange som ett av de største medisinske framskritt de siste femti årene (Lazard, Giraud, Gnasia, Meyer & Sterkers, 2011). Det har skjedd en rivende utvikling i CI-teknologien. Det gis stadig bedre muligheter for å oppfatte og å produsere tale for brukerne (Cole og Flexer, 2011).

Det er likevel viktig å poengtere at CI ikke gjør døve til normalthørende. Mennesker med CI har fremdeles nedsatt hørsel og hvor godt personen greier å nyttiggjøre seg lyden, varierer individuelt. Hørselstap forhindrer språklydene i å nå hjernen, og det er hjernen vi egentlig hører med. Det er der lyden tolkes. For å fortolke den noe forvrengte lyden et CI gir som meningsfull, kreves høyere kognitive funksjoner. De sentrale prosesser i hjernen spiller en avgjørende rolle for forståelse av lyd gjennom CI (Lazard et al., 2011). Nervesystemets utvikling er avhengig av at det stimuleres og tas i bruk på et tidlig tidspunkt, slik at det dannes synapser.

I hjernen hos et barn som får mange inntrykk og opplevelser, skapes det stadig nye forbindelser. Det er nødvendig at barnet «bades» i språk. Det må ha så mange repetisjoner som mulig i ulike situasjoner i dagliglivet (Cole & Flexer, 2011; Lazard et al., 2011). Studier av barn som har fått CI i ulike aldre, viser en sensitiv periode hvor det auditive systemet er spesielt plastisk og har mulighet til å oppnå nesten normal sentral modning. Denne modningen kommer som et resultat av bruk av CI (Sharma et al., 2007 gjengitt hos Lazard et al., 2011). Den sensitive perioden foregår før fylte tre og et halvt år (Lazard et al. 2011). Det er en stor fordel dersom barnet får implantat på et tidligere tidspunkt. Wie (2007) gjorde en studie der det kom fram at taleoppfattelse gjennom CI korrelerte høyest med hvor mye CI ble brukt til daglig.



*Cochleaimplantat
(CI) gir døve
mulighet til
å høre.*



Deretter fulgte variablene IQ, språk og kommunikasjonsform, implantattid og opplæringssted. De brukerne som ble implantert tidlig i livet, hadde en raskere vekst enn de som ble implantert senere. En annen faktor som hadde betydning, var foreldrenes holdninger til bruk av CI. God foreldrestøtte kan bidra til økt taleoppfattelse.

Når en ser på et barns talespråkutvikling, er det vanlig å ta hensyn til hørealdre. Det vil si tiden det er gått siden barnet fikk CI med lydtilkobling. Det vil altså være et sprik mellom barnets kronologiske alder og dets hørealdre (Estabrooks, 2006).

Kommunikasjon

Grunnlaget for alt språk er kommunikasjon. I denne artikkelen tar vi et dialogisk perspektiv på språk, språkutvikling og læring. Språkutvikling og læring skjer i interaksjon, enten det er i dialog mellom levende stemmer som er til stede der og da, eller de lærendes dialog med tekster som er uttrykk for stemmer (Vygotsky 1978, Bakhtin 1981, Rommetveit 1996, Linell 1998). Stemmene er også i interaksjon med kulturen som omgir dem. Linell (2009) setter menneskers kommunikative handlinger inn i en større sammenheng, og beskriver dialogisme som en epistemologi som omfatter menneskelig handling, kommunikasjon og kognisjon. Linell er tydelig på at dialogisme representerer en mot-teori til, og innebærer en kritikk av, det han kaller monologiske teorier. Dette gjelder særlig perspektivene innen strukturell språkvitenskap, hvor det hevdes at ord eller andre ressurser i språket får sin bestemte mening innenfor systemet i det enkelte språket og hvor situerte ytringer får sin mening bestemt av individuelle talere av dette enhetlige språket.

Forskere som arbeider innenfor den dialogiske tradisjonen, studerer autentisk språkbruk og er opptatt av å finne ut av relasjoner mellom diskurs og kontekst og interaksjon mellom sinnet og fysiske og sosiale omgivelser. Mening får en mer sentral plass innenfor forskning i det dialogiske paradigmat enn innenfor det monologiske. Kommunikasjon dreier seg om meningsskapende aktiviteter og er å forstå som en «mellom-prosess» heller enn som en «fra-til-prosess» (Matre, 1997). Dialogene som vi ser på i vårt prosjekt, er også klart meningsskapende aktiviteter, enten barna kommuni-

serer med andre barn i barnehagen, eller de er i dialog med noen av de voksne som jobber der.

Overordnet kan man si at det dialogiske perspektivet på språk og læring beskrives ved å skille mellom «språk som form» og «språk som handling». Mens mye av den tradisjonelle språkvitenskapen har vært opptatt av språket som system, dvs. noe som har fast form, er et dialogisk perspektiv opptatt av hvordan vi bruker språk i samhandling med andre. Handlingsperspektivet står sentralt i dialogismen, og Linell understreket at en generell teori om menneskelig meningsskapning må være basert på handling (Linell 2009). Vi kan ikke bare se på språk som et avgrenset fenomen, vi må se på språkhandlingen som et resultat av tenkning og kognisjon. Intensjonen og handlingen blir det primære for mennesket. For å gjennomføre denne språkhandlingen, trenger mennesket redskap som gjør at den eller de som man er i interaksjon med, kan respondere på språkhandlingen og føre interaksjonen videre. Vi snakker derfor ikke om språkinnlæring som en enveisaktivitet med innlæring av ord som skal telles og registreres, men om meningsskapende handlinger mennesker imellom.

