

Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn

Ann-Elise Kristoffersen

Forord

Dette doktorgradsarbeidet inngår i forskningsprosjektet *Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemming. Muligheter for læring gjennom samhandling i barnehage og skole*. Prosjektet er en del av Norges forskningsråds (NFR) program: *Praksisrettet FoU¹ for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning, PRAKSISFOU (2005-2010)²*. Prosjektet ble gjennomført ved Skådalen kompetansesenter for hørselshemmede i Oslo, avdeling for forskning og utviklingsarbeid. Leder for prosjektet var professor Eva Simonsen, førsteamanuensis Ninna Garm var prosjektmedarbeider og undertegnende var doktorgradsstudent. Studien består av to hoveddeler, en skoledel og en barnehagedel. Fem skoler og fem barnehager inngikk i studien. Doktorgradsarbeidet som presenteres i denne avhandlingen er en del av barnehagedelen. Det er en artikkelbasert avhandling, bestående av tre delarbeider presentert i tre artikler.

Mange har bidratt til at prosjektet har latt seg gjennomføre, og det er mange som skal takkes. Først vil jeg rette en stor takk til styrere og øvrig personale i barnehagene som åpnet dørene for meg slik at dette prosjektet lot seg gjennomføre. En stor takk til dere foreldre som ga tillatelse til at jeg kunne forske blant deres barn. Jeg vil også rette en varm takk til barn og ansatte som tok så godt i mot meg den tiden jeg var i barnehagen.

Jeg vil i tillegg takke Skådalen kompetansesenter som har lagt forholdene godt til rette for meg, slik at jeg kunne gjennomføre prosjektet. Takk til NFR som finansierte mitt doktorgradsstipend og som samtidig ga meg mulighet til å møte andre barnehageforskere gjennom programmet PRAKSISFOU - et flott program å være en del av. Takk til Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo som har stått for mange spennende faglige samlinger og kurs, og som alltid har vært imøtekommende overfor meg som ekstern student.

En stor og hjertelig takk til hovedveileder og prosjektleder for prosjektet «Veien inn i skriftspråket» Eva Simonsen. Å arbeide sammen med henne har vært en stor glede. Jeg vil

¹ Forsknings og utviklingsarbeid

² Prosjektet ble videreført i programmet «Praksisrettet utdanningsforskning-PRAKUT (2010-2014)». http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Artikkel/Om_PRAKUT/1224698004416?lang=no

takke henne spesielt for god og konstruktiv veiledning, spennende og utfordrende samtaler og ikke minst oppmuntring og støtte underveis. *Hun har vært uunnværlig!*

I tillegg vil jeg takke prosjektmedarbeider Ninna Garm, for et godt samarbeid, spennende samtaler og for å ha vært en brobygger inn til nye fagmiljøer.

Takk til medveileder Aase Lyngvær Hansen, Liv Gjems, «opponent» ved midtveisevalueringen og Stein Erik Ohna som har vært sluttleser. Takk for konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til alle kollegaer som har gitt meg inspirasjon i arbeidet og som har lest og kommentert på tekst, og som har hjulpet meg med å avlese små barns tegnproduksjon. En spesiell takk til Oddvar Hjulstad som ga meg inspirasjon til å starte dette arbeidet og som gjennom utallige samtaler har utfordret meg med sine kommentarer og innspill. Takk til Tommy Andre Waage for alltid å stille opp og hjelpe til når det var behov for assistanse i bruk av IKT. En varm takk til professor Merv Hyde som er en erfaren forsker på feltet, og som på ulike måter har bidratt inn i prosjektet.

Takk til Carin Roos, Bjørn Lyxell, Astrid Heen Wold, Synnøve Matre, Marit Semundset og Marit Hopperstad for interessante samtaler og tilbakemeldinger på prosjektet.

Takk til medstudenter i doktorgradsforumet innen det norske forskningsnettverket om opplæring av hørselshemming, NEFHO, og innen det internasjonale doktorgradsnettverket, International *Doctoral Research Group in Deaf Education* for inspirasjon og spennende samtaler. Takk til nettverket *Early Childhood Research*, et nettverk innen *The Nordic Educational Research Association*, for tilbakemelding på eget prosjekt og for interessante diskusjoner vedrørende nordisk barnehageforskning.

Og til slutt, en stor, hjertelig og varm takk til min flotte familie som hele tiden har hatt tro på meg og prosjektet mitt.

Publikasjonsliste

1. Kristoffersen, A.E., & Simonsen, E. (2012). Teacher – assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children. *Journal of Early Childhood Literacy*. DOI:10.1177/1468798412453731
2. Kristoffersen, A.E., & Simonsen, E. (akseptert november 2012). Exploring Letters in a bimodal, bilingual Nursery School with Deaf and Hearing Children. *European Early Childhood Education Research Journal*. Publiseres 22(4): 2014.
3. Kristoffersen, A.E., & Simonsen, E. (submitted 2012). Et løfte om inkludering: - barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*.

Sammendrag

Dette forskningsarbeidet dreier seg om barnehagen som arena for hørselshemmedes barns møte med litterasitet i samhandling med hørende barn. Formålet med studien har vært å utvikle kunnskap om litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn.

Studien er forankret i et sosiokulturelt rammeverk som ser på litterasitet som del av en sosial praksis. Innen et slikt perspektiv utvikler barn litterasitet gjennom å samhandle med andre barn og voksne i hverdagslige litterasitetshendelser.

Studiens problemstilling er spørsmålet om hva som kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn.

Det er en etnografisk studie fra fem ulike barnehager, hvor en barnehage er definert som fokusbarnehage. Data er innhentet gjennom feltnotater, videoopptak og intervju/samtaler med styrere og førskolelærere. Analysene og tolkingen er gjort på bakgrunn av transkripsjoner av situerte aktiviteter og hendelser.

Hovedfunn fra studien viser at det er en utfordring for barnehager å legge til rette for litterasitetshendelser som gir hørselshemmede barn mulighet til samhandling med andre barn. Barnehagens rammefaktorer, kommunikasjonspraksiser og verdier er noen faktorer som er med på å skape vilkår for samhandling.

Implikasjoner av studien dreier seg om samfunnsmessige forhold som er med på å skape rammefaktorene og mot utdanning av dem som skal arbeide i barnehager med et mangfold av barn, også barn med hørselshemning. Utdanningen må styrkes og bygge på et relasjonelt og inkluderende perspektiv.

Arbeidet er utført ved Skådalen kompetansesenter for hørselshemmede, Avdeling for forskning og utviklingsarbeid og ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Abstract

This dissertation looks at literacy practices in a Norwegian preschool where deaf and hearing children are enrolled in the same group and where communication is based on both sign language and spoken language. The aim of the study is to develop knowledge about literacy practices for young deaf children within this setting.

The study is conducted within a sociocultural framework. Within this framework literacy is seen as a social practice of interaction between deaf children, hearing peers and deaf and hearing adults in everyday activities.

The research question raised is: *What terms for interaction may facilitate access to literacy events in preschools for deaf children and hearing children?*

The study is an ethnographic study in five preschools, with one of the preschools as the focus unit of analysis. Data is based on field notes, video recordings and interviews with preschool managers and teachers. The analyses and interpretations are based on transcripts from situated activities and events.

The findings indicate that the preschools face challenges in their efforts to facilitate literacy events that may include the deaf children in interaction and communication with their peers. Communication practices and values, in combination with structural or institutional constraints and conditions are some of the components that constitute the terms of interaction in the preschools.

The implications of this study's findings should guide our attention towards the overarching structures that are conditional to preschool staff in their work with young deaf children. Preschool staff education and training requirements should be founded in a relational and inclusive tradition.

This study was conducted at the Skådalen Resource Center/Statped, Norway, and at the University of Oslo, Norway –Faculty of Educational Sciences, Department of Special Needs Education.

Innhold

Introduksjon – studiens utgangspunkt, formål og problemstilling.....	11
1.1. Bakgrunn for valg av tema	13
1.2 Undersøkelsens relevans.....	18
1.3 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål.....	19
1.4 Bruk av begreper	20
1.5 Opplæring og hørselshemmede barn	23
1.6 Medisinske og sosiokulturelle forståelser av hørselshemning	25
2. Forskning om litterasitet og hørselshemning	27
3. Litterasitet i et sosiokulturelt perspektiv	32
4. Design og metode	35
4.1 Utvalget	35
4.2 Datainnsamling.....	37
4.3 Bruk av videoopptak som observasjonsverktøy og valg av utsnitt	40
4.3.1 Kameraeffekten.....	41
4.3.2 Forskereffekten	42
4.4 Etske betraktninger	44
5. Analyse og tolkning av data	46
5.1 Studiens troverdighet, pålitelighet og gyldighet.....	49
6. Presentasjon av delarbeidene.....	51
6.1 Delarbeid 1: Teacher assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children	52
6.2 Delarbeid 2: Exploring letters in a bimodal, bilingual nursery school with deaf and hearing children.....	54
6.3 Delarbeid 3: Et løfte om inkludering – barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen.....	55
6.4 Oppsummering av delarbeidene.....	57
7. Diskusjon av implikasjoner av studien	58
Referanser	63

1. Introduksjon – studiens utgangspunkt, formål og problemstilling

In a literate culture the preparation for literacy begin at birth; literacy is embedded in the oral³ language and the social interaction of the child's surroundings (Barton 1994:130)

Sitatet av den engelske litterasitetsforskeren David Barton viser til et teoretisk perspektiv hvor litterasitet⁴ blir sett på som en del av en sosial praksis. Han viser til at det er gjennom samhandling med andre i en sosial og kulturell setting at barn møter og utvikler litterasitet, og denne prosessen starter allerede fra barnet er født (Barton, 1994). Barn inngår i ulike litterasitetshendelser på ulike arenaer, det være seg i hjemmet, i barnehagen eller på fritidsarenaer (Barton, 1994/2007; Barton & Hamilton, 1998; Fast, 2007; Gee, 2001; Säljö, 2000).

I denne undersøkelsen er det barnehagen som arena for hørselshemmede barns møte med, og utvikling av litterasitet som studeres. Barnehagen er et sted hvor et mangfold av barn, også hørselshemmede, skal lære å utvikle seg i samhandling med barn og voksne. Litterasitet som tema er valgt fordi det er et fagområde som vektlegges spesielt i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, senere omtalt som *Rammeplanen* (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011), og fordi litterasitet er et område som er spesielt utfordrende i arbeid med hørselshemmede barn (Marschark & Hauser, 2012; Mayer, 2007; Williams, 2012).

Formålet med studien har vært å utvikle kunnskap om litterasitetspraksiser i barnehager med både hørselshemmede og hørende barn. Oppmerksomheten er spesielt rettet mot praksiser i en bimodal, tospråklig barnehage. Med det menes en barnehage hvor både norsk tegnspråk og norsk tale og skriftspråk er i bruk. Det foreligger ingen norske studier med beskrivelser av litterasitetspraksiser fra denne type barnehager, og studien er slik sett et kunnskapsbidrag inn i det generelle barnehagefeltet. Hensikten er å utvikle

³ *Oral language* kan forstås her som et muntlig språk uavhengig av modalitet.

⁴ Litterasitet er en norsk oversettelse av det anglosaksiske ordet literacy. Her brukt i forståelse med forskningsfeltet *Early childhood literacy* (Hall, Larson & Mars, 2003).

kunnskap som skal kunne anvendes i barnehagene og bidra til videre utvikling av pedagogisk praksis.

Som tidligere førskolelærer og audiopedagog, med flere års praksis fra barnehager både for hørende barn og i barnehager for hørselshemmede barn, har spørsmål relatert til hørselshemmede barns kommunikasjons- og læringsmiljø engasjert meg gjennom mine yrkesaktive år og erfaringene mine preger meg som fagperson og som forsker.

Å forske i kjent landskap som jeg har gjort, kan diskuteres og problematiseres ut fra ulike perspektiv. En særlig utfordring er knyttet til spørsmål om nærhet og distanse i forskningsprosessen (Nielsen & Repstad, 1993). Å kjenne til det feltet som man skal studere kan være en fordel (Rhedding Jones, 2005) men også til hinder for å få øye på det ukjente i det kjente. Nielsen & Repstad (1993) peker på viktigheten av å lete etter data som er i strid med egne hypoteser. Det siste er spesielt viktig for meg fordi jeg gjennom mine yrkesaktive år som audiopedagog har gjort meg erfaringer og synspunkter på hvordan opplæring for hørselshemmede barn kan utformes og utvikles.

Selv om jeg har prøvd å være så åpen som mulig i møte med barnehagens praksiser, vet jeg at jeg har gått inn i dette arbeidet med en «ryggsekk» og et «sett briller», som har påvirket valg av innretning av prosjektet, metodiske vurderinger, analyser og tolkninger. Creswell (2007) peker på at forskerens kunnskapssyn er med på å bestemme både hvordan og hvilke data som innhentes og skapes. Gjennom forskningsprosessen har jeg vært svært bevisst på å ha et kritisk blikk på hvordan egne holdninger og kunnskaper har virket inn ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Dette vil jeg komme tilbake til i avsnittet *design og metode*.

Min inngang til prosjektet er med en forståelse av at kunnskap konstrueres mennesker i mellom i de praksiser som de inngår i (Gee, 2001; Säljö, 2000; Vygotsky, 1978, 2001). Innen en slik forståelse lærer og utvikler barn seg i samhandling med kompetente andre (Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978, 2001). Min erfaring fra arbeid i barnehager er at en hørselshemning gjør barn og voksne sårbare i samhandling med andre. Det samme viser en rekke forskning (Heiling, 1999; Hjulstad, Kristoffersen & Simonsen 2002; Kermit, Mjøen & Holm 2010; Ohna, 2005). Det gjelder ved aktiviteter og hendelser som ikke er

tilrettelagt slik at konsekvenser av hørselshemningen ivaretas. Denne studien har derfor oppmerksomheten rettet mot vilkår for samhandling i aktiviteter og litterasitetshendelser som hørselshemmede barn inngår i.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Valg av avhandlingens tema og problemstilling er gjort på bakgrunn av tre forhold:

- Endring i barnehagetilbud for hørselshemmede
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver
- Hørselshemmede barn og utfordringer relatert til lesing og skriving.

I løpet av de siste ti årene har det vært en endring i organiseringen av barnehager spesielt tilrettelagt for hørselshemmede barn i Norge. Flere av disse barnehagene er blitt endret fra å være et tilbud tilrettelagt bare for hørselshemmede til også å gi tilbud til hørende barn. Dette kommer frem på hjemmesidene til barnehager for hørselshemmede i de største norske byene 30.10. 2012.⁵

Den viktigste endringen er hvordan foreldre velger barnehagetilbud for sine hørselshemmede barn. I følge Meld. St. 18 (2010 -2011) er det i dag flere foreldre som velger den lokale barnehagen for sine barn: *Flere og flere foreldre velger lokal barnehage og ønsker at barna skal fortsette på den lokale skolen så fremt de får et tilfredsstillende og tilrettelagt tilbud der...* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.121).