Mennesker som ønsker å meddele noe, har en mening med det. Meningsskapsprosessen og diskursen rundt den er alltid gjensidig avhengig av kontekst. Meningen med ytringer skapes av ytringenes forhold til språkbrukerne og kommunikasjonssituasjonen, alt dette som gjerne betegnes med termen kontekst. Derfor er studiet av språket i bruk uløselig knyttet til studiet av mening og kontekst (Svennevig, 2009). Språket fungerer altså ikke isolert fra andre handlinger. Kontekster er ikke statiske beholdere for ideer, tanker og interaksjoner, men endres dynamisk med deltakernes kommunikative og kognitive aktiviteter. De er heller ikke bare «eksterne» ting og omstendigheter som omslutter kommunikasjonen. De er ikke bare perifere og tilfeldige fenomener eller tilleggfenomener.

Linell deler inn i ulike hovedklasser av kontekster: Det kan dreie seg om konkrete situasjoner, være kontekster, bakgrunnskunnskap, kulturkunnskap eller felles historie fra tidligere samtaler. Vi kan aldri si at vi ikke har en situasjon, dvs. noe som befinner seg utenfor enhver situasjon. Det å forstå tilsynelatende dekontekstualiserte tegn og symboler, er også handlinger, praksiser og aktiviteter som inngår i bestemte

I tillegg til å gi sosial trygghet og identitet, kan det å være flerspråklig også gi andre fordeler.

situasjoner – dvs. er situerte (Linell 2009). Barna i vår undersøkelse forholder seg til her-og-nå situasjoner i barnehagen, men de viser også at de kan gå utenfor den konkrete konteksten og innlemme kulturkunnskap og felles historie fra tidligere situasjoner i sin kommunikasjon med andre, det være seg voksne eller barn.

Streeck, Goodwin og LeBaron (2011) ser på hvordan mennesker organiserer kroppsbevegelser og snakk når de interagerer i en materiell verden. De ser på hvordan man koordinerer lingvistiske ressurser med kroppslige ressurser (blikk og gester) for å få fram sammenhengende/logiske og tydelige/forståelige (språk)handlinger. Her påvirker også fysiske omgivelser, artefakter, teknologi og ikke-lingvistiske tegnsystemer den sosiale interaksjonen.

Vi skal senere vise eksempel på hvordan en far bruker både språk, prosodi og kroppslige ressurser som rytme og nærhet i sin interaksjon med sitt barn.

Basert på videoopptak vil vi integrere semiotikk, lingvistikk, sosialantropologi og kognitiv psykologi i mikroanalytiske observasjoner. Slik får vi et rammeverk for analyse av meningsproduksjon og organisering av sosial interaksjon i de komplekse og heterogene omgivelsene som et moderne liv bringer. Materialet som ligger til grunn for vårt prosjekt, er videoopptak av to barn med nedsatt hørsel fra minoritets-språklige familier. Vi følger dem i barnehagen og hjemme sammen med familien og ser på hvordan de samhandler og skaper språklig mening i interaksjon med sine omgivelser.

Kommunikasjonskompetanse

Det tidlige samspillet mellom foreldre og barn er av grunnleggende betydning for kompetansen barnet utvikler når det gjelder det å kommunisere med andre. Evnen til å kommunisere er avgjørende for et menneskes livskvalitet. Dette gjelder i alle kulturer. Barnet går inn i dialog med sine foreldre allerede ved fødsel, så tidlig som i sin første time kan barnet ta etter foreldrenes ansiktsuttrykk og gester (Bråten, 2004). Barnet har medfødte evner og anlegg som er helt unike. Sensitive foreldre vil tidlig oppdage dette. Barnet blir derfor ikke en passiv mottaker, men bidrar aktivt til samspillet med sine nærmeste på et tidlig stadium. Dersom barnet lever i et samspill med sine omgivelser, vil dette fremme barnets kommunikative utvikling. En sensitiv mor er i stand til å tolke

barnets ulike måter å gråte på. Hun vil også kunne tolke barnets ulike ansiktsuttrykk og gester og på denne måten gi adekvate svar på barnets tidlige signaler. Her foregår en empatisk identifikasjon (Hundeide, 2001). Turtaking i kommunikasjon kommer til syne. Dette setter spor i hukommelsen og kan gjenkalles for bruk ved senere anledninger.

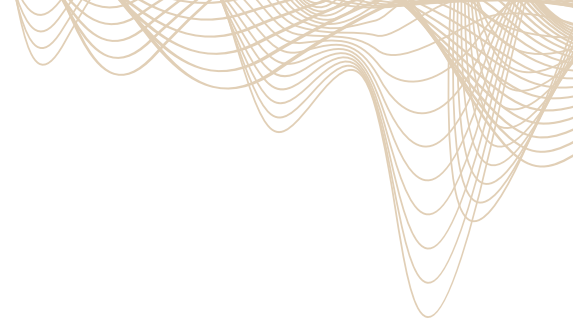
Kommunikasjonsutviklingen foregår trinnvis, der det første trinnet er beskrevet ovenfor. På det neste trinnet tar samspillet utgangspunkt i et objekt, og kommunikasjonspartnerne har felles fokus rettet mot dette. På det tredje trinnet tar partene i bruk symboler i form av et felles verbalspråk. Her begynner barnet å bli i stand til å ta den andres perspektiv. Enda mer avansert blir kommunikasjonen når barnet er mellom tre og seks år. Barnet har da nådd det fjerde utviklingstrinn og utvikler evnen til å sette seg inn i andres tanker og følelser på et metakognitivt nivå. Det prøver å forestille seg andre menneskers mentale prosesser (Bråten, 2004). Barn med CI er selvfølgelig intet unntak her.

Språk og identitet

Barnet preges av den virkelighetsoppfatning menneskene rundt det har. Språket i det kulturelle fellesskapet vil være preget av den verdioppfatningen medlemmene har. Medlemmene i en gruppe vil som regel ha den samme oppfatningen av hva som er riktig og galt, og om hva som er godt eller dårlig (Bråten, 2004).

Språket er en kulturfaktor som er av grunnleggende betydning for identitetsopplevelsen, for selvoppfatning og tilhørighet. Språket er avgjørende for hvordan man oppfatter og fortolker omverdenen. Når barna tilegner seg språket, overtar de også foreldrenes selvforståelse og fortolkning av livsbetingelsene (Aasen, 2002).

Individets identitet, som innebærer opplevelsen av tilhørighet og egenverd, forstås fra to synsvinkler. Gjennom signifikante andre får det enkelte barn utviklet sitt syn for sine særtrekk og også vurdering av disse og dermed av seg selv. Dette er det psykologiske aspektet ved identitet. Den kulturelle utvikling foregår samtidig med og innvevd i den psykologiske. Barnet tilegner seg tidlig sider ved den kulturen det selv, familien og vennekretsen er en del av. Den økende mestring av egen gruppes språk, av morsmålet, står gjerne raskt i fokus. Morsmålet har et verdiaspekt fordi



det er nært forbundet med språkgruppens grunnleggende livsforklaringer og med barnets tilgang til disse i identitetsutviklingen (Aasen, 2002). Vi har her forsøkt å angi hvorfor det er så viktig for barnet å ha et felles språk med sine foreldre og at grunnlaget for kommunikasjon legges i den aller tidligste barndom. De to barna i vår studie har et spesielt utgangspunkt i og med at de er født døve og har fått CI. Saxton (2010) sier at døve barn født av hørende foreldre som ikke før har lært tegnspråk, lever i et språklig vakuum.

Når barna har fått CI, betyr det at foreldrene har valgt at barna skal utvikle talespråk i tillegg til norsk tegnspråk. Tegnspråk viser seg å ha stor betydning for våre informanter, spesielt fordi de fikk CI på et relativt sent tidspunkt. Det er også viktig å lære foreldrenes språk, og skal de bo i det norske samfunnet og forholde seg til andre barn og voksne, er det viktig for dem å lære norsk talespråk.

Flerspråklighet

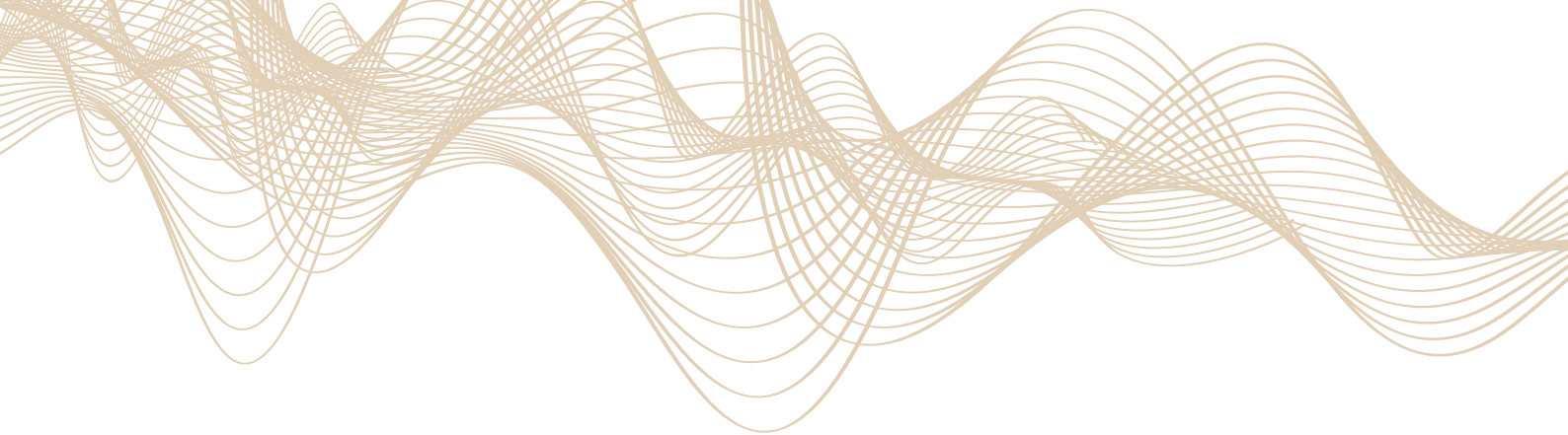
Mange barn vokser opp i et flerspråklig miljø og blir tospråklige eller flerspråklige. Bialystok og Craik (2010) viser i en oversiktsartikkel til omfattende forskning som dokumenterer at to- og flerspråklige barn står kognitivt sterkere enn enspråklige barn, og at denne positive effekten varer livet ut. Tospråkligheten styrker hjernens utøvende funksjon, og evnen til å planlegge, gjennomføre og avslutte handlinger økes. I de første leveårene utvikler barna sin problemløsningsevne gjennom det såkalte «executive-function system» (Delis, Kaplan & Kramer, 2001) som er lokalisert i prefrontal cortex. Det er funnet positive forbindelser mellom tospråklighet og evne til problemløsning og kreativ tenkning. Tospråklige barn synes å være mer avanserte generelt i sin kognitive utvikling enn enspråklige barn (Costa, Hernandez & Sebastián-Gallés, 2008). Det er også slått fast at tospråklige barn er bedre til å analysere lingvistisk innhold og er mer sensitive overfor aspekter ved den mellommenneskelige kommunikasjonen enn enspråklige barn. På den negative siden kan de ha et noe mindre ordforråd i hvert enkelt språk enn enspråklige barn. (Bialystok & Craik, 2010). Disse funnene er slett ikke overraskende sett i lys av at de tospråklige barna i sitt daglige liv har fått betraktelig mer trening i å analysere og oversette enn enspråklige

barn. Barnet blir i stand til å uttrykke den samme tanken på forskjellige språk og får derfor innsikt i at dets språk er ett av mange språkssystemer. Dette fører til oppmerksomhet overfor egne lingvistiske uttryksmåter (Cummins, 1984).