Disse forandringene skyldes flere forhold. Overordnet er inkluderingsdiskursen som vektlegger alle barns mulighet til deltagelse og utvikling i et læringsmiljø preget av

⁵ <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/barnehager/pinnelien-barnehage>

<http://www.statped.no/Kompetansesentre/Moller-Trondelag-kompetansesenter/Moller-barnehage/>

<http://www.barnehager.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=57966>

<http://www.tromso.kommune.no/?cat=121452>

felleskap og mangfold. I Meld. St. 18, (2010-2011) *Læring og fellesskap* (s. 8) påpekes det at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk (Kunnskapsdepartementet, 2011).). Ut fra et slikt perspektiv på inkludering er den lokale barnehagen den læringsarena som også hørselshemmede barn skal være en del av. Hørselshemmede barn skal ikke lengre ha segregerte tilbud. I *Rammeplanen* slås det fast at barnehager i Norge skal være et tilbud til alle barn uavhengig av særlige forutsetninger og behov og kulturell tilhørighet. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagene og *barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8).

Et annet forhold som har hatt innvirkning på foreldrenes valg av barnehage for hørselshemmede barn er gjennombrudd for teknologien med cochleaimplantat. På slutten av 1980-tallet begynte Rikshospitalet i Norge å operere inn cochleaimplantat til barn med store hørselstap (Wie, 2005). I dag får de fleste sterkt hørselshemmede barn som oppdages ved tidlig screening⁶ operert inn implantater i løpet av sine første leveår⁷. Etter en slik operasjon har det vært anbefalt både fra medisinske og andre fagmiljøer at barnet bør få opplæring i talespråklige miljø uten innslag av tegnspråk (Archbold, 2010; Borchgrevink, 2000,2001; Siem, Wie & Harris, 2008; Wie, 2005). Opplæring i tospråklige barnehager, med bruk av tegnspråk, har fra de samme fagmiljøene blitt vurdert som til hinder for barnets utbytte av implantat og av utvikling av talespråk. Som et resultat av denne nye teknologien og anbefaling om ren talespråklig oppfølging velger flere foreldre den lokale barnehagen for sine barn⁸.

Tegnspråkets plass i opplæringen av barn med cochleaimplantat spesielt og hørselshemmede barn generelt, er et tema som jevnlig diskuteres innen fagmiljøer som er involvert i opplæringen av hørselshemmede barn. Det hersker til dels stor uenighet om hvilken rolle tegnspråket skal ha i opplæringen (Kermit, Mjøen & Holm, 2010; Siem,

⁶ I 2006 ga Sosial- og helsedirektoratet ut retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn. Etter dette ble hørselsscreening av nyfødte innført. Fra 2009, har nyfødte barn i Norge blitt screenet for hørselstap i løpet av de første dagene etter fødsel.

⁷ <http://www.oslo-universitetssykehus.no/pasient/behandlinger/Sider/cochleaimplantasjon.aspx>

⁸ Denne informasjonen er innhentet gjennom samtaler med foreldre som har deltatt på ulike kurs i regi av Statped, statlig spesialpedagogisk støtte, i løpet av de siste ti årene.

mfl., 2008; Simonsen mfl., 2009b). Det gjør at barnehagene utfordres når de skal legge til rette et læringsmiljø for hørselshemmede barn.

Ut fra et inkluderingsperspektiv er det viktig å få kunnskap om hvordan og med hvilke ressurser barnehagen ivaretar barnas forutsetninger og behov for samhandling som grunnlag for læring og utvikling.

Barnehagen i Norge i dag skal i følge *Rammeplanen ... i samarbeid og i forståelse med hjemmet ivareta barnets behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.7). Høy kvalitet skal være det som særpreger barnehagene, et tema som behandles i Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagene* (Kunnskapsdepartementet, 2009). *Rammeplanen* skal i dette arbeidet være et viktig styrings- og kvalitetsverktøy for å nå målene om både en inkluderende og lærende barnehage for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I *Rammeplanen* fra 2006, senere revidert i 2011, blir det for første gang i Norge trukket frem bestemte fagområder⁹ som det skal arbeides med i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011). Fagområdene dekker et vidt læringsfelt og assosieres med skolens fagområder. *Rammeplanen* har et tydelig fokus på barns læring innenfor nevnte fagområder. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole defineres av myndighetene som et prioritert område (Kunnskapsdepartementet, 2007). I *Rammeplanen* brukes ord og begreper som harmonerer med formuleringer man til vanlig finner i offentlige dokumenter og læreplaner som omhandler skolen (Østrem, mfl., 2009). Barnehagens rolle som en del av et helhetlig utdanningsløp er blitt tydelig gjennom *Rammeplanen*. En undersøkelse foretatt av Østrem, mfl., (2009) om hvordan *Rammeplanen* er blitt implementert i barnehager viser at det har vært en utvikling i barnehagene mot læringsaktiviteter ledet av voksne som ligner det som man tradisjonelt har forbundet med skolens aktiviteter.

⁹ I planen er det syv ulike områder som skal vektlegges spesielt i barnehagen. Det er fagområdene, Kommunikasjon, språk og tekst, Kropp, bevegelse og helse, Kunst, kultur og kreativitet, Natur, miljø og teknikk, Etikk, religion og filosofi, Nærmiljø og samfunn og Antall, rom og form (Kunnskapsdepartementet 2006).

Ett av områdene som vektlegges i *Rammeplanen*, er fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* hvor tidlig og god språkstimulering er et satsningsområde. Det legges vekt på at barn skal få varierte og rike erfaringer gjennom samtaler om opplevelser, tanker og følelser. De skal delta i aktiviteter og hendelser som fremmer vokabular og begrepsforståelse, og de skal bli kjent med kulturens måte å anvende muntlige og skriftlige tekster på. Ett av punktene som nevnes under fagområdet *Kommunikasjon språk og tekst* er at barnehagen skal bidra til at barna ...*lytter til lyder og rytme i språket og blir fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver...* (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011 s. 40).

Å lære om bokstaver og tall var tidligere forbeholdt elever i skolen, og det var et fagområde som det ikke skulle arbeides med i barnehagen (Söderbergh, 2009; Hagtvvet, 2002). I følge den svenske forskeren Söderbergh (2009) var det flere grunner til dette. For det første ble det hevdet at barna ikke var modne for slik opplæring i barnehagen. For det andre kunne barna lære bokstavene på feil måte. Det ble hevdet at førskolelærere ikke var like godt kvalifisert som lærere i skolen til dette arbeidet. Opplæring i bokstaver og bokstavkunnskap skulle derfor være forbeholdt utdannede og erfarne lærere (Söderbergh, 2009). Denne tanken ble forlatt for et par ti år siden og i Norge har arbeid med bokstaver og skriftspråklige aktiviteter vært ansett som viktig i barnehagen. Et mål i dette arbeidet har vært å ta utgangspunkt i barnets eget initiativ til utforskning (Hagtvvet, 2002).

Flere studier og undersøkelser viser at det er en tydelig sammenheng mellom tidlige, språklige erfaringer i førskolealder og senere ferdigheter i lesing og skrivning i skolealder. (Aukrust, 2006; Hagtvvet, 2002; Spencer & Marschark, 2010; Musselman, 2000; Purcell-Gates, Jacobson & Degener, 2004; Snow, Burns & Griffin, 1998; Snow & Soojin, 2011). Noen av de språklige erfaringene som barna gjør, anses som mer signifikante og grunnleggende enn andre. Å delta i litterasitetshendelser som fremmer barnets vokabular og begrepsforståelse er blant de som ansees som spesielt signifikante (Gjems, 2009;

Hermans mfl., 2008; Snow & Soojin, 2011; Williams, 2012; Swanwick & Watson, 2007). Det gjør fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* særlig interessant å studere i relasjon til hørselshemmede barn og årelange pedagogiske utfordringer i tilrettelegging for hendelser som fremmer litterasitet.

Forskning og undersøkelser internasjonalt og i Norge viser at hørselshemmede barn som gruppe ikke oppnår de samme ferdigheter i lesing og skriving som sine jevnaldrende hørende (Hendar, 2008, 2012; Luckner, mfl., 2005; Mayer, 2007; Traxler, 2000). Denne forskjellen viser seg spesielt rundt fjerde til femte klasse i grunnskolen når tekst får større betydning, og den handler om mangelfull begrepsforståelse og begrenset vokabular hos de hørselshemmede barna. Det er et fenomen som i litteraturen blir omtalt som *the fourth grade slump* og viser seg hos ulike grupper av barn (Chall, 1983; Hirsch, 2003; Marschark & Hauser, 2008; Miechenbaum & Biemiller 1998). Nyere studier av barn med cochleaimplantat viser også at denne gruppen barn møter utfordringer av samme karakter og rundt samme tidsrom (Geers, mfl., 2008; Punch & Hyde, 2010; Spencer & Marschark, 2010).

Flere forskere stiller spørsmål om hva som fører til denne forskjellen. Klassiske forklaringer som familieforhold, barnets egne forutsetninger, valg av kommunikasjonsmetode og pedagogisk tilhørighet gir ikke svaret (Mayer, 2007; Powers, 2011). Andre stiller spørsmål som hørselshemmede barns kognitive funksjon er annerledes enn hos hørende barn i form av at denne gruppen barn lærer på en annen måte. Det fører til at hørselshemmede barn har behov for en pedagogikk som er annerledes enn det man vektlegger i undervisning av hørende barn (Marschark & Knoors, 2012; Marschark & Hauser, 2012). Få har imidlertid stilt spørsmål om samhandling som grunnlag for læring og utvikling og undersøkt hva som kjennetegner vilkår for samhandling for hørselshemmede barn i ulike litterasitetshendelser. Slike spørsmål er interessant å stille ut fra den kunnskap som foreligger om hørselshemmedes barns sårbarhet i samhandling med hørende barn og voksne (Antia & Kreimeyer, 2005; Keating & Mirus, 2003, Preisler, Tvingstedt & Ahlström 2005; Simonsen, mfl., 2010).

1.2 Undersøkelsens relevans

I følge Solli (2012) eksisterer det lite barnehageforskning i Norge. Forskning som omhandler inkludering i barnehagen finnes knapt. Samtidig stilles det krav om at barnehagen skal arbeide forskningsbasert. Dette kommer frem både i Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagene*, 2008-2009 (Kunnskapsdepartementet, 2009) og i Norges offentlige utredninger, NOU 2012:1, *Til barnas beste. Ny lovgivning i barnehagene* (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I 2012 ble forskningsprosjektet *Barnehagen i endring. Inkludering i praksis* avsluttet. Prosjektet ble gjennomført ved Norsk senter for barnehageforskning (NOSEB) og inngikk i NRFs program *Praksisrettet FoU*. Ett av funnene er at forskjellighet har økende betydning i barnehagene og de voksne står overfor store utfordringer når det gjelder å håndtere et mangfold av barn fra ulike kulturer med ulike verdier og praksiser (Norges forskningsråd, 2011). Mangel på felles språk er en utfordring i hverdagen.

I en annen større nasjonal undersøkelse som omfatter eiere, styrere og ansatte i barnehager kom det frem at over 60 prosent av de barnehageansatte ønsket nettopp mer kompetanse om barn med spesielle behov (Gotvassli, mfl., 2012). Resultatene kan sees i sammenheng med ideen om den inkluderende barnehagen med et mangfold av barn med ulike forutsetninger og behov. Studier fra barnehager i Norge hvor hørselshemmede og hørende barn er i samme gruppe er så å si fraværende (Hjulstad mfl., 2002; Ohna mfl., 2003; Simonsen mfl., 2010).

For å styrke kvaliteten på det tilbudet som gis til alle barn i barnehagene, er det nødvendig å studere den foreliggende praksisen, med det for øye å utvikle det som fungerer til det beste for alle barn. Målet med denne studien er å utvikle kunnskap om hvilke litterasitetshendelser som finner sted i en barnehage med både hørselshemmede og hørende barn, og hvilke muligheter for deltagelse og samhandling hørselshemmede barn har i disse hendelsene. Kunnskap om opplæring av hørselshemmede barn og hvilke inklusjons - og eksklusjonsforhold som kommer til syne i barnehagens praksiser, kan ha overføringsverdi til andre grupper barn. Resultater av dette doktorgradsarbeidet er ment

som et relevant bidrag inn i den generelle barnehageforskningen, hvor målet er å utvikle kvalitative gode barnehagepraksiser som åpner for samhandling og læring for alle barn.

1.3 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens problemstilling er: *Hva kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn?* Både problemstilling og forskningsspørsmål er utarbeidet innen en sosiokulturell tradisjon hvor litterasitet sees på som del av en sosial praksis (Barton, 2007; Gee, 2001; Säljö, 2000). Innen en slik forståelse, skjer samhandling gjennom bruk av medierende redskaper og språk er et slikt redskap (Wertsch, 1998). Jeg vil komme tilbake til det teoretiske perspektivet under avsnitt 3 jfr. innholdsfortegnelsen *Litterasitet i et sosiokulturelt perspektiv*. Å stille spørsmål om hørselshemmede og litterasitet fra et slikt perspektiv, er annerledes enn det man til vanlig finner i fag og forskningslitteraturen på dette feltet. Der har tradisjonen vært å måle hørselshemmede barns ferdigheter gjennom kartlegging og testing. Se avsnitt 2, *Forskning om litterasitet og hørselshemning*.

Problemstillingen søkes belyst gjennom forskningsspørsmål som behandles i tre delarbeider, senere omtalt som delarbeid 1, 2 og 3. Delarbeidene er hver for seg, og sammen, med på å belyse problemstillingen.

Forskningsspørsmålene i delarbeidene er:

- Delarbeid 1: Hvilke litterasitetshendelser forekommer i en bimodal, tospråklig barnehage? Hvordan kan lærerledede hendelser gi hørselshemmede barn muligheter til deltagelse og samhandling?
- Delarbeid 2: Hvordan blir bokstaver introdusert til barn i en bimodal, tospråklig barnehage og hvordan utforsker barn bokstaver i fri lek?
- Delarbeid 3: Hvordan kan rammer for barnehagens virksomhet påvirke vilkår for samhandling i litterasitetshendelser mellom hørende og hørselshemmede barn i barnehagen?

Under avsnittet med presentasjonen av delarbeidene gis det en beskrivelse av hvordan de ulike forskningsspørsmålene er utviklet underveis i forskningsprosessen og sammenhengen mellom disse.