Forskning tyder på at den kognitive gevinsten ved tospråklighet er noe svakere ved tospråklige som bruker ett tegnspråk og ett muntlig språk, enn hos tospråklige som bruker to muntlige språk (Emmory, Luk, Pyers og Bialystok, 2008). En forklaring på dette kan være at tospråklige som bruker tegnspråk normalt, må undertrykke den ene modaliteten når de bruker den andre. Med dette som utgangspunkt er det tenkelig at barn med nedsatt hørsel som bruker tegnspråk og lever i et miljø med to muntlige språk (f.eks. norsk og et minoritetsspråk) vil profitte kognitivt på å lære to muntlige språk, i tillegg til at dette ofte vil være svært verdifullt for barnets sosiale utvikling.

Cummins (1984), sammenligner tospråklighet med et isfjell med to topper. De to toppene som stikker opp over havoverflata, symboliserer barnets to ulike språk med språklige ferdigheter som uttale, grammatikk og ordforråd. Under havoverflata har de to toppene en felles bunn. Her finnes språkkompetansen som er grunnlaget for de to toppene. Erfaringer med hvilket som helst av språkene kan promotere utvikling av kompetanse som ligger i bunnen for begge språkene. Øzerk (1996) forklarer dette med at bunnen av isfjellet består av kunnskaper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, objekter, handlinger og hendelser, og meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom dem. Her dannes begrepene. Videre framholder Øzerk at det oppstår et gjensidig sirkulært forhold mellom språkene, idet førstespråket påvirkes av andrespråket, og andrespråket igjen påvirkes av førstespråket.

Weinreich (1968) diskuterer flere måter å kode begreper på i menneskets hjerne knyttet til måten en person har lært språket på. Dersom et barn lærer to språk i separate omgivelser, foregår en samordnet tospråklighet. Ordene i de to språkene blir holdt separat, og hvert ord har sin separate mening. Weinreich bruker følgende eksempel: dersom et barn lærer fransk hjemme og norsk på skolen, vil ordet «livre» få en litt annen betydning enn ordet «bok» fordi ordet «bok» representerer en annen type bøker enn ordet «livre».



Betydningen av ordet «bok» vil kunne være lærebøker, mens betydningen av ordet «livre» kan være bøkene som foreldrene leser for barnet hjemme.

Vårt prosjekt

Dataene i vår artikkel bygger på en studie av to barn med cochleaimplantat, av Ravndal (2012). Vi ville observere hvordan disse to barna brukte språk funksjonelt i sitt hverdagsliv i kommunikasjon med andre barn og voksne hjemme og i barnehagen. Det ble brukt videoobservasjoner som ble transkribert i ettertid. Tester ble ikke brukt da disse ofte gir et urettferdig bilde av barn i en slik situasjon, fordi testene oftest er bygd på majoritetskulturen i det landet testene er utviklet (Pihl, 2010). Da studien startet, var det yngste barnet tre år og to måneder og hadde en hørealdre på ett år, mens det eldste var nesten seks år. Han hadde da hørt i to år og ti måneder. Observasjonsperioden strakte seg over ett år, og observasjonene foregikk i ulike situasjoner i barnehagen og i barnas hjem.

Vi har gitt barna navnene Kamiran (3,2 år) og Abshir (5,11 år). Deres foreldre ga oss tillatelse til å observere deres barn for å studere barnas kommunikasjon i dagliglivet. Begge barna er født i Norge. Kamirans hørselstap ble oppdaget ved nyfødtscreening. Han fikk tidlig høreapparater, men nyttiggjorde seg i liten grad disse. Det ble oppdaget at hørselstapet var større enn først antatt, og han fikk CI da han var to år, med lydpåsetting da han var to år og to måneder. Hans foreldre er kurdere og snakker dialekten sorani.

Abshir er født døv, men hans hørselstap ble ikke oppdaget før han var nærmere tre år. Han fikk operert inn CI da han var tre år med lydpåsetting da han var tre år og to måneder. Hans foreldre er fra Somalia.

Begge guttene har gått i en tospråklig barnehage, der det benyttes norsk tegnspråk og norsk talespråk. Kamiran begynte i denne barnehagen da han var ett år, og foreldrene startet da på tegnspråkopplæring (norsk tegnspråk). Tegnspråk ble viktig for Kamiran, spesielt i den perioden da han ikke var i stand til å oppfatte talespråk. Han utviklet et verbalspråk og utviklet sitt begrepsapparat. Abshir begynte i den samme barnehagen like etter at han hadde fått CI. Også hans foreldre begynte på tegnspråkopplæring. Det

hastet svært med å gi Abshir et språk, og tegnspråk var det språket som var lettest tilgjengelig for han. Han hadde en bratt læringskurve. Etter CI-operasjon fikk begge guttene lyttetrening, og foreldrene deltok i et foreldreveiledningsprogram der foreldre lærer hvordan de på best mulig måte kan hjelpe barnet sitt til å bli oppmerksom på lyd og at lyd skaper mening slik at barnet kan utvikle tale (AVT).

Eksempler fra observasjonene

Observasjoner som viser omsorg/empati, tyder på at barna har hatt et godt tidlig sosialt samspill med sine foreldre til tross for mangel på verbalspråk før fylte to/tre år. I en av observasjonene prøver Kamiran å sette seg mellom Abshir og hans kamerat som spiller et spill på pc. Mange ville nok i denne situasjonen bedt den yngre gutten å flytte seg, men Abshir hjelper Kamiran med å finne en stol og gjør plass for han mellom seg og kameraten. Deretter viser han spillet til Kamiran. Vi ser i samme observasjon også at han forklarer ei jente som kommer til, hva de holder på med. I denne observasjonen er Kamiran på et så tidlig stadium i sin talespråkutvikling at han bruker en del proto-ord (overgang mellom babling og ord). Abshir bruker norsk talespråk og setter noen tegn til. I en annen observasjon, kommer Abshir i uteleken bort for å få hjelp til å finne ut hvorfor en venn av han er lei seg. Det er tydelig at han har medfølelse for gutten. Et tredje eksempel på at Abshir greier å sette seg inn i andres situasjon, er når Kamiran er lei seg fordi lastebilen han leker med, er ødelagt. Abshir hjelper han med å reparere lastebilen, samtidig som han verbalt gir Kamiran støtte. Her kommuniserer barna på norsk talespråk med noen tegn til.

Kamiran viser i en observasjon der han gjerne vil ha ei jente med i en aktivitet, en god strategi for dette. Han forsøker å gi henne leker, og gir også bort det han selv holder på med, samtidig som han verbalt med norsk talespråk, prøver å få hennes oppmerksomhet. Han viser i en annen observasjon at han er i stand til å vente lenge på tur. Han står tålmodig og venter på å få husken etter at han har fått forklart at det blir hans tur om en stund.

Som tidligere nevnt ble det ikke gjennomført testing av barna med grunnlag i at testene ofte er basert på norsk kultur og derfor kan gi et urettferdig resultat. Hvorvidt et barn kan

Det er fullt mulig for barn som har cochleaimplantat å lære flere språk, og det er ikke bare mulig, men en stor fordel, å lære foreldrenes morsmål.

fortelle noe uavhengig av situasjonen der og da, gir likevel et inntrykk av hvor langt barnet er kommet i sin språkutvikling. Flere observasjoner viser at Kamiran er i stand til å fortelle noe som er utenfor den aktuelle situasjonen, på alle sine tre språk. På tegnspråk forteller han en døv voksen at pappa glemte telefonen sin. På norsk talespråk forteller Kamiran en hørende norsk voksen at pappa har sendt hans ene CI til Oslo med fly for at det skal repareres. På sorani forteller han mamma ved kveldsstellet hjemme, at lillebror falt i barnehagen og fikk vondt. Her diskuterer de også om han falt selv eller om han ble dyttet. Dette høres på sorani ganske likt ut, men Kamiran greier å formidle forskjellen.

Vi ser at guttene er i stand til å snakke flere språk, men er de også i stand til å veksle språkkode etter hvem de snakker med i samme situasjon? Flere observasjoner viser med tydelighet dette. Et eksempel er når Abshir sitter ved bordet ute ved ettermiddagsmåltidet. Her prøver han først å få kontakt med sin venninne ved å bruke tegnspråk. Venninnen er CI-bruker og sitter ved hans høyre side. Da dette ikke går, slår han om til norsk talespråk. På hans venstre side sitter Nils, en døv voksen. Når Abshir snakker til han, bruker han rent tegnspråk. Abshir og Nils snakker om at Abshirs venninne har fått melk i koppen og at hun ikke liker dette. En hørende voksen, Aina, skjenker i drikke til barna. Abshir prøver å fortelle Aina på norsk talespråk at hans venninne ikke liker melk. Det er mye bakgrunnsstøy, og når Abshir ikke får kontakt, bruker han norsk med tegnstøtte (NMT, som er en blandingsform og ikke et eget språk), for at Aina skal oppfatte hva han sier.

I garderoben sitter Kamiran og kler på seg. Mamma har kommet for å hente han. Ved siden av står Simon, en døv voksen, og førskolelærer, som er hørende. Kamiran vil fortelle noe til alle tre. Han snakker sorani til mor, snur seg til Simon og snakker rent tegnspråk og vender seg til førskolelærer og snakker norsk talespråk. Her inntar også Kamiran et metalingvistisk perspektiv idet han viser at han vet hvilket språk han skal snakke til hvem. Han viser samtidig at han har kommunikasjonskompetanse.

Ifølge teorien (Cummins, 1984) er hørende tospråklige barn bedre i stand til å innta et metakognitivt perspektiv enn enspråklige barn. Dette ser ut til å være mulig også for flerspråklige barn som bruker CI. I observasjonen der Abshir

sitter ute og spiser ved siden av Nils, ringer plutselig telefonen til Nils. Abshir hører dette, og Nils kjenner at telefonen vibrerer i lomma. Abshir går da inn i en diskusjon med Nils om hvorvidt døve som ikke bruker CI, kan snakke i telefon. Han filosoferer også over hvorvidt dette er mulig for hans egen del som CI-bruker. Han kommer fram til at Nils ikke kan snakke i telefonen og foreslår at han skal gi den til prosjektleder som er hørende og står og filmer, slik at Nils skal få beskjeden fra den som ringer.