1.4 Bruk av begreper

I dette avsnittet drøftes og presiseres tolkninger og bruk av begreper som anvendes i undersøkelsen. Det gjelder begrepene hørselshemning, bimodal tospråklighet, tegnspråk, litterasitet og samhandling.

Hørselshemning: Termen hørselshemning blir i Norge brukt som et paraplybegrep for alle typer og grader av hørselstap. I medisinsk, audiologisk og pedagogisk sammenheng skilles det ofte mellom grader av hørselshemning med betegnelsene *tunghørthet* og *døvhhet* basert på audiologiske målinger (Falkenberg & Kvam, 2004). I undersøkelsen inngår barn med ulik grad av hørselshemning og ulike typer hørselstap, men det skilles ikke mellom barn på grunnlag av hørselstap. Bakgrunnen for dette er at hørselshemning i dette arbeidet betraktes som et relasjonelt fenomen som berører mennesker på ulike måter avhengig av hvilken setting personen befinner seg i (Bagga-Gupta, 2004; Thoutenhoofd, 2006). Hørselshemning er i følge Egbert & Depperman (2012), en «communication disability», som må studeres som et spørsmål om samhandling i autentisk kommunikasjon. I en barnehage vil selv et lite hørselstap kunne gi store konsekvenser for kommunikasjon og samhandling, særlig når det er mye støy og mange personer tilstede. Motsatt kan hørselstapet ha små konsekvenser i rolige omgivelser og med få personer til stede. For barn som primært er tegnspråklige vil kommunikasjon og samhandling med andre falle lettere der hvor det er andre tegnspråkbrukere enn i samhandling med bare talespråklige barn.

Personer med hørselshemning er sårbare i samhandling med andre, der hvor aktiviteter og hendelser ikke er tilpasset deres særlige forutsetninger og behov som visuelt orienterte i sin kommunikasjon (Hjulstad, Kristoffersen & Simonsen, 2002; Ohna mfl., 2003). I en barnehage vil derfor barnehagens praksis vedrørende kommunikasjon

samhandling og kommunikasjon ha betydning for hørselshemmede barns mulighet for deltagelse og samhandling.

På samme måte som betegnelsen hørselshemning viser til alle grader av hørselstap, blir benevnelsen *deaf* brukt i de engelskspråklige artiklene og skal forstås på samme måte.

Bimodal tospråklighet: Med bimodal tospråklighet forstås bruk av både tegnspråk og talespråk (Ohna mfl., 2003; Pritchard & Zahl, 2011). Denne formen for tospråklighet skiller seg fra unimodal tospråklighet, hvor det er to ulike talespråk i bruk.

Tegnspråk er et visuelt og gestuelt språk, basert på produksjon av synlige bevegelser med hender, munn, øyne, bryn, hode og overkropp, og har en annen oppbygging og syntaks enn norsk talespråk (Halvorsen, 2012; Vonen, 1997). Tegnspråk kan brukes uavhengig av hørselen og skjer gjennom visuell kontakt og uten bruk av stemme. Tegnspråk må ikke forveksles med det som ofte omtales som norsk med tegnstøtte (NMT). NMT refererer til bruk av norsk talespråk som støttes av visuelle naturlige tegn og tegn hentet fra tegnspråk (Holten & Lønning, 2010).

Litterasitet: Litterasitet¹⁰ er en norsk oversettelse av det engelske ordet *literacy* og det svenske ordet *litteracitet*. I denne sammenhengen er det brukt i forståelse med det voksende forskningsfeltet *Early childhood literacy* (Hall, Larson & Mars, 2003). Litterasitet relateres her både til muntlig og skriftlig tekst som barn i en sosial sammenheng er involvert i (Axelsson, mfl., 2005; Björklund, 2008). Det kan dreie seg om samtaler rundt tekst i bøker, introduksjon til bokstaver og barns egne måter å skrive på.

Litterasitetshendelser: Med litterasitetshendelser forstås hendelser som forekommer i hverdagen, hjemme, i barnehagen eller på fritiden, og som barnet deltar i, og hvor tekst i direkte eller indirekte form inngår (Axelsson, 2005; Björklund, 2008; Heath, 1983; Purcell-Gates, Perry & Brisno, 2012). I en barnehage er det mange aktiviteter i løpet av en dag med flere ulike typer litterasitetshendelser som barn inngår i. Noen av hendelsene er ledet av voksne, mens andre hendelser er styrt av barna selv. I aktiviteten *samlingsstund*,

¹⁰ Den norske oversettelsen er godkjent av Språkrådet.

kan introduksjon av bokstaver, boklesing og samtaler relatert til en bok defineres som litterasitetshendelser, slik det blir gjort i denne undersøkelsen.

Signifikante litterasitetshendelser: Begrepet brukes om hendelser som anses som særlig viktige for barn å delta i og spesielt for hørselshemmede barn. Det er relatert til hendelser som fremmer utvikling av vokabular og begrepsforståelse, men også utvikling av delelementer som fonologisk og visuell bevissthet og bokstavkunnskap.

Litterasitetspraksiser: Med litterasitetspraksiser forstås en praksis som en bestemt kultur har skapt rundt ulike litterasitetshendelser (Barton, 2007; Heath, 1983; Pahl & Rowsell, 2005; Schribner & Cole, 1981). Det er praksiser som utvikles i hjemmet, på skolen, i kirken og i barnehagen for å nevne noen arenaer. Innenfor disse arenaene utvikles igjen praksiser relatert til ulike typer hendelser. Disse praksisene er forankret i sosiale, kulturelle og historiske forhold, og de kan kun forstås som situerte. I dette arbeidet er det barnehagen som arena med barnehagens litterasitetspraksiser som undersøkes.

Samhandling: Begrepet *samhandling* brukes i dette arbeidet i forståelse med sosiokulturelle teorier. I dette perspektivet ses samhandling eller interaksjon mellom mennesker som grunnleggende for læring og utvikling (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978, 2001). Innen den sosiokulturelle tradisjonen mener man at kunnskap blir konstruert gjennom deltagelse og samhandling mellom mennesker i sosiale og kulturelle kontekster (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 2001). Kunnskapen medieres eller formidles gjennom medierende redskaper (Rogoff, 2003; Säljö, 2000; Wertsch, 1991, 1997). I en læringskontekst i en barnehage tas en rekke kulturelle redskaper i bruk, blant annet fysiske redskaper som bilder og objekter. Språk og handling utgjør viktige deler innen denne sosiokulturelle tradisjonen, og språk kan sies å være det viktigste redskapet som anvendes i medieringen (Vygotsky, 1978). Språket representerer det Vygotsky kalte symbolsk mediering (Vygotsky, 1978)

I spørsmålet om hva som kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn, er det ut fra en forståelse av samhandling som grunnleggende for læring og utvikling. Dette perspektivet gjenfinnes i *Rammeplanen* som vektlegger samhandling som grunnlag for læring og utvikling.

1.5 Opplæring og hørselshemmede barn

Opplæring av hørselshemmede barn har i flere hundre år skapt debatt både internasjonalt og nasjonalt om hva opplæringens skal bestå i, og hvor den skal foregå. Spørsmålene har vært særlig relatert til tegnspråkets plass i opplæringen og om barna skal gå i egne barnehager og skoler for hørselshemmede, eller i barnehager og skoler med hørende barn (Froestad, 1995; Kermit, mfl., 2010; Simonsen, 2000).

Som nevnt innledningsvis, får majoriteten av hørselshemmede barn i Norge i dag opplæringen sammen med hørende barn, oftest som det eneste hørselshemmede barnet i en barnegruppe, men noen ganger også sammen med flere andre hørselshemmede barn. Noen barn får sitt tilbud i det man i den engelskspråklige litteraturen kaller en *co-enrollment* setting (Bowen, 2008; Kirchner, 1994; Stinson & Kluvin, 2005). En slik setting har en lik fordeling av hørselshemmede og hørende barn, og opplæringen forgår både på tegnspråk og talespråk (Stinson & Kluvin, 2005). Tanken bak en slik organisering er at barnegruppene gjennom samhandling skal lære av hverandre.

Barn med hørselshemning har som andre barn rett til spesialundervisning, dersom de har behov for det jfr. opplæringsloven § 5-7. I tillegg har hørselshemmede førskolebarn rett til tegnspråkopplæring. I 1998 vedtok Stortinget lovfestet rett til opplæring i og på tegnspråk, både i barnehage og skole for gruppen hørselshemmede barn og unge¹¹. For barn i barnehage er retten til en slik opplæring basert på en sakkyndig vurdering som viser til behov for opplæring i og på tegnspråk. (Kunnskapsdepartementet, 1998). § 2- 6 i opplæringsloven har følgende formulering:

Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk. Omfanget av opplæringa i tid og innhaldet i opplæringa fastsetjast i forskrifter etter § 2-2 og § 2-3 i denne lova. Kommunen kan bestemme at opplæringa i og på teiknspråk skal givast på ein annan stad enn den skolen eleven soknar til. *Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for teiknspråkopplæring , har*

¹¹ I den forbindelse ble det I 1998 opprettet et opplæringsprogram i tegnspråk for foreldre med barn som fikk opplæring etter § 2-6. Programmet fikk navnet "Se mitt språk" og er et tilbud fra barnet er 0-16 år, totalt 40 uker. <http://www.statped.no/Fokussaker-forside/Se-mitt-sprak--en-suksess/>

Det ble også gjort et løft for å gjøre lærerne og førskolelærerne i stand til å undervise i og på tegnspråk.

rett til slik opplæring. Departementet gir nærmere forskrifter. Før kommunen gjør vedtak etter første og tredje ledd, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering [min utheving].

Det er store variasjoner innen gruppen hørselshemmede barn, og i foreldrenes vurderinger og ønsker og ikke minst bosted. Det gjør at foreldre velger ulikt for sine barn. Uavhengig av hvilke valg som foretas, om det skal være opplæring i og på tegnspråk, en bimodal, tospråklig opplæring eller kun via talespråk, har hørselshemmede som andre barn et grunnleggende behov for samhandling med andre for læring og utvikling (Williams, 2012). En visuelt orientert pedagogikk er anbefalt for denne gruppen barn (Bagga-Gupta, 1999, 2002; Punch & Hyde, 2010; Kushalnagar, mfl., 2010). For tegnspråklige barn betyr det at de må se både ansikt og hender til den som de samhandler med, noe som må tas hensyn til når barnehagens aktiviteter og hendelser skal organiseres og gjennomføres. Blant annet må barn og voksne sitte slik at de ser hverandre. Barn og voksne må snakke én ad gangen, noe som kan være utfordrende i grupper med mange spontane og fortellerlystne små barn. For hørselshemmede barn som baserer sin kommunikasjon på talespråk, vil grad av visuell orientering være avhengig av selve settingen som de er en del av. Grad av visuell orientering kan være relatert til antall barn i gruppen, hvordan det fysiske miljø er utformet og støy og lysforhold. I en barnehage med mange barn og mye støy vil selv barn med små hørselstap være avhengig av å se ansiktet på den de kommuniserer med for å støtte seg på munnnavlesning. I en pedagogisk sammenheng er derfor selve organiseringen og plasseringen i rommet svært viktig for hørselshemmedes barns læring og utvikling (Guardino & Antia, 2012; Roos, 2004).

En annen viktig faktor innen opplæring av hørselshemmede barn er barnehagens generelle kompetanse om konsekvenser av hørselshemning og personalets forståelse av hørselshemning i en pedagogisk sammenheng. Jeg vil i neste avsnitt ta opp ulike forståelsesmodeller som kan være med å skape ulike muligheter for samhandling for hørselshemmede barn.

1.6 Medisinske og sosiokulturelle forståelser av hørselshemming

Den ene forståelsen omtales som medisinsk eller patologisk (Moore & Meadow-Orlans, 1998; Power, 2005) og tar utgangspunkt i hørselstapets fysiologiske aspekter. Det er den samme forståelse som ligger til grunn for beskrivelsen av hørselshemmede i *ICF-Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse* (2006). Innenfor en slik forståelse er målet å reparere skaden enten ved operasjon eller hørselstekniske hjelpemidler (Breivik, 2007; Power, 2005). Målet med behandlingen er å utvikle hørselsfunksjonen optimalt med utvikling av tale og lytteferdigheter som suksesskriterier (Kermit, 2010). I en pedagogisk sammenheng vil barnets utfordringer i kommunikasjon og samspill med andre være knyttet til selve hørselsnedsettelsen. Denne forståelsen og tilnærmingen til barn med hørselshemming har lange tradisjoner innen både opplæring og forskning (Simonsen, 2000). Fra et sosiokulturelt perspektiv hvor samhandling er sentral for utvikling og læring, blir denne forståelsen kritisert fordi tiltakene er individuelt rettet (Power, 2005). Det er individet det er noe galt med og som skal forbedres, slik at det tilpasses omverden. Innen en slik forståelse vil tilgang til tegnspråk vanligvis ikke inngå som en del av opplæringen. Talespråk blir sett på som det normale og har derfor en klart overlegen posisjon i opplæringen (Kermit, 2008; Power, 2005).

En annen måte å forstå hørselshemming på er hentet fra et perspektiv som ser på barnas utfordringer som sosialt skapte, det vil si en sosial, relasjonell og kulturell forståelse (Bagga-Gupta, 2004, Breivik, 2007; Power, 2005). Her rettes søkelyset mot relasjonen med omgivelsene. Hovedsaken er ikke hvor godt eller dårlig et barn hører, men hvordan barnet har tilgang til de sosiale og interaktive prosessene som læring forutsetter (Knorrs, 2007, Power, 2005). Barns former for deltagelse forklares ikke bare ved egenskaper ved barnet alene, men som noe som konstitueres i et sosialt fellesskap (Vygotsky, 1978; 2001). Det er altså individets møte med og relasjonen til omgivelsene som har betydning. Målet i en pedagogisk sammenheng i et slikt perspektiv, er å tilrettelegge for tilgang til de sosiale prosesser som finner sted i ulike aktiviteter og hendelser (Ohna, 2005). I en barnehage vil målet være å minimalisere konsekvenser av hørselstapet, stort eller lite, ved å legge til rette for et kommunikasjons- og læringsmiljø hvor alle kan delta og samhandle med bruk av ulike medierende redskaper (Kristoffersen & Simonsen, 2012).

Målet er å gi alle barn muligheter til å delta og å samhandle i læringsfremmende aktiviteter, slik at de kan utvikle seg, tilpasset egne evner og forutsetninger. Ut fra en slik forståelse ligger det en tenkning om at det ikke er en dikotomi mellom ulike språk og andre resurser, men at de samlet kan bidra til å oppnå deltagelse og samhandling.