Observasjonene strakte seg over ett år. I løpet av denne perioden hadde barna god språklig utvikling. Som et eksempel her kan nevnes at Kamiran i de tidligste observasjonene hadde ganske få taleord på begge språk. Talen var ikke lett å oppfatte, og han hadde mange proto-ord. Ordforståelsen hans var større enn det ekspressive ordforrådet på både norsk og sorani talespråk. Tegnspråk var det språket han mestret best, og det var også det språket han hadde hatt tilgang til lengst. Det var et viktig språk for han, han hadde utviklet et begrepsapparat her. Lenger ut i observasjonsperioden hadde Kamiran utviklet alle sine tre språk. Når Kamiran er tre år og ti måneder, reiser familien på besøk til hjemlandet. De blir der i en måned. I denne perioden blir Kamiran utsatt for intens språkstimulering på morsmålet. Han og lillebror blir midtpunkt i en stor familie. Han går tur sammen med bestefar hver morgen. De er opptatt av fuglene i hagen og går og prater sammen om dette. Kamiran får mange repetisjoner og han «bades» i språket. Etter en måneds opphold i Kurdistan kunne vi se at han hadde hatt stor utvikling på sorani, og kort tid etter hjemkomsten viste det seg at dette fikk positiv effekt også på norsk talespråk og på norsk tegnspråk til tross for at han i liten grad hadde vært eksponert for de to sistnevnte språkene i løpet av den måneden familien hadde vært på besøk i hjemlandet.

I en observasjon hjemme hos Kamiran får vi et eksempel på godt samspill mellom far og sønn. Dette eksempelet viser også utmerket lyttetrening. Far går rytmisk rundt i rommet med Kamiran på ryggen. Far snakker sorani og forteller til å begynne med i korte setninger hvor vakkert det er i Kurdistan. Kamiran gjentar det far sier. Så begynner far å snakke om den store familien deres. Han sier det samme om alle familiemedlemmene. For eksempel sier han: «Baba ciwane» (pappa er pen) og Kamiran gjentar «baba

ciwane», far fortsetter: «Daye ciwane» (mamma er pen), «daye ciwane», gjentar Kamiran. Så sier far: «Kamiran pisa» (Kamiran er skitten), da stopper Kamiran opp, tenker seg om og smiler, «...ne, Kamiran ciwane» (...nei, Kamiran er pen). De ler sammen og fortsetter sitt samspill. Her er det tydelig at far og sønn har en god opplevelse sammen. Når Kamiran sitter på pappas rygg, kan han kjenne vibrasjonen fra fars stemme. Stemmen er nær, men han kan ikke se hva far sier, han må fokusere på hørsel. I rommet er det ingen bakgrunnsstøy. Kamiran viser at han følger med og forstår hva som sies, han godtar ikke fars spøk. Begge har stor glede av situasjonen, dette er språklig samspill og lyttetrening på høyt nivå.

Det å være CI-bruker gir flere utfordringer i et barns hverdag. I en av observasjonene ser vi at det er vanskelig for Kamiran å holde tråden når han leker med sine hørende jevnaldrende. Han sitter ved et barnebord som han og to hørende barn har dekket med dukkekopper. Ved siden av er det et lekekjøkken. De hørende barna snur seg av og til slik at de står med ryggen til Kamiran mens de «lager mat» ved kjøkkenbenken. Kamiran går helt tydelig glipp av det barna sier i denne posisjonen. Det er også mye bakgrunnsstøy i rommet. Det ender med at Kamiran flytter alle koppene bort til en voksen som sitter på gulvet. På denne måten flytter han hele lekesituasjonen og sikrer seg støtte fra den voksne.

Diskusjon

Det var nødvendig med en viss kulturell innsikt for å kunne forstå barnas kommunikasjonsferdigheter. Hjemmebesøk hos de to familiene var viktige i så måte. Det er betydningsfullt at barnehagepersonalet og foreldrene til barn som har tilhørighet i flere kulturer, samarbeider og blir kjent med hverandre. I tillegg til at det vil gi barnet trygghet, vil det være en berikelse for hjemmet og for barnehagen. Det vil også åpne forståelsen og aksepten for kulturelle og språklige forskjeller og gi flerkulturell forståelse.

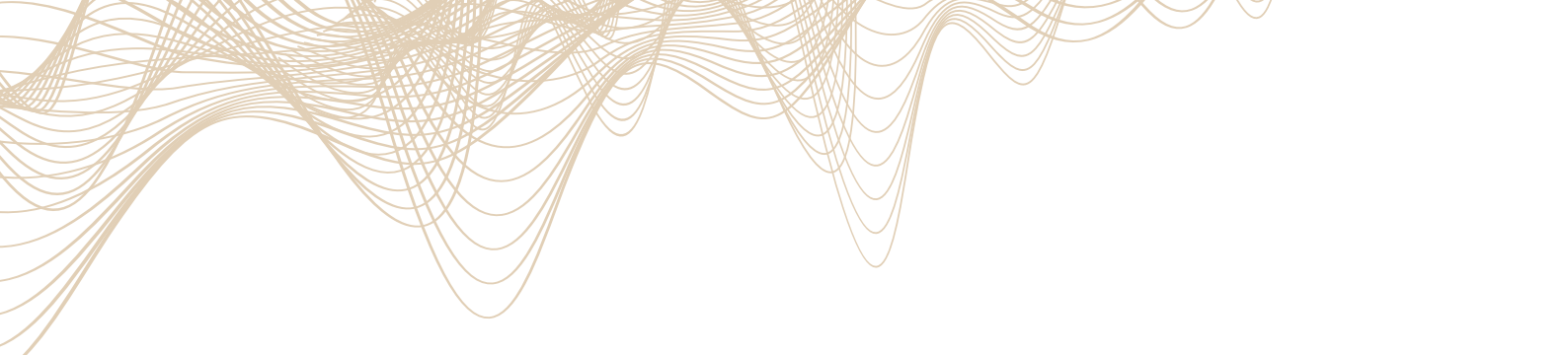
For barnet har det stor betydning å være en del av det kulturelle og språklige fellesskapet både hjemme og når familien er på besøk i hjemlandet hos den store familien der. Når foreldrene kan bruke sitt hjertespråk til barnet, kan de føre dypere følelsesmessige samtaler med et mer nyansert språk. Når foreldrene bruker det samme språket til barnet

som de bruker til hverandre og til eventuelle søsken, vil barnet være en del av det kommunikative fellesskapet. Vi vet at språket er en viktig kulturbærer (Bråten, 2004). Et barn som bruker CI, er spesielt sårbart fordi det byr på store problemer å oppfatte tale som meningsfull når det ikke snakkes direkte til barnet. Hørende barn kan lære av å høre på samtaler mellom andre, men dette er langt vanskeligere for et barn med nedsatt hørsel (Cole & Flexer, 2011).