Både det medisinske og det sosiokulturelle perspektivet rommer deler av virkeligheten og er aktuelle forståelsesmodeller avhengig av hva som skal studeres (Purcell-Gates, 2004). I denne studien av litterasitetspraksiser er det en sosial, relasjonell og kulturell forståelse av hørselshemning som arbeidet er utviklet innenfor. Det har vært bestemmende for valg av design, metode og bruk av observasjonsverktøy, analyse og drøfting av resultater.

Konsekvenser av hørselshemningen vil være forbundet med hvordan barnehagen legger til rette for samhandling mellom et mangfold av barn, ikke bare hørselshemmede. Målet har vært å utvikle kunnskap om, hva som kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i grupper med hørselshemmede og hørende barn (Kristoffersen & Simonsen, 2012)

2. Forskning om litterasitet og hørselshemning

Det foreligger flere nasjonale studier fra ulike faglige disipliner som omhandler hørselshemmede barn, og studiene er forankret i ulike syn på barn, læring, hørselshemning, språk og normalitet (Simonsen, mfl., 2010). I dette avsnittet vil jeg trekke frem det som har kjennetegnet forskningen internasjonalt og i Norge relatert til hørselshemmede barn og litterasitet.

Innen utdanningsfeltet som denne avhandlingen skriver seg inn i, har innretningen av forskningen i hovedsak dreid seg om å kartlegge og teste hørselshemmede barns ferdigheter innen ulike områder. Nyere forskning fra barnehager med et perspektiv på litterasitet som sosial praksis har ikke vært fremtredende i forskningen om hørselshemmede barn, selv om det forekommer unntak (Gioja, 2001; Hjulstad mfl., 2002; Roos 2004, 2008). Fra barnehager med hørende barn har det derimot vært gjennomført flere studier fra et slikt perspektiv, med tykke beskrivelser av barns møte med litterasitet (Axelsson, 2005; Björklund, 2008; Fast, 2007; Gustafsson & Mellgren, 2005). Denne forskningen har på ulike måter vist hvordan små barn i samhandling med andre barn og voksne erobrer og utvikler litterasitet.

Måloppnåelse i lesing og skriving for hørselshemmede barn er et tema som mange forskere har interessert seg for og det gjenspeiles i den forskningen som har vært gjort (Luckner, mfl., 2005; Mayer, 2007; Marschark & Spencer, 2011; Musselmann, 2000; Spencer & Marschark, 2010; Williams, 2004.) Sammenhenger mellom måloppnåelse og grunnleggende ferdigheter i delområder, som til en hver tid anses som viktig for barns lese- og skriveutvikling, har vært av særlig interesse. Spørsmålene har blant annet dreid seg om fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, arbeidsminne, begrepsforståelse og vokabularutvikling (Luckner mfl., 2005; Musselmann, 2000 ; Schirmer & McGough, 2005; Spencer & Marchark, 2010). Vokabularutvikling er et område det vies stor oppmerksomhet til i forskningen i dag. Et godt vokabular anses som særlig signifikant for hørselshemmede barns lese- og skriveutvikling (Marulis & Neuman, 2010; Spencer & Marchark, 2010 Williams, 2012). Et godt språklig fundament uavhengig av språklig modalitet har vist seg å ha betydning for hørselshemmedes barns måloppnåelse i lesing og skriving (Hendar, 2012).

Forskning og undersøkelser relatert til måloppnåelse i skolen for hørselshemmede elever har vært rettet mot grunnskolen. Gjennomgående har denne forskningen og undersøkelsene konkludert med, både nasjonalt og internasjonalt, at hørselshemmede barn som gruppe ikke oppnår de samme ferdigheter i lesing og skriving som sine jevnaldrende hørende barn (Hendar, 2008, 2012; Luckner mfl., 2005; Mayer, 2007; Traxler, 2000). Undersøkelser viser at gruppen hørselshemmede barn med døve foreldre har høy måloppnåelse (Chamberlain & Mayberry 2000; Padden & Ramsey 2000; Prinz & Strong, 1998). En forklaring på dette er at denne gruppen barn naturlig inngår i språklig samhandling med sine foreldre, og dette gir mulighet til en tidlig og god språkutvikling.

Når det gjelder de aller yngste barna, har det i kjølvannet av cochleaimplantat-teknologien siden slutten av 1980 tallet vært en eksplosjon av studier internasjonalt, spesielt i England, USA og Australia. Denne forskningen har vært rettet mot barns talespråkutvikling med kartlegging og testing av barnets produksjon av tale og taleforståelse (Kirkhei, mfl., 2012; Simonsen & Kristoffersen, 2001; Thouthenhoofd, mfl., 2005). Det meste av denne forskningen har vært finansiert av implantatfirmaer, og foregått innen medisinske og audiologiske miljø. Felles for denne forskningen er at den vektlegger måling av individuelle ferdigheter hos hørselshemmede barn, sammenlignet med hørende barn eller såkalt normalutvikling (Simonsen & Kristoffersen, 2001; Schorr, Roth & Fox 2008; Thouthenhoofd, mfl., 2005). Denne forskningen har vært viktig og nødvendig for å kunne innhente kunnskap om hvilke muligheter og begrensninger et cochleaimplantat har med hensyn til å utvikle hørselsfunksjonen til små barn, slik at de kan oppfatte talespråk. Målet med en cochleaimplantatoperasjonen har vært at barnet skal utvikle tilstrekkelig hørsel til å utvikle talespråk. Selv om det foreligger store variasjoner og ulikhet i utbytte av et implantat, antyder forskning at grupper av barn med cochleaimplantat oppnår høyere måloppnåelse i fag i skolen enn andre hørselshemmede barn (Archbold & Mayer, 2012; Marschark, Rhoten & Fabich, 2007).

Et forskningsformål har vært å identifisere hvilke variabler som påvirke barns ferdigheter i talespråk, og senere måloppnåelse i lesing og skriving. Det har vært gjennomført kartleggingsundersøkelser og effektstudier (Thoutenhoofd, mfl., 2005). Nottingham

Paediatric Cochlear Implant Programme som består av et tverrfaglig team med både leger, pedagoger og ingeniører, har siden operasjonene av implantat startet i England på slutten av 1980-tallet, samlet data om barn med cochleaimplantat. Teamet har gjennom både forskning og undersøkelser forsøkt å påvise sammenhenger mellom barns utvikling av talespråk og variabler som alder ved implantering, valg av modalitet i opplæringen, barnehagetype i betydningen hvilken kommunikasjonspraksis barnehagen har og foreldres bakgrunn (Archbold, 2010). Denne forskningen viser at alder synes å være den variabelen som har betydning for utbytte av et implantat. Ut over det vises det til stor variasjon i hvordan et implantat påvirker barnets mulighet til å oppfatte lyd og utvikle talespråk uavhengig av andre forhold. I en større gjennomgang av forskningen som foreligger på feltet, foretatt av Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, konkluderes det med at det ikke foreligger dokumentasjon for at det er en sammenheng mellom valg av språklig modalitet (tegnspråk, talespråk eller tale med tegn som støtte til talen) i opplæringen og barns ferdigheter i talespråk (Kirkhei, mfl., 2012).

En tredje type forskning har dreid seg om tegnspråkets rolle i barns utvikling av lesing og skriving. Det har vært relatert til spørsmål om hvilken betydning et godt grunnlag i tegnspråk har for barns måloppnåelse i lesning og skriving (Mayberry, Lock, & Kazmi, 2002). Andre spørsmål har dreid seg om handalfabetets betydning i selve leseopplæringen (Roos, 2010). Flere undersøkelser viser til at et godt språklig fundament uavhengig av modalitet er viktig og av betydning for barns lese- og skriveutvikling (Hendar, 2012; Mayberry, mfl. 2002; Mayer, 2007). Bruk av handalfabet viser seg også å ha betydning i selve opplæringen (Roos, 2010).

Som vist ovenfor kjennetegnes forskningen som omhandler hørselshemmede barn og litterasitet ved kartlegging og testing av barns ferdigheter og variabler som virker inn på barns måloppnåelse i talespråklige ferdigheter, lesing og skriving. Bare få undersøkelser studerer hva som kjennetegner barnehagens praksiser der hvor hørselshemmede barn er en del av barnegruppen. Jeg vil avslutningsvis presentere to barnehagestudier der kommunikasjon og litterasitetspraksiser ble undersøkt.

Hjulstad, mfl. (2002) studerte hverdagslivet i et utvalg barnehager i Norge for å innhente kunnskap om hvilke kommunikative praksiser barn med cochleaimplantat inngikk, i og hva som karakteriserte disse hendelsene med særlig vekt på samhandling og bruk av modaliteter. Studien inngikk i en oppfølgingsstudie av barn og unge med cochleaimplantat (Simonsen, mfl., 2009a). I studien inngikk 24 barnehager, både barnehager kun for hørselshemmede barn, og barnehager hvor majoriteten var hørende barn. Prosjektet hadde som mål å identifisere og analysere hverdagslige, kommunikative praksiser. Funn viste at uavhengig av barnehagetype, var det en rik og mangfoldig bruk av modaliteter. Ulike modaliteter ble brukt som redskap for å skape mening og forståelse blant deltagerne. Studien viste at hørselshemmede barn er sårbare i relasjoner med hørende barn, dersom deres kommunikative behov ikke ivaretas. Deltagelse og samhandling i kommunikasjonsfellesskapet forekom oftest og mest variert i sammenhenger der hvor det var flere hørselshemmede barn sammen.

I sitt doktorgradsarbeid fra 2004, gjorde den svenske forskeren Carin Roos en etnografisk studie i en barnehage med formål om å innhente kunnskap om hørselshemmede barns møte med skriftspråket. Datamaterialet er innhentet fra en bimodal tospråklig barnehage tilrettelagt spesielt for hørselshemmede barn. Med bilder og detaljerte beskrivelser viser Roos til barnehagens litterasitetspraksiser og barns møte med skriftspråket. Hennes funn viser at barn med hørselshemming interesserer seg for skrift på samme måte som hørende barn, og at de utvikler litterasitet i samhandling med andre barn og voksne. Dette er i samsvar med annen forskningen på feltet. (Mayer, 2007; Musselmann, 2000; Paul & Lee, 2010). Roos problematiserer pedagogers holdninger og syn på hørselshemmede barn. Bakgrunnen var funn om at det ikke stilles samme forventninger og krav til hørselshemmede barn, som til hørende barn når det gjelder litterasitet – en holdning hun mener påvirker barns utvikling av litterasitet (Roos, 2004). Dette spørsmålet stiller også Easterbrooks (2006) i sin oppsummering av funn fra sin forskning om hørselshemmede barns måloppnåelse i skolen.

Når det gjelder måloppnåelse i litterasitet i skolen er det bred enighet blant forskere at det er nært forbundet med tidlige språklige ferdigheter i førskolealder (Aukrust 2006;

Hagtvet 2002; Musselman, 2000; Purcell-Gates mfl., 2004; Snow, Burns & Griffin, 1998; Snow & Soojin, 2011; Spencer & Marschark, 2010). Denne forståelsen preger også den innretningen på forskningen som omhandler de yngste barna. Ulike programmer med et innhold som er ment å fremme litterasitet implementeres i barnehagene og barn kartlegges før og etter (Leirvåg & Aukrust 2012).

3. Litterasitet i et sosiokulturelt perspektiv

Studiens teoretiske rammeverk når det gjelder perspektiv og begrepsbruk er hentet fra *New literacy studies*, hvor litterasitet sees som en del av en sosial og kulturell praksis. (Barton & Hamilton, 1998; Diaz, 2007; Gee, 1996; Larson & Mars, 2005; Razfar & Gutiérrez, 2003; Street, 1984). Sett fra et slikt perspektiv utvikler barn litterasitet gjennom samhandling med andre i hverdagslige litterasitetshendelser på ulike arenaer - en utvikling som starter allerede fra barnet er født (Barton, 1994/2007). En slik måte å forstå litterasitet på er forskjellig fra et kognitivt og psykologisk perspektiv på litterasitet, hvor fokus er på individets individuelle kapasitet, noe som har vært den tradisjonelle måten å forstå litterasitet på. Interessen for kulturelle og sosiale aspekter ved litterasitet har utviklet seg de siste 25 årene. Gee (2000) referer til denne interessen som del av en massiv *social turn*, hvor sosiale og kulturelle aspekter ved læring generelt utfordrer den tradisjonelle tenkningen rundt læring som et individuelt forhold (Gee, 2000; Sfard, 1998). Med utgangspunkt i forståelsen av litterasitet som del av en sosial praksis, er læring noe som skjer i en sosial og kulturell kontekst. Læring blir sett på som en dialektisk prosess, hvor individer og grupper konstruerer mening i ulike sosiale hendelser (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2001; Säljö, 2000; Wertsch, 1998). Den praksis eller de praksiser som skapes rundt litterasitetshendelsene, er forankret i sosiale, institusjonelle og kulturelle forhold, og kan kun forstås som situerte i sin kulturelle og historiske sammenheng (Barton 2007; Lankshear & Knobel, 2003; Säljö, 2005). Et sosiokulturelt perspektiv på litterasitet føres tilbake til den russiske psykologen Vygotskys teorier om læring og utvikling (Vygotsky 1978; 2001). Hans perspektiv er senere blitt videreutviklet av en rekke teoretikere, som Bruner (1986), Lave og Wenger, (1991), Rogoff , (1990) og Wertsch, (1991). Felles for disse teoretikerne er synet på kunnskap som konstruert gjennom samhandling mellom mennesker i sosiale og kulturelle kontekster. Her blir barn sett på som medkonstruktører i egen utvikling.

Fra et sosiokulturelt perspektiv skjer samhandlingen gjennom bruk av en rekke medierende redskaper (Vygotsky, 1978, 2001; Wertsch, 1991, 1998). Språk er et slikt redskap, og kan sies å være det viktigste redskapet som anvendes i medieringen mellom

de sosiale aktivitetene man deltar i, og den individuelle tenkningen (Säljö, 2000, Wertsch, 1991,1998).

Å studere litterasitet som sosial praksis er en tradisjon knyttet til navn som Scribner & Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), Gee (1990) og Barton (1994, 2007). Samtlige har studert litterasitetspraksiser i ulike kulturer og på ulike arenaer. Den engelske professoren Brian V. Street (1984) hevder at det er to ulike måter å forholde seg til litterasitet på. I sin bok fra 1984, *Literacy in Theory and Practice*, setter han opp to ulike modeller, den autonome og den ideologiske.

Førstnevnte modell, den autonome, fremhever litterasitet som en nøytral teknikk, eller en ferdighet som er selvstendig og fri fra sine sosiale sammenhenger. Dette perspektivet omtaler Sfard omtaler som tilegnelsesmodellen (Sfard, 1998). I et slikt perspektiv forstås litterasitet som en individuell ferdighet som barn lærer ved en gitt alder gjennom formell lærerledet undervisning. Begrepet *reading readiness* er utviklet innen en slik forståelse. Begrepet *reading readiness* er senere blitt forlatt og erstattet med begrepet *emergent literacy*. En av grunnene var at Marie Clay, i sin forskning på New Zealand oppdaget at hørende barn begynte å interessere seg for ulike former for litterasitet, lenge før de ble utsatt for formell undervisning, og Clay lanserte da begrepet *emergent literacy* (Clay, 1966).

Streets andre modell, den ideologiske, står for et sosialt, historisk og kulturfølsomt syn på litterasitet. Larson & Mars (2005) oppsummerer hva som kjennetegner denne modellen slik:

In this model, literacy is shaped by particular social, cultural, economic and political context and is always ideological, that is, always carries particular meanings and is imbued with power (Larson & Mars, 2005:11).

Det er fra denne tradisjonen og dette perspektiv på litterasitet at forskningsspørsmålene i avhandlingen ble stilt. Når det gjelder de yngste barna, benyttes i denne tradisjonen gjerne benevnelsen *Early childhood literacy* når man referer til de yngste barna (Hall mfl., 2003). Sfard (1998) omtaler en slik forståelse som en deltagelsesmodell hvor

oppmerksomheten rettes mot deltaking i læringsfellesskapet. Innen deltagelsesmodellen konstruerer og utvikler barn litterasitet gjennom samhandling med andre barn og voksne. Å studere litterasitet fra et *Early childhood literacy* perspektiv skiller seg fra den tradisjonen som har vært gjeldende innen forskning av hørselshemmede og litterasitet. Tradisjonen har her vært å måle ferdigheter hos barn gjennom kartlegging og testing. For øvrig har det i Norge vært en sterk utvikling av sosiokulturelle forståelsesmåter innen utdanningsforskningen (Norges forskningsråd, 2008; Klette, 2003; Ohna, 2005).

4. Design og metode

Med et perspektiv på litterasitet som sosial praksis ble det nødvendig å velge en metode for konstruksjon av data som gjorde at jeg kom så nær opp til litterasitetshendelsene som mulig. Barton (2000/2007) og Gee (2001), hevder at dersom man skal få kunnskap om ulike litterasitetspraksiser, må oppmerksomheten rettes mot de aktivitetene og hendelsene som finner sted på de arenaene der de foregår. Forskeren må undersøke hva som skjer i disse aktivitetene fordi det er her aktørenes praksiser kan identifiseres og beskrives slik Mehan (1979) sier: *Because educational facts are constituted in interaction, we need to study interaction in educational context*. Dette har også jeg lagt vekt på i observasjonene i barnehagene. Jeg har rettet oppmerksomheten slik Barton(2000/2007) og Gee (2001) anbefaler mot de hendelsene som barna inngår i, med en etnografisk tilnærming til feltet. Innen en slik tradisjon forsøker forskerne å komme så nær opp til det som skal studeres som mulig ved selv å være til stede og observere (Geertz, 1973, Heath, mfl. 2008). Innen barnehageforskning, foreligger det relativt få studier innen denne tradisjonen (Björklund, 2008).

Data ble innhentet ved bruk av videokameraer og nedtegning av notater. Jeg gjorde også intervjuer og hadde samtaler med personalet i barnegruppen, med utgangspunkt i spørsmål som kunne støtte opp om observasjonene. Samtalen i intervjuene dreide seg om barnehagens rammebetingelser generelt, men også spesielt om hvordan barnehagen arbeidet med rammeplanens fagområde, *Kommunikasjon, språk og tekst*. Jeg tok også opp spørsmål relatert til bruk av video som observasjonsverktøy i barnegruppen og forskerens rolle under observasjonstiden. Data fra videoopptakene er det som i hovedsak danner grunnlaget for analysen, mens feltnotater og intervju/samtale, har gitt data som utfyller og belyser videoopptakene i en kontekstuell sammenheng. Utsagn fra intervjuene blir brukt for å illustrere og støtte opp om noen av de temaer som tas opp i studien

4.1 Utvalget

Utvalget som inngår i undersøkelsen består av fem barnegrupper fra fem ulike barnehager. Barnehagene ble valgt ut fra følgende kriterier: Det skulle være ett eller flere

barn med hørselshemming i barnegruppen, og barnehagen skulle ligge både i og i nærheten av Oslo. Denne bestemmelsen ble gjort av økonomiske og ressursmessige hensyn. At barnehagene skulle ligge i ulike kommuner, ble gjort ut fra tanken på i større grad å kunne identifisere ulike litterasitetspraksiser. Kommuner vektlegger som regel både barnehagenes organisering og innhold ulikt.

Utvalget omfattet fire barnehager hvor det var ett barn med hørselshemming i gruppen sammen med hørende barn, og én barnehage hvor det var jevn fordeling av hørende barn og barn med hørselshemming, en såkalt co-enrollment setting. I alle gruppene var barna i alderen to - til fem år.

Blant de fire barnehagene med et hørselshemmet barn i gruppen brukte barn og voksne i to av barnehagene kun talespråk. I én av barnehagene benyttet barn og voksne talespråk og talespråk støttet med tegn hentet fra tegnspråk. I den fjerde barnehagen ble talespråk med og uten støtte av tegn brukt og tolking til tegnspråk. I barnehagen med lik fordeling av hørselshemmede og hørende barn ble både talespråk, talespråk med tegnstøtte og tegnspråk brukt. Det vil si at dette var en bimodal, tospråklig barnehage. Denne barnehagen blir videre omtalt som fokusbarnehagen. Hoveddelen av dataene er innhentet fra denne barnehagen og danner grunnlaget for analysene i delarbeid 1 og 2. Figur 1 gir en skjematisk oversikt over barnehagene og bruk av språk.

Figur 1

Barnehage 1	Talespråk
Barnehage 2	Talespråk
Barnehage 3	Talespråk og talespråk støttet med tegn, NMT
Barnehage 4	Talespråk, talespråk støttet med tegn og tegnspråktolking.
Barnehage 5	Talespråk, talespråk støttet med tegn og tegnspråk

Valg av fokusbarnehage som hovedarena for innhenting av data, ble foretatt etter inspirasjon av den svenske forskeren Axelsson (2005). I sin studie av litterasitetspraksiser fra barnehager med flerspråklige hørende barn i Sverige valgte Axelsson ut en

fokusbarnehage som hun studerte over tid. I tillegg studerte hun et utvalg barnehager over en kortere periode (Axelsson, 2005). Denne fremgangsmåten genererte ulike data som kunne besvare ulike spørsmål.

Barnegruppen i fokusbarnehagen besto av like mange hørselshemmede og hørende barn. Majoriteten av de hørselshemmede barna hadde cochleaimplantat og de andre hadde konvensjonelle høreapparat. I løpet av observasjonstiden endret barnegruppen seg fordi noen barn begynte på skolen høsten 2009, og nye barn kom inn. Samtidig ble barnegruppen redusert fra 16 til 12 barn. Det er ikke innhentet data om hvert barns forutsetninger og individuelle ferdigheter slik som grad a hørselshemning og IQ. Disse opplysningene har ikke blitt sett på som relevant for problemstillingen i dette arbeidet. I barnehagen var det ansatt både hørende og hørselshemmede førskolelærere og assistenter. Alle hørselshemmede var tegnspråkbrukere, mens blant gruppen hørende var det i følge styrer ved barnehagen stor variasjon i kunnskap om og ferdigheter i tegnspråk.

4.2 Datainnsamling

I løpet av april 2008 ble barnehagene kontaktet med forespørsel om deltagelse i undersøkelsen. Det ble sendt ut skriftlig informasjon til barnehagene med påfølgende telefonisk kontaktet. Barnehagene ble over telefon gitt anledning til å komme med spørsmål og utdyping av informasjon. Foreldrene fikk informasjon pr. brev, med mulighet til å ta kontakt for ytterligere spørsmål. I fokusbarnehagen ble vi invitert for å fortelle om prosjektet på et foreldremøte. På dette møtet fikk foreldrene anledning til å stille spørsmål og komme med kommentarer og innspill. Foreldrene stilte seg svært positive til prosjektet, og de hadde ingen innvendinger mot at deres barn skulle delta i undersøkelsen. Alle foreldrene til barn som deltok i undersøkelsen undertegnet samtykkeerklæring.

Datainnsamling i fokusbarnehagen startet opp april 2008 og ble avsluttet oktober 2010. I perioden fra april 2008 og frem til sommeren ble barnehagen besøkt én dag i uken, totalt fem dager. I denne perioden ble det kun tatt feltnotater. Hovedmålsetting i denne

perioden var å få kjennskap til barnehagens organisering, innhold og rutiner. Intervju ble foretatt med styrer og pedagogisk ansvarlige på avdelingen.

Fra høsten 2008 ble det gjort videoopptak og nedtegnet feltnotater én dag pr uke, i totalt 10 dager. Disse dagene var tilfeldig fordelt på ulike dager i uka avhengig av når det passet for barnehagen at vi kom. I denne perioden ble det foretatt opptak av mange ulike litterasitetshendelser, både i lærerledede aktiviteter og i fri lek. Barnehagen startet høstsemesteret med bokstavkunnskap som nytt tema. Hver uke ble en ny bokstav introdusert i samlingsstunden, og gjennom uken ble det arbeidet med utforsking av bokstaver i ulike aktiviteter. Etter høstsemesteret ble det i samråd med de ansatte bestemt at de neste observasjonene skulle foretas over én uke av gangen. Formålet var å følge hele prosessen, fra ny bokstav ble introdusert på mandag til prosessen ble avsluttet fredag. I løpet av vårsemesteret 2009 ble det gjennomført to observasjonsuker, én uke i januar og én uke i mai. I høstsemesteret ble det gjennomført en uke i oktober. Observasjonen startet da alle barna var kommet og frem til barna gikk ut etter lunsj. Disse rammene ble fastsatt før opptakene og begrunnet med:

1. Omfanget av videomaterialet med tanke på den videre analysen: Å skulle fange en hel barnehagedag fra morgen til ettermiddag, ville bety et for stort videomateriale for å analysere i løpet av forskningsperioden.
2. Observasjoner kun innendørs: Ute var det andre barn enn målgruppen som det følgelig ikke kunne gjøres videoopptak av. I lek ute var disse barna sammen og det ble derfor ikke mulig å gjøre opptak av målgruppen alene.

Fordi det ble bestemt at observasjonene skulle foretas inne i løpet av formiddagstimene, ble resultatet at de fleste videoopptakene ble foretatt i lærerledede aktiviteter som samlingsstund, måltid, matlaging og forming. I disse aktivitetene ble fagområdet litterasitet særlig vektlagt fra de ansattes side. Ved å foreta dette valget, ble forholdsvis få data hentet fra barnas egen utforsking av litterasitet i lek med andre barn og voksne. Det

hadde vært viktig og spennende å studere denne delen av barnas utforsking av litterasitet nærmere, men verken tid og ressurser tillot det.

I aktivitetene det ble gjort opptak av var både sted og tidspunkt for aktiviteten bestemt på forhånd av personalet, og her benyttet jeg to kameraer. I observasjon av tegnspråklige barn er det nødvendig å benytte flere kameraer, slik at kommunikasjonen mellom barna og de voksne ble mulig å få opptak av slik at de kunne kan transkribes på en god og hensiktsmessig måte i analysen. Kameraene var installert før barna kom til aktiviteten. I samlingsstund ble ett kamera rettet mot de voksne som ledet samlingsstunden, mens det andre kameraet ble rettet mot barna. Gruppens størrelse, og det at barna satt i halvsirkel, gjorde opptak med hele barnegruppen mulig. Det ble ikke gjort noen justeringer når det gjeldt barnehagens organisering av samlingsstunden og bruk av video.

Ved aktiviteter rundt et bord, som måltid, tegning og spill, ble kameraene satt opp slik at begge sider av bordet ble fanget inn. Kameraene hadde ekstra mikrofoner for å sikre optimal lyd kvalitet. Video-opptakene fra de to kameraene ble deretter synkronisert og satt sammen til ett bilde (se figur 2). Det ble gjort for å lette arbeidet med analysen og tolkingen av data.

Figur 2 – samlingsstund



I de fire barnehagene med ett hørselshemmet barn, ble data innhentet over to dager i hver barnehage i løpet av våren og høsten 2008. Den første dagen ble det gjort observasjoner i form av feltnotater. Det ble foretatt intervju/samtale med styrer og leder for avdelingen. I denne samtalen ble det avtalt tid for neste besøk og hvilke litterasitetshendelser som det skulle gjøres opptak av, både av lærerledede aktiviteter og aktiviteter med barn i frilek.

4.3 Bruk av videoopptak som observasjonsverktøy og valg av utsnitt

Bruk av video som observasjonsverktøy har i de senere år vært mye brukt av forskere i studier fra barnehager og skoler (Anderson & Tvingstedt, 2009; Hjulstad, mfl., 2002; Ohna, mfl., 2003; Sahlström, 1999). Redskapet gir en unik mulighet til å studere interaksjon og prosesser mellom mennesker og gir gode muligheter for å lage detaljerte transkripsjoner av gestuell interaksjon, samtalestrukturer og deltagelsesmønstre (Heath, Hindmars & Luff, 2010; Jordan & Henderson, 1995). Når man skal studere visuelt orienterte arenaer, der hvor tegnspråk er i bruk, er videoopptak spesielt velegnet (Hjulstad, mfl., 2002; Ohna mfl., 2003; Roos, 2004). Etter min vurdering var det bare ved bruk av et slikt verktøy at studiens forskningsspørsmål kunne la seg besvare. Bruk av diktafon var ikke aktuelt da det bare ville registrert talespråklig kommunikasjonen.

Ved bruk av video vil forskeren komme tett på hendelsene som observeres, og kan få tilgang til detaljert informasjon. Hendelsen som er tatt opp kan ses gjennom flere ganger og andre forskere kan være med på å analysere opptakene.

Ved bruk av kamera vil man som forsker måtte foreta visse valg, for eksempel valg mellom aktiviteter som det skal gjøres opptak av og grupperinger innenfor målgruppen (Heath, Hindmars & Luff, 2010; Jordan & Henderson, 1995; Sahlström, 1999). Jeg skulle observere litterasitetshendelser hvor hørende og hørselshemmede barn deltok sammen og jeg måtte derfor bestemme meg for hvilke aktiviteter jeg skulle gjøre opptak av. I de fire barnehagene hvor det var bare ett hørselshemmet barn i gruppen, ble kameraene rettet mot hendelsene som barnet inngikk i. Opptakene ble foretatt etter det hørselshemmede barnets valg av aktiviteter.