I tillegg til å gi sosial trygghet og identitet, kan det å være flerspråklig også gi andre fordeler. Våre observasjoner tyder på at dette også gjelder for barn med nedsatt hørsel. I både Kamirans og Abshirs tilfelle ble barna født uten mulighet til å oppfatte talespråk. Foreldrene kunne på det tidspunktet ikke tegnspråk. Saxton (2010) sier at barn i denne situasjonen lever i et språklig vakuum. Våre observasjoner tyder på at guttene har utviklet kommunikasjonskompetanse på et aldersadekvat nivå. For å oppnå dette, må barna ha hatt et sensitivt tidlig samspill med sine foreldre (Bråten, 2004; Hundeide, 2002). Dette tyder altså på at barna har hatt en form for språklig samspill idet foreldrene har tolket barna sine signaler og gitt dem adekvat respons. De visuelle uttrykkene har hatt stor verdi gjennom mimikk, gester og handling (jf. Streeck, Goodwin & Curtis, 2011). Guttene kan ha blitt ekstra gode til å tolke visuelle signaler hos andre i denne fasen i og med at de ikke har hatt hørselen å støtte seg på. Dette kan ha gitt dem spesiell kompetanse og sensitivitet med hensyn til å tolke andre menneskers ansiktsuttrykk og mimikk.

Observasjonene av Kamiran og Abshir viser ved flere tilfeller at guttene evner å inn ta et metalingvistisk perspektiv i sin kommunikasjon. De er i stand til å vurdere situasjonen utenfra og endrer språkkode ut fra hvem de kommuniserer med. De viser også at de er i stand til å reflektere over egen og andres situasjon som CI-bruker og inntar således også et metakognitivt perspektiv (Cummins, 1984).

Kamiran sto overfor et bredt spekter av utfordringer, men også overfor nye muligheter. Cochleaimplantatet hadde gitt han muligheten til å oppfatte tale. Han fikk nå mulighet til å utvikle flere språk, og heldigvis hadde han allerede utviklet et fullverdig verbalspråk der han var aldersadekvat i sin utvikling, han hadde utviklet tegnspråk. Han hadde altså et begrepsapparat. Han hadde allerede gjort den viktige opp-



dagelsen at alle ting og hendelser i miljøet rundt oss har symboler. Han hadde ett språk å bygge videre på i tillegg til at han skulle lære to nye, nemlig sorani og norsk talespråk.

De første observasjonene i studien viser en gutt som forstår mye av det som sies til han både på sorani og norsk, men han sier ikke så mye på de to språkene selv. Det er her snakk om reseptive ferdigheter. Han er på et tidlig stadium i sin talespråkutvikling. Han er tre år og fem måneder, men hans hørealdre er på ett år og fire måneder (Estabrooks, 2006). Det er altså gått ett år og fire måneder siden han fikk lyd på sitt første CI. Sett ut fra dette er det ikke å undres over at han ikke har så mye produktivt talespråk enda. Kamiran får mye lytteerfaring, på sorani hjemme og på norsk talespråk i barnehagen. I tillegg kan han kommunisere på tegnspråk. Han får en simultan flerspråklig utvikling etter som han utvikler tre språk samtidig, og denne utviklingen startet før fylte tre år. For å sikre flerspråklig utvikling, der ingen av språkene går «på bekostning av» andre, ansettes også morsmålslærer i barnehagen. Dette tiltaket er med på i enda større grad å løfte fram den kurdiske kulturen, hvilket også gir språket status. Det legges også vekt på å beholde og videreutvikle tegnspråket som Kamiran allerede har ervervet.

Han bruker etter hvert stadig flere ord på sorani og norsk. Under den nevnte reisen til hjemlandet får Kamiran mange repetisjoner på sorani, og han omgis av språket. Dette er viktig for alle barn og spesielt for de med CI (Cole & Flexer, 2009; Gjærum, 2002; Lazard et al., 2011). Dette er hans nærmestes kultur og språk, og tilhørighetsfølelsen øker. Dette kan gi Kamiran enda sterkere motivasjon for å lære språket. I barnehagen er det knyttet spenning til språkutviklingen når Kamiran kommer tilbake. Har han utviklet sitt morsmål? Har dette gått «ut over» hans norske talespråkutvikling og tegnspråkutvikling?

Det var svært interessant å merke seg at Kamiran hadde utviklet seg i tråd med teorier rundt tospråklig, selv om han hadde den store utfordringen som ligger i det å være CI-bruker. Kort tid etter tilbakekomsten til barnehagen i Norge kunne vi registrere at ikke bare det kurdiske språket hadde utviklet seg i stor fart, men at det også hadde en klar positiv effekt på det norske talespråket og tegnspråket som også ble rikere og mer nyansert (Cummins, 1984, Øzerk, 1996).