I fokusbarnehagen med jevn fordeling av hørselshemmede og hørende barn ble utfordringene i starten å bestemme hvilken aktivitet eller hendelse kameraene skulle rettes mot. Kameraene skulle rettes mot, hvilken aktivitet jeg skulle følge. I denne barnehagen var det flere hørselshemmede barn i motsetning til i de fire øvrige barnehagene. Jeg sto overfor, for meg, to mulige valg. Det ene alternativet var å gjøre slik Carin Roos gjorde i sitt doktorarbeid (Roos, 2004). Hun valgte ut fokusbarn som hun fulgte i ulike aktiviteter. Det andre alternativet var å ha fokus på noen aktiviteter. Jeg bestemte meg for å følge lærerledede aktiviteter hvor hele, eller deler av barnegruppen var samlet. Jeg konsentrerte opptakene om samlingsstunden, fordi det var her personalet i følge dem selv la vekt på fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*.

4.3.1 Kameraeffekten

Kamerabrukens påvirkning på barns og voksnes interaksjon og samhandling i de studerte litterasitetshendelser er vanskelig å vurdere presist. Barna så ut til å venne seg fort til kameraene, spesielt i lærerledede hendelser med flere samlet. I starten var de litt nysgjerrige og ville se inn i kameraene, og de hadde spørsmål om hvorfor jeg brukte to kameraer. Ut over det, viste barna liten interesse for kamera i lærerledede hendelser med flere til stede, noe som er i samsvar med andre forskeres erfaring fra videoobservasjoner i barnehager (Roos, 2004; Hjulstad, mfl., 2002). Derimot observerte jeg at ved bruk av ett kamera i observasjon av barn i fri lek, var det flere av barna som så inn i kameraet. Ingen av barna ba meg under observasjonstiden om ikke å filme mens de lekte, men jeg tolket situasjonen slik et par ganger at barna ikke ønsket meg i nærheten. Jeg tolket det av barnets kroppslige uttrykk og blikk. For meg som forsker blant barn, var det viktig å ta barnas signaler på alvor og jeg valgte derfor å trekke meg tilbake. Selv om foreldrene hadde gitt sitt samtykke til å gjøre opptak av deres barn, ble det underordnet i slike hendelser. Flere har diskutert og fremholdt denne holdningen som særlig viktig i forskning blant barn (Flewitt, 2006; Freeman & Mathison, 2009; Kim, 2012). Gjennom hele prosessen hvor jeg har gjort undersøkelser blant barn, har målet vært å ivareta barnets perspektiv og interesser.

De voksne opplevde bruk av video forskjellig, i følge deres egne utsagn. En av lærerne som ble intervjuet uttrykte det slik:

Jeg synes jo det var litt vanskelig å komme inn i en gruppe og skulle ha filming på første samlingsstund men jeg synes jo det fungerte bra. Det var jo ingen av barna som reagerte veldig på det og da ble det veldig rolig.

En annen lærer forklarte at det ikke var noe problem for henne:

Jeg hadde sikkert vært skeptisk jeg også. Til og med Kari, hun er jo flink men hun var også skeptisk. Hun klarer ikke å være naturlig når hun blir filmet. Det er noen som ikke klarer det. Jeg glemmer fort at jeg blir filmet.

Jeg tolket de voksne slik at de ble mer fortrolige med situasjonen etter hvert som tiden gikk, men det er vanskelig, om ikke umulig å si i hvilken grad kameraet innvirket på deres måte å opptre på i de ulike hendelsene som ble observert.

4.3.2 Forskereffekten

Tilliten som gis forskeren i det man får tilgang til å undersøke og dokumentere fra andres arenaer, må tas vare på under hele forskningsprosessen. Å slippe inn en person i barnegruppen og la et kamera bli satt opp krever både mot og trygghet hos de voksne, og er på ingen måte en selvfølge. Både voksne og barn er sårbare i det de slipper forskere tett inn på seg (Wold, 2003). Denne erfaringen gjorde jeg i møte med noen av personalet som uttrykte det eksplisitt at det føltes ubehagelig i starten, spesielt det med bruk av kamera (se sitat ovenfor).

Jeg skulle som erfaren førskolelærer og audiopedagog bevege meg i kjent landskap, barnehagen, selv om de barnehagene jeg besøkte var ukjente for meg. Likevel var det noen av de ansatte som kjente til meg som audiopedagog med lang erfaring fra feltet. Spørsmål jeg stilte meg var hvordan min bakgrunn ville påvirke de hendelsene som fant sted i barnehagen. Jeg ble godt mottatt av dem som arbeidet i barnehagen, og jeg tolket det dit hen at min bakgrunn var med på å redusere forskereffekten. Jeg vurderte at jeg

ble oppfattet som fagperson med forståelse for og respekt for det arbeidet og de utfordringer som til en hver tid er til stede i en barnehage.

I barnehagen inntok jeg en så tilbaketrukket posisjon som mulig, for i minst mulig grad å påvirke litterasitetshendelsene som jeg observerte. Der det var mulig, og ikke til hinder for observasjonene, plasserte jeg meg et stykke unna selve aktiviteten, men samtidig så nær at jeg kunne observere og ta notater. Et eksempel var samlingsstunden og andre lærerledede aktiviteter. Ved de anledningene jeg ikke befant meg i nærheten av kameraene, var det færre som la merke til og kommenterte kameraene. Selv om jeg ønsket å være en tilskuer og ikke en aktiv deltager i barnehagens hverdag, oppsto det samtaler både mellom meg og barna og personalet. Personalet hadde av og til kommentarer til aktiviteten som fant sted og som ble fulgt opp med en kort samtale. Ved direkte henvendelser fra barna svarte jeg så godt jeg kunne, uten å gå inn i lange samtaler. Ønsket mitt var allikevel å ivareta barnets initiativ til kontakt og å samtale med dem på en anerkjennende måte.

Etter at observasjonsperioden i fokusbarnehagen var over, ble det stilt spørsmål om hvordan det hadde vært for dem å ha forskere i barnegruppen. En av førskolelærerne uttrykte det slik:

For å være ærlig jeg syns jeg må si at du var flink til å gjøre deg usynlig. Etter hvert så merket jeg ikke at du var der en gang. Jeg syns det var veldig greit. Ingen forstyrrelser ingen ting. Du var der en uke av gangen, og det tror jeg hjalp litt. For på slutten så var kameraene der, og barna kommenterte ikke mer. Det ble så naturlig til slutt.

Det var slik jeg også tolket observasjonsperiodene, at kamerabruken ble mindre ubehagelig for de ansatte etter hvert som ukene gikk, og de ble kjent med meg og min måte å være til stede på i barnehagerommet.

4.4 Etiske betraktninger

Å forske blant barn stiller særlige krav til forskeren fordi andre har gitt tillatelse til at de kan være deltagere i et forskningsprosjekt. Barn og unge som deltar i forskning har særlige krav til beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH 2012). Jeg har under hele forskningsprosessen vært spesielt opptatt av nettopp etiske spørsmål relatert til små barn, og i særlig grad barn med funksjonsnedsettelse.

Informasjon om prosjektet har vært viktig å gi både til foreldre og dem som arbeider i barnehagen, og det ble gitt både muntlig og skriftlig informasjon. For meg har det også vært viktig også å gi informasjon til barna. Selv om barna er små, har de likevel krav på å få informasjon tilpasset deres alder om hva som skjer og hvorfor (NESH 2012). Barna som deltok fikk informasjon om hvorfor vi ønsket å gjøre videoopptak i deres barnehage, både i starten av prosjektet og underveis. Alle fikk informasjon samlet ved oppstart i aktiviteten samlingsstund, men den viktigste informasjonen ble gitt underveis da spørsmål fra enkelte barn ble besvart. Noen av barna undret seg mer enn andre og var mer nysgjerrige på hva vi skulle bruke opptakene til.

Som forsker blant barn har man et også et særlig ansvar. Barna som involveres i forskningen er prisgitt den voksnes faglige integritet og lydhørhet ovenfor dem (Eide, Os & Samuelsson, 2012). Under observasjonstiden ble det derfor viktig for meg å være var på barnas opplevelser om hvordan det er å ha et eller flere kameraer rettet mot seg i lek og aktiviteter som samlingsstunden. Som nevnt tidligere, trakk jeg meg tilbake der jeg mente å kunne merke at barn følte ubehag ved å ha kamera rettet mot seg.

Bruk av video som observasjonsverktøy inkluderer betydelige mengder personidentifiserbare data. I følge NESH (2012) stilles det særlige krav både til oppbevaring og bruk av videoopptakene og disse reglene ble fulgt.

Ved formidling er hensynet til anonymitet viktig. På grunn av at forholdene er små og oversiktlige, kan man ikke se bort fra en viss mulighet for at miljøene kan identifiseres av noen. Hvilke barn og voksne som deltar i denne studien og som er med i eksemplene som illustrerer ulike praksiser i barnehager, skal det imidlertid ikke være mulig å identifisere.

Formidling av funn stiller krav til redelighet og en formidling som ikke er støtende for dem som har deltatt i prosjektet (Postholm, 2005). Samtidig er det viktig at funn som ansees å ha forskningsmessig relevans blir formidlet ut til fagmiljøene. Det vært viktig å gi beskrivelse av barnehagen og barna som ikke er stigmatiserende, men som kan bidra til at læringsmiljøet for hørselshemmede barn kan forbedres. For å gjøre det mulig har det vært nødvendig å peke på noen av utfordringene som barnehagene har i tilrettelegging for grupper med hørselshemmede og hørende barn. Det er utfordringer som barnehagen selv kan gjøre noe med men også forhold som ligger utenfor barnehagens kontroll, som ytre rammefaktorer. De funn som foreligger i denne studien har ikke krevd særlige utfordringer når det gjelder formidling. De utfordringer som foreligger er de ansatte klar over, og de har vært gjenstand for diskusjon underveis i forskningsprosessen.

5. Analyse og tolkning av data

Den sosiokulturelle forståelsen av litterasitet som ligger til grunn for analysene og tolkingen av dataene har gjort at analyseenheten har vært ulike litterasitetshendelser som hørselshemmede barn deltar i. Litterasitetshendelsene analyseres som medierte handlinger hvor samhandling skjer gjennom bruk av ulike medierende redskaper, som språk i ulike modaliteter, bilder og tekst.

Datamaterialet fra fokusbarnehagen danner grunnlaget for analysen og tolkingen i delarbeid 1 og 2. I delarbeid 3 er analysen og tolkingen gjort på bakgrunn av datamaterialet fra alle fem barnehager. Datamaterialet, videoopptak og intervju med styrer og pedagogisk leder er i sin helhet transkribert og gjort om til tekst. Med transkripsjoner menes her overføring av muntlige samtaler og hendelser til skriftlig tekst (Hansen, 2005).

Intervjuene/samtalene ble tatt opp på bånd og skrevet ut i sin helhet ord for ord. Transkripsjoner av videoopptakene er gjort på flere nivå og i ulike omganger avhengig av hvor i forskningsprosessen de ble foretatt, og hvilke spørsmål som skulle besvares. I arbeidet med transkripsjon av videomaterialet ble dataanalyse programmet Nvivo 8 benyttet fordi programmet gjorde det mulig å arbeide med bilde og tekst samtidig. Programmet ble først og fremst brukt i arbeidet med å konstruere handlinger til tekst og den begynnende analysen og kodingen.

For å få frem variasjon i bruk av språklige modaliteter ble følgende transkripsjon brukt etter modell utarbeidet av Hjulstad, mfl. (2002) og Ohna, mfl.(2003).

Ved bruk av tale alene – tale alene

Ved bruk av tale støttet med tegn – **tale støttet med tegn**

Dersom det var tegn alene – TEGN ALENE

Nedenfor presenteres et eksempel på transkripsjon som viser variasjonen i språkbruk. Utsnittet er hentet fra en samlingsstund mandag morgen hvor alle barna forteller litt om hva de har gjort i helgen. I dette utsnittet er det Per som forteller:

Per: **Jeg har vært på** museum

Lærer: Har du vært på **museum**

Per: **Ja, sammen med** FARMOR OG FARFAR

Lærer: **Farmor og farfar, hyggelig**

Her ser vi i første setning at Per starter med tale og tegn samtidig, **jeg har vært på** og avslutter med tale alene, museum. Læreren følger opp samtalen med de første ordene med tale alene, og avslutter med ordet **museum** med bruk av tegn og tale samtidig. Per svarer med tegn og tale samtidig og til slutt bare tegn alene (FARMOR OG FARFAR).

I arbeidet med analysen har det gjennom hele prosessen vært en vekselvirkning mellom videoopptakene og den transkriberte teksten av opptakene. I følge Klein (1990) er transkripsjon en skriftlig konstruksjon og en tolkning av en muntlig kommunikasjon eller en handling, og i det arbeidet står man i fare for å justere og forandre noe underveis (Klein, 1990). Ved stadig å kunne gå tilbake til det originale materialet ble analysene og tolkingens pålitelighet styrket.

Jeg anser meg selv som en erfaren avleser av små barns tegnproduksjon etter å ha arbeidet i mange år med tegnspråklige barn. I arbeidet med transkripsjon av små barns tegn, ble det likevel ved noen anledninger nødvendig å be om assistanse fra voksne tegnspråkbrukere for å skrive ned barnets utsagn, en verdifull hjelp for å kunne studere samhandlingen mellom involverte parter.

Arbeidet med analysene og tolkingen av data startet allerede ved første besøk i barnehagene, en parallell prosess som i følge Grønmo (1982) er vanlig innen kvalitative studier. Underveis i denne prosessen har de to forskerne fra hovedprosjektet *Veien inn i*

skriftspråket bidratt på ulike måter og til ulike tider. Selve arbeidet med analysene og tolkningen av data ble gjort på følgende måte:

Etter hvert opphold i barnehagen ble feltnotater renskrevet, og det ble laget en oversikt over hvilke aktiviteter og hendelser som det var blitt gjort opptak av, med en beskrivelse av innhold, hvem deltok, samhandlingsmønstre og bruk av språklig modalitet. Feltnotatene ble renskrevet, med et eget avsnitt som omhandlet refleksjoner, funderinger og spørsmål, som dukket opp under og etter observasjonene. Noen av spørsmålene som jeg satt igjen med etter en dag, tok jeg opp med personalet ved neste besøk. Spørsmålene var relatert til organiseringen, innholdet i hendelsene og bruk av språklige og fysiske medierende redskaper. Jeg ønsket med dette å få en best mulig forståelse for intensjonen med aktiviteten og hendelsen.

Videoopptakene ble sett i gjennom flere ganger og til ulike tider for å kunne fange opp nye ting, - se det *ukjente i det kjente* og se om det var noen mønstre som gjentok seg i materialet og hva det var som særpreget disse.

Det innledende spørsmålet i møtet med barnehagene, gjaldt hvilke litterasitetshendelser som forekom i en barnehage med hørende og hørselshemmede barn. Identifisering av disse hendelsene og hva som karakteriserte disse ble første steg i dette arbeidet. Hendelsene ble kodet etter hvilken aktivitet og sammenheng de inngikk i og hva som karakteriserte hendelsene (se figur 1, delarbeid I, s 12).

Observasjonene og arbeidet med analysene ble deretter spisset som et resultat av dette arbeidet, og blikket mitt ble rettet mot lærerledede aktiviteter som samlingsstund, matlaging og aktiviteter ved bordet som tegning, forming og spill. Litterasitetshendelsene som inngikk i disse aktivitetene, ble analysert med særlig vekt på hva som karakteriserte de ulike hendelsene. Oppmerksomheten var her rettet spesielt mot innhold og struktur, samtalemønstre med vekt på utvikling av vokabular og begrepsforståelse og bruk av medierende redskaper slik som modalitet, bilder og objekter.

Deretter ble hendelsene analysert med et særlig blikk for hørselshemmedes barns mulighet for samhandling i de ulike litterasitetshendelsene med avhandlingens

problemstilling som bakteppe; hva kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn. I dette arbeidet utkrystalliserte det seg noen mønstre relatert til rammefaktorenes betydning som så ble analysert og utviklet i delarbeid 3.

Hvordan analysene ble gjort i relasjon til hvert forskningsspørsmål, blir mer inngående beskrevet i delarbeidene.

5.1 Studiens troverdighet, pålitelighet og gyldighet

For å vurdere troverdigheten i kvalitative studier brukes ofte begrepene *pålitelighet* og *gyldighet* som alternativ til validitet og reliabilitet, begreper som er mer vanlig å bruke innen kvantitative studier (Silverman, 2001). Pålitelighet innen kvalitativ forskning fokuserer på spørsmålet om en studie er gjort på en troverdig måte (Kvale, mfl., 2009). Troverdighet kan oppnås ved at forskningsprosessen gjøres så transparent som mulig (Alvesson & Skoldberg, 2008, Kvale, mfl., 2009). Å dokumentere hele forskningsprosessen, slik at den gjøres synlig for andre, sikrer studiens troverdighet (Postholm, 2005). En slik troverdighet handler også om å gi svar på spørsmålene som ble stilt.

I mitt arbeid har jeg søkt å være tydelig når det gjelder å beskrive selve forskningsprosessen, de valg jeg har tatt og på hvilket grunnlag valgene er gjort. Jeg har tidlig i prosessen fortalt hvem jeg er og om min bakgrunn som førskolelærer og audiopedagog innen et fagfelt med lange tradisjoner med uenighet. Uenigheten har vært relatert til spørsmål om hørselshemmede barns opplæring og institusjonelle tilhørighet og valg av språklig modalitet. Dette er forhold som jeg har en oppfatning av og som preger meg som person og forsker.

Selv om jeg prøvde å være så åpen som mulig i møte med barnehagens praksiser, kan jeg ikke se bort fra at mine analyser og tolkninger kan være preget av mine erfaringer, mine holdninger og min kunnskap, med andre ord min *forforståelse* – et begrep som knyttes til

fenomenologiske og hermeneutiske forsknings tradisjoner, hvor en tar utgangspunkt i at mennesker ikke erfarer verden slik den er, men tolker den (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Gyldighet i kvalitativ forskning dreier seg i stor grad om det man har undersøkt er i samsvar med studiens formål og forskningsspørsmål (Kvale, mfl., 2009). I mitt arbeid har forskere som inngikk i hovedprosjektet bidratt til å styrke studiens gyldighet ved at de har vært med på å se igjennom videoer og diskutere analyser og funn. I tillegg til å ha et kritisk blikk på analysen og tolkningen av dataene har forskerne fra hovedprosjektet vært med på å vurdere datamaterialets relevans for forskningsspørsmålene som ble stilt. Å benytte andre forskere i arbeidet med analysene er viktig i arbeidet med å imøtegå en av kritikkene til kvalitative studier, som hevder at analyser av data i for stor grad er basert på bruk av selektive data og enkeltforskere subjektive tolkninger (Kvale, mfl., 2009).

I analyse av kvalitative data er målet å oppnå en helhetlig forståelse av noen forhold, i denne studien litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn. Målet er å få en dybdeforståelse av et fenomen (Grønmo, 1982). I hvilken grad funn fra denne studien kan overføres til å gjelde andre praksiser som hørselshemmede barn inngår i, er vanskelig å si med et så lite utvalg. Studien har søkt kunnskap om et fenomen som er lite utforsket fra tidligere og som viser at det er visse utfordringer relatert til praksisene som hørselshemmede barn inngår i. Funn fra denne studien forteller noe om litterasitetspraksiser i barnehager som kan ha betydning for forståelsen av fenomenet i andre settinger. I følge Wallen (1996) er ideen med å generalisere både å få frem allmenngyldig kunnskap og å kunne anvende den. For meg blir det viktig å spre funn fra dette arbeidet til de som arbeider i barnehager med hørselshemmede barn slik at den pedagogiske praksis kan utvikles til fordel for alle barns læring og utvikling.

Å bidra med ny kunnskap er et grunnleggende mål i forskning. Det nye i dette arbeidet er det sosiokulturelle perspektivet på litterasitet som legges som rammeverk for studien av hørselshemmede barn og litterasitet. Denne studien er et bidrag til hvordan forstå

hørselshemmede barns veier inn i litterasitet og å finne mulige forklaringer til at de som gruppe ikke oppnår ferdigheter i lesing og skriving som sine hørende jevnaldrende.

6. Presentasjon av delarbeidene

Som nevnt innledningsvis er denne avhandlingen en del av et større forskningsprosjekt *Veien inn i skriftspråket. Muligheter for deltagelse og læring i barnehage og skole*. Dette arbeidet baserer seg på data innhentet fra barnehagedelen av prosjektet.

Arbeidet består som nevnt av tre delarbeider som sammen og hver for seg belyser problemstillingen: *Hva kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn?* Spørsmålet om hvilke litterasitetshendelser som forekom i en barnehage med hørselshemmede og hørende barn var inngangen i studien og utgangspunkt for delarbeid 1. Spørsmålene, som ble stilt i delarbeidene 2 og 3 er utviklet underveis i forskningsprosessen. Delarbeidene er utarbeidet og presentert som artikler og kan leses hver for seg. Tidsskriftene som er valgt som publiseringskanal er tidsskrifter rettet mot de som arbeider med opplæring av barn i sin alminnelighet. Dette arbeidet har som nevnt vært en del av *Programmet Praksisrettet FoU*, hvor målet har vært å bidra til kunnskapsutvikling og kunnskapsspredning i det generelle barnehagefeltet. I dag får majoriteten av hørselshemmede barn sitt pedagogiske tilbud i en barnehage, tilrettelagt for et mangfold av barn. Valg av tidsskrift ble gjort for å nå bredest mulig ut til fagmiljøer innen forskning om opplæring av barn og forskning om små barn og litterasitet.

To av artiklene er skrevet på engelsk og én er skrevet på norsk. En oversikt med tittel på artiklene og forskningsspørsmålene presenteres nedenfor (figur nr.3).

Forskningsspørsmålene presenteres nedenfor både på engelsk og norsk fordi arbeidet er presentert i engelskspråklige og norskspråklig tidsskrift. I starten av dette arbeidet, ble det norske begrepet barnehage oversatt til engelsk, slik det er vanlig i Norge, med betegnelsen *kindergarten*. I arbeidet med delarbeidene ble *kindergarten* byttet ut med begrepene *preschool* og *nursery school* etter tilbakemelding fra tidsskriftene som

delarbeidene er publisert i. Kindergarten er et begrep som i USA, Canada og deler av Australia forbindes med første året i grunnskolen, og det er heller ikke et begrep som vanligvis brukes i Storbritannia. Ulike begreper dekker ulike realiteter og viser til hvordan de forskjellige landene har organisert de første årene innen opplæring av de yngste barna.

Figur nr.3. Oversikt over tittel på artiklene og forskningsspørsmål.

Hva kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn?

DELARBEID 1	DELARBEID 2	DELARBEID 3
Teacher -Assigned Literacy Events in a Bimodal, Bilingual Preschool with Deaf and Hearing Children	Exploring Letters in a bimodal, bilingual Nursery School with Deaf and Hearing Children	Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn
Forskningsspørsmål	Forskningsspørsmål	Forskningsspørsmål
<i>What kind of literacy events occur in a bimodal, bilingual preschool? How may teacher-assigned events offer possibilities for participation and interaction by the deaf children?</i>	<i>How are letters introduced to children in a co-enrollment setting and how do the children explore letters in free play?</i>	<i>Hvordan kan rammer for barnehagens virksamhet påvirke vilkår for samhandling i litterasitetshendelser mellom hørende og hørselshemmede barn i barnehagen?</i>

Nedenfor gis en kort presentasjon av de tre delarbeidene med utgangspunkt i formål, utvikling av forskningsspørsmål og funn.

6.1 Delarbeid 1: Teacher assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children

Formålet med dette delarbeidet var å identifisere litterasitetshendelser som forekommer i en bimodal, tospråklig barnehage med grupper av hørselshemmede og hørende barn, og utvikle kunnskap om hva som karakteriserer disse hendelsene. På bakgrunn av den første

analysen ble et utvalg lærerledede aktiviteter valgt ut for videre analyse, med særlig vekt på samlingsstunden. Målet med denne analysen var å identifisere hvordan hendelser ga rom for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn og voksne.

Funn fra dette arbeidet viser at det i barnehagen forekommer mange forskjellige litterasitetshendelser som hørselshemmede barn inngår i. Det er hendelser som er initiert og ledet av både voksne og av barna selv. Hendelsene forekommer innen ulike aktiviteter og finner sted i samlingsstund, ved matbordet, ved påkledning i garderoben og i lekekroken for å nevne noen aktiviteter.

Noen av hendelsene preges av rutine og følger bestemte mønstre. Et eksempel er arbeidet med kalenderen¹² som var en fast hendelse i samlingsstunden. Kalenderen ble brukt til å gå igjennom ukens aktiviteter med barna, en gjennomgang av navn på ukedag, måned og hva slags vær det var ute. I denne hendelsen var det lærer som stilte spørsmål, og det som karakteriserte spørsmålene var at de i hovedsak var lukkede og krevde bestemte svar. Hendelsen med kalenderen ble organisert på samme måte hver dag og med bruk av faste ord og begreper. Det var hendelser som i liten grad bragte inn nye temaer, begreper, ord og tegn og hendelsene åpnet ikke opp for samtaler mellom flere barn og voksne. I andre hendelser som var preget av mindre struktur og spontanitet oppsto det samtaler hvor flere barn og voksne ble involvert i. Det dreide seg om samtaler rundt temaer som barn og voksne undret seg over sammen, om noe som hadde skjedd, eller en samtale om innholdet i en bok. Litterasitetshendelsene var av ulik karakter og noen var mer signifikante enn andre fordi det lå et potensiale i hendelsene i å fremme vokabular og begrepsforståelse for alle barn.

De ulike hendelsene ga ulike muligheter for deltagelse og samhandling for hørselshemmede barn. I hendelser som arbeidet med kalenderen var mulighetene for deltagelse og samhandling større enn i samtaler med flere parter. Det kunne være hendelser der barn og voksne undret seg sammen over innholdet i en bok. De ulike mulighetene var blant annet et resultat av organiseringen og strukturen rundt de ulike

¹² På veggen i rommet der hvor samlingsstunden ble holdt var det en stor plakat hvor måneden var tegnet inn med dato, dager og med plass til å legge inn bilder på hendelser som skulle skje i løpet av uken og ukene fremover.

hendelsene, men også variasjon i bruk av språklig modalitet. Som et resultat av at hørselshemmede barn hadde færre muligheter til å samhandle i samtaler hvor flere deltok, ble signifikante litterasitetshendelser mindre tilgjengelig for grupper av hørselshemmede barn.

Hørselshemmede er i stor grad visuelt orientert i sin kommunikasjon med andre, og det synes å være en utfordring for barnehagen å utvikle en praksis som åpner opp for samhandling der dette ivaretas i flerpartssamtaler.

6.2 Delarbeid 2: Exploring letters in a bimodal, bilingual nursery school with deaf and hearing children

Formålet med dette delarbeidet var å utvikle kunnskap om hvordan bokstaver introduseres til barn i en bimodal, tospråklig barnehage med grupper av hørselshemmede og hørende barn og hvordan barn selv utforsker bokstaver i fri lek. Interessen for å undersøke litterasitetshendelser hvor bokstaver var i fokus spesielt, ble utviklet i arbeidet med å identifisere litterasitetshendelser i delarbeid 1. Det viste det seg at det i fokusbarnehagen ble det lagt vekt på hendelser med utforsking av bokstaver. Det var et prioritert og gjennomgående område. Hver mandag ble en ny bokstav introdusert for barnegruppen, og gjennom hele uken var aktiviteter og hendelser innrettet mot den nye bokstaven. Spørsmål som ble stilt handlet både om hvordan bokstavene ble utforsket og med hvilke ressurser og hvordan utforsking av bokstaver ble gjort relevant for alle barn.

Funn fra dette delarbeidet viste at det var stor interesse for og iver hos alle barn for å lære om bokstaver. Bokstavene ble introdusert i samlingsstunden etter samme mal hver uke, med bruk av ulike ressurser og medierende redskaper. Bokstavene ble presentert i skrift, hvordan den høres ut, lydbilde og hvordan den formes med hendene i tegnspråk og munnstilling. I arbeidet ble det brukt både bilder og konkrete. Selve introduksjonen lignet mye på det man tradisjonelt har tenkt på som begynneropplæringen i norsk i skolen. Utforskingen var i hovedsak auditivt orientert med en kobling mellom bokstavens skriftlige form og bokstavens lyd. I likhet med arbeid med kalenderen, jfr. delarbeid 1, var

også arbeidet med bokstavene en rutinepreget hendelse med en fast struktur. Denne faste strukturen ga rom for deltagelse og samhandling for alle barn.

Funn fra studien viste at arbeidet med bokstaver ikke ble gjort like relevant for alle barn i barnegruppen. Den sterke vektleggingen av kobling mellom bokstav og lyd fikk ikke samme betydning for hørselshemmede barn, noe som viste seg i utforskingen i fri lek. Mens det ble observert flere hendelser i fri lek hvor hørende barn utforsket nettopp denne koblingen både alene og sammen med andre barn, ble tilsvarende ikke observert blant gruppen hørselshemmede barn. Derimot ble det observert hendelser hvor utforskingen dreide seg om å koble bokstav med navn på ulike objekter og personer.