Våre funn kan tyde på at det er positivt også for barn med CI å lære flere språk, men det kreves et bevisst og planmessig arbeid fra personalet i barnehagen og et nært samarbeid med barnets foreldre. Dersom dette er på plass, kan barnet både oppnå gode lytteferdigheter og mulighet til å utvikle flere språk. I disse barnas tilfelle var det en stor fordel å lære tegnspråk for at de på et tidlig tidspunkt skulle få et verbalspråk – et begrepsapparat. Dette språket har barna hatt god nytte av, også etter at de utviklet sine talespråk. I tillegg til at tegnspråk i seg selv er et rikt og funksjonelt språk, har barna hatt spesiell nytte av det i støyende omgivelser og når den tekniske innretningen et CI er, ikke har fungert som den skulle.

Gjennom bruk av to talespråk som ligger så langt fra hverandre som norsk og sorani, må Kamiran lære å lytte etter, og å uttale flere lyder enn barn som skal lære bare ett språk. Dette kan være en fordel i forhold til å trene opp lytteferdigheter som CI-bruker.

Det å tolke lyd og forstå språk ved hjelp av CI, er ifølge Lazard et al. (2011), Cole & Flexer (2011) og Wie (2007), kognitivt krevende. Som vist over er flerspråklighet kognitivt utviklende. Ut fra dette er det også nærliggende å tro at flerspråklighet hos CI-brukere kan være en fordel. Dette forutsetter bevissthet og kompetanse hos dem som jobber sammen med barnet i det daglige. Dette gjelder både foreldre og barnehagepersonale.

Som barn av minoritetsspråklige foreldre i et majoritetssamfunn har de hatt mulighet til å oppleve tilhørighet og identitet i flere kulturer. De kan på denne måten oppnå flerkulturell forståelse og kunnskap som vil gi dem fordeler senere i livet.

Sluttbetraktninger

Det er fullt mulig for barn som har cochleaimplantat å lære flere språk, og det er ikke bare mulig, men en stor fordel, å lære foreldrenes morsmål. Det er like viktig for disse barna som for alle barn å lære foreldrenes hjertespråk. Når de lærer dette språket godt, har det positiv effekt på alle barnets språk. Dette har ikke bare med språk å gjøre, men også med tilhørighet og identitet. Å kunne være i samspill med sine omgivelser, barn og voksne, og å delta i hverdagslig kommunikasjon på ulike arenaer, gir muligheter til å utvikle språkkompetansen, enten den er på ett eller flere talespråk, eller

på tegnspråk. Det å være flerspråklig gir mange fordeler, også når barnet er CI-bruker. Flerspråklighet vil, når et visst nivå er oppnådd, øke hjernens plastisitet, hvilket er en fordel når man er CI-bruker, ettersom det i seg selv er kognitivt krevende. Barna viser at de har utviklet sensitivitet med hensyn til mellommenneskelig kommunikasjon og metakognitive og metalingvistiske ferdigheter. Barn med CI fra minoritetsspråklige familier har ikke mer våkentid å lære språk på enn hørende barn som bare skal lære ett språk. Det er derfor nødvendig med planmessig og bevisst oppfølging for å gi disse barna mest mulig språklige stimuli i naturlige kommunikasjonssituasjoner gjennom hele dagen.

REFERANSER

- BAKHTIN, M.M.** (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- BIALYSTOK, E. & CRAIK, I.M.** (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science* 19(1), s. 19–23
- BRÅTEN I.** (red.) (1996) *Vygotsky i pedagogikken*: Øzerk, K. *Vygotsky i tospråklighetsforskningen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag as
- BRÅTEN, S.** (2004) *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- COLE, E.B., OG FLEXER, C.** (2011) *Børn med høretab. At utvikle evnen til at lytte og tale*. Aalborg: Materialcenteret
- COSTA, A., HERNANDEZ, A.E. & SEBASTIÁN-GALLÉS, N.** (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, s. 59–86
- CUMMINS, J.** (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy* Avon: Multilingual Matters LTD
- DELIS, D.C., KAPLAN, E. & KRAMER, J.H.** (2001). *Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- DYSTHE, O.** (red.). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- ENGEN T.O. & KULBRANDSTAD L.A.** (2009) *Tospråklighet, minoritets-språk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- ESTABROOKS, W.** (ed.) (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Inc.
- GJÆRUM, B.** (2002). Nervesystemets anatomi og fysiologi. I: B. Gjærum, & B. Eilertsen, (red.). *Hjerne og adferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- HUNDEIDE, K.** (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Asker: Vett og Viten.
- KVELLO, Ø.** (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- LAZARD, D.S., GIRAUD, A.L., GNASIA, D., MEYER, B. & STERKERS, O.** (2011). *Understanding the deafened brain: implications for cochlear implant rehabilitation*. European Annals of Otorhinolaryngology, Head and Neck diseases (Paris).
- LINELL, P.** (1998). *Approaching dialogue: Talk and interaction in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- LINELL, P.** (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- MATRE, S.** (1997). *Munnlege tekstar hos barn: Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel*. Trondheim: Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Avhandling (dr.art.).
- PIHL, J.** (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RAVNDALE, E.** (2012). *Hvilket språk skal vi snakke til barnet vårt. En studie av flerspråklighet hos to barn med cochleaimplantat*. Masteroppgave i audiopedagogikk. Trondheim: NTNU.
- ROMAINE, S.** (1995). *Bilingualism (Second Edition)*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- ROMMETVEIT, R.** (1996). Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- SAXTON, M.** (2010). *Child language, acquisition and development*. Hampshire: Ashford Colour Press Ltd.
- SVENNEVIG, J.** (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning, Cappelen akademisk forlag
- STREECK, J., GOODWIN, C. & LEBARON, C.** (2011). *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. New York: Cambridge University Press.
- VGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V.** (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press
- Wie, O. B. (2007) «Cochleaimplantat och taluppfatning» Audio-nytt 3/2007.
- ØZERK, K.Z.** (1996). *Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring*. I: Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- AASEN, J.** (2002). *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Vallset: Oplandske bokforlag.