Bokstavkunnskap er viktig som grunnlag for utvikling av litterasitet, og denne delstudien viser at barn viser både interesse og glede i å delta i slike hendelser. I arbeidet med hørselshemmede barn kan det se ut til å være nødvendig å trekke på flere visuelle ressurser i dette arbeidet enn det som ble gjort i fokusbarnehagen.

6.3 Delarbeid 3: Et løfte om inkludering – barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen

Formålet med denne delstudien var å utvikle kunnskap om hvordan rammer for barnehagens virksomhet påvirker vilkår for samhandling i litterasitetshendelser mellom hørende og hørselshemmede barn i barnehagen. Det ble spesielt fokusert på sider ved *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2006/2011) og barnehagens praksis i arbeidet med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*. Spørsmålet: *Hvordan kan rammer for barnehagens virksomhet påvirke vilkår for samhandling i litterasitetshendelser mellom hørende og hørselshemmede barn i barnehagen?* ble stilt på bakgrunn av funn fra delarbeid 1 og 2, som viste at ulike hendelser ga ulik tilgang og muligheter for samhandling for hørselshemmede barn.

Gjennom eksempler som viste ulike måter å arbeide med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* diskuteres spørsmålet om samhandling i litterasitetshendelser i relasjon til barnehagens kompetanse og barnehagens mål om å være en inkluderende barnehage for alle.

Når det gjelder *Rammeplanen* og fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* er deltagelse og samhandling forbundet med hvordan barnehagen vektlegger og praktiserer fagområdet. Selv om *Rammeplanen* gir klare føringer for hva det skal arbeides med i barnehagen, er det rom for tolkning av hva som skal vektlegges og hvordan barnehagen skal arbeide med fagområdet. I en evaluering av rammeplanen fra 2009 (Østrem mfl., 2009) er fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* et prioritert område. Den samme evalueringen viser at det er en utfordring for personalet i hvordan arbeide med fagområdene. Det kommer til uttrykk gjennom det som i denne delstudien omtales som *skolsk* og en *barnehagsk* måte å arbeide med fagområdet på, og som kan sies å ha sin forankring i to ulike tradisjoner, skole og barnehage. Funn fra studien viser at den *skolske* måten med sin struktur er viktig for hørselshemmede barns mulighet for samhandling i litterasitetshendelser. I hendelser med mindre struktur og med spontane samtaler ble det utfordrende for barnehagen å legge til rette for samhandling. Studien viste imidlertid at det var i de spontane hendelser at nye begreper ble innført og hvor hendelsene kan karakteriseres som signifikante i betydningen at de ga mulighet til å fremme vokabular og begrepsforståelse. For hørselshemmede barn ble disse spontane hendelsene vanskelig å bli fullverdige deltagere i.

Å legge til rette for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn og voksne krever at personalets har kunnskap om og kompetanse i hvordan samhandling mellom barn og mellom barn og voksne med ulike forutsetninger kan tilrettelegges og gjennomføres. Det kreves generell barnehagefaglig kompetanse, men også spesialistkompetanse i form av spesialpedagogisk kunnskap om hørselshemmede barns særskilte behov. Når det gjelder hørselshemmede barn kreves det kunnskap om barns behov for visuell tilrettelegging og kunnskap om tegnspråk der hvor barna er tegnspråklige. Personalet må ha sensitivitet og kompetanse slik at de kan legge til rette for at hørselshemmede barn blir deltagere og bidragsyttere inn i læringsfellesskapet.

6.4 Oppsummering av delarbeidene

Funn fra delarbeidene viser at det i barnehagens hverdags aktiviteter forekommer utallige litterasitetshendelser, som til sammen konstituerer barnehagens litterasitetspraksiser. Det er hendelser som finner sted både i lærerledede aktiviteter og i aktiviteter og hendelser initiert og ledet av barna selv.

Hovedfunnene fra delarbeidene er at det er en utfordring for barnehagene å utvikle litterasitetspraksiser som ivaretar hørselshemmede barns særlige forutsetninger og behov. Det er vanskelig å legge til rette for samhandling i hendelser med flere til stede og hvor samtalene oppstår spontant. Rutinepregede aktiviteter skaper muligheter for samhandling, men i disse hendelsen er det lite utvikling av nye begreper og nytt vokabular. Det betyr at hørselshemmede barn er sårbare med hensyn til samhandling i signifikante og viktige litterasitetshendelser.

Delstudiene viser videre at det er viktig med et visuelt tilrettelagt læringsmiljø for at hørselshemmede barn skal kunne samhandle med andre barn og voksne. Det er imidlertid en utfordring for barnehagene å utvikle denne type praksiser. Dette er kjent fra andre undersøkelser, spesielt når det gjelder skolen som opplæringsarena (Ohna mfl., 2003; Preisler, mfl., Simonsen, mfl., 2010).

Det er flere forhold som er med på å skape vilkår for samhandling for hørselshemmede barn. Barnehagens ramme faktorer har betydning, særlig *Rammeplanen* og hvordan barnehagen arbeider med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*. Kompetanse blant ansatte er en annen faktor som spiller inn. Kompetansekravet er spesielt relatert til kunnskap om konsekvenser av hørselshemning, tegnspråkkompetanse og hvordan skape et inkluderende læringsmiljø for et mangfold av barn.

7. Diskusjon av implikasjoner av studien

Problemstillingen i denne studien er spørsmålet om hva som kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn.

Problemstillingen er formulert ut fra en forståelse av litterasitet som sosial praksis som barn tidlig involveres i. I problemstillingen ligger det også en antagelse om at barn involveres på ulike måter avhengig av hvilke muligheter for samhandling som er til stede. Innen perspektivet på litterasitet som sosial praksis ses barn på som subjekter, aktive deltagere og aktører i eget liv. Det er det lekende og lærende barnet, som i samhandling med andre, konstruerer og utvikler litterasitet (Axelsson, mfl., 2005; Björklund, 2008; Fast, 2007; Roos, 2004).

I dette avsnittet vil jeg først trekke frem noen rammefaktorer som er med på å styre barnehagens virksomhet. Disse rammefaktorene er *Lov om barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2005), *Rammeplanen* (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011) og den enkelte barnehagens kompetanse. Deretter drøftes noen pedagogiske utfordringer relatert til disse rammefaktorene med utgangspunkt i problemstillingen om hva som kjennetegner vilkår for samhandling i barnehagens litterasitetshendelser.

Lov om barnehager fremhever at barnehagen i samarbeid med hjemmet skal ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven § 1 Formål, 1. ledd). I arbeidet med å nå dette målet er *Rammeplanen* det viktigste styringsdokument i det daglige arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011). *Rammeplanen* gir tydelige føringer om hva barnehagens innhold skal være blant annet gjennom de syv tidligere nevnte fagområdene¹³. Fagområdene finnes igjen i skolens fagplaner og skal skape sammenheng mellom barnehage og skole. Både *Lov om barnehager* og *Rammeplanen* vektlegger målet om en inkluderende barnehage der et mangfold av barn inngår i fellesskapet. *Rammeplanen* gir imidlertid rom for tolkninger av hvordan de ulike fagplanene skal

¹³ De syv fagområdene er; Kommunikasjon, språk og tekst, Kropp, bevegelse og helse, Kunst, kultur og kreativitet, Natur, miljø og teknikk, Etikk, religion og filosofi, Nærmiljø og samfunn og Antall, rom og form. (Kunnskapsdepartementet 2006)

vektlegges i barnehagene og hvordan de ulike temaene skal praktiseres. Det foregår en diskusjon både blant fagpersoner og politikere om hva denne vektleggingen skal bestå i. Diskusjonen er blant annet forbundet med begreper som det *skolske* og *skolifisering* av barnehagene (Dahlberg & Moss, 2005). I følge Østrem mfl., (2009) har barnehagens innhold og organisering beveget seg, etter at nye fagplaner ble introdusert i *Rammeplanen* mot aktiviteter og hendelser som man tradisjonelt har sett på som skolens aktiviteter. Det er en større vekt på formell læring inn i barnehagene, en læringsdiskurs, som virker inn på og som kan gå på bekostning av barns muligheter for fri lek initiert av dem selv. Jeg vil komme tilbake til hvordan denne nye læringsdiskursen virker inn på hørselshemmede barns muligheter for samhandling i litterasitetshendelser, blant annet gjennom hendelsene med utforsking av bokstaver. Personalets kompetanse er av avgjørende betydning for at barnehagen skal bli i stand til å utvikle et læringsmiljø i barnehagen som ivaretar alle barn uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå. I følge undersøkelsen av Gotvassli, mfl., (2012) etterspør ansatte og styrere i barnehagen mer kunnskap om barn med særlige behov. Ønsket om mer kunnskap om bestemte kategorier av barn kan tolkes som et uttrykk for at barnehage ønsker å legge bedre til rette for samhandling og læring i en barnehage preget av mangfold. Det foreligger ikke formelle kompetansekrav til ansatte som skal arbeide i barnehager med hørselshemmede barn i barnehagen utover den generelle kompetansen som gjelder alle barnehager. Det stilles ikke krav til tegnspråkkompetane i arbeid med hørselshemmede barn som etter sakkyndig vurdering har rett til opplæring i og på tegnspråk. Det gjør at hørselshemmede barn står i fare for å få voksenpersoner rundt seg som ikke kan fungere som språkmodeller eller som makter å legge til rette for et visuelt og inkluderende læringsmiljø.

Rammefaktorene nevnt i forrige avsnitt skaper vilkår for samhandling på ulike måter for hørselshemmede barn. De hørselshemmede barnas muligheter for samhandling avhenger av hvilke fagområder barnehagen vektlegger og hvordan arbeidet med fagområdene organiseres og gjennomføres i praksis. For hørselshemmede barn vil tendensen til *skolifisering* og den nye læringsdiskursen virke inn på muligheter for samhandling på spesielle måter. Utforsking av bokstaver kan sies å være et ledd i den nye

læringsdiskursen. Fra å være en aktivitet som var forbeholdt skolens domene oppmuntres det til bokstavinnlæring i *Rammeplanen* (Kunnskapsdepartementet 2006/2011). *Skolifiseringen* av barnehagens aktiviteter slik det fremkommer i denne studien kan sies å fremme samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn. Det er aktiviteter ledet av lærer, preget av fast struktur, og samtaler med lukkede spørsmål.

Det som imidlertid særpreger det som defineres som *skolske* aktiviteter i denne studien er at de i liten grad ser ut til å introdusere nye begreper og nytt vokabular, såkalte signifikante litterasitetshendelser. Skal hørselshemmede barn utvikle begreper og kunnskap om verden må de gis muligheter til samhandling også i slike signifikante litterasitetshendelser. Mens hørende barn har tilgang til språk og språklig samhandling i utallige hendelser har ofte ikke hørselshemmede barn de samme muligheter. Hørselshemmede barn går glipp av det som i den engelskspråklige litteraturen omtales som *incidental learning* (Powers, Gregory & Thoutenhoofd, 1998; Waltzman & Roland Jr, 2006). Hørselshemmede får ikke den samme tilgang til den informasjon som ikke er direkte rettet mot dem.

Spørsmål må ikke bare stilles om hvilke muligheter for samhandling som er til stede, men også hva det samhandles om. I følge Gjems (2009, 2011) er hverdagssamtalen, den som spontant finner sted gjennom barnehagehverdagen svært viktig for barns utvikling av vokabular og kunnskap om verden. Denne studien viste at det var utfordrende for barnehagen å utvikle et kommunikasjonsmiljø som gjorde det mulig å skape gode forutsetninger for denne type samtaler det hvor både hørselshemmede og hørende barn deltok sammen. Spontane samtaler innad i gruppene, med hørende eller med hørselshemmede, oppsto naturlig i løpet av barnehagehverdagen i ulike hendelser.

Ett av målene med at hørselshemmede og hørende barn skal få tilbud i samme barnehage er at de skal kunne utvikle seg i samhandling med hverandre. For å få bedre vilkår for samhandling for hørselshemmede barn kreves det innsikt og spesiell kompetanse hos de ansatte. Det er behov for generell barnehagefaglig kompetanse, kompetanse om hørselshemmede barns særlige forutsetninger, kunnskap om visuell tilrettelegging, tegnspråkkompetanse samt relasjonskompetanse som grunnlag for et læringsfellesskap

preget av mangfold. Å skape litterasitetshendelser i barnehagen som ivaretar også disse barnas behov er derfor en interessant og spennende pedagogisk utfordring som kan ha ringvirkninger for barnehagens totale læringsmiljø. Det krever blant annet at det pedagogiske personalet i barnehagen arbeider tett med dem som representerer den spesialpedagogiske kompetansen i barnehagen, både ansatte og veiledere (Simonsen, 2012). Å utvikle en visuelt orientert pedagogikk kan være krevende dersom personalet ikke har erfaring fra arbeid med hørselshemmede barn. Den praksis som utvikles i en barnehage vil i stor grad være preget av en kultur der voksne og barn hører. Det betyr at mange aktiviteter og hendelser er bygget opp rundt lyd. Sang, rim og regler er en del av norske barnehagers barnekultur. Å dreie aktiviteter og hendelser mot en visuell orientert pedagogikk er utfordrende for barnehagens personale. Det samme gjelder valg av språklig modalitet, vektlegging av tale eller tegn.

I det hele er det en krevende oppgave personalet som arbeider i barnehagen har for å legge til rette for samhandling mellom barn og grupper av barn som er med på å fremme barns utvikling og læring. I arbeid med barn med særlige behov er det en fare for at man glemmer betydningen av barns behov for lek og samvær på egne premisser, men vektlegger områder som barn skal testes og kartlegges på slik at de kan bli kompetente voksne. James mfl. (1998) drøfter ulike syn på barn innenfor metaforene *human beings* og *human becomings*. Ved metaforen *human beings* er fokus rettet mot barnet her og nå og ikke bare mot hva barnet skal bli i fremtiden slik metaforen *human becomings* antyder. Barndommen gis verdi i seg selv og barn sees på som fullverdige mennesker i det livet de lever (James mfl., 1998). Dette synet gjenspeiles i *Lov om barnehager* § 3, som gir barn rett til å uttrykke seg og medvirke i sin egen barnehagehverdag uavhengig av alder (Kunnskapsdepartementet 2005). Både lov om barnehager og rammeplanen bygger på et syn på barn som subjekter som helt fra begynnelsen av livet er medkonstruktører i egen utvikling. Dette er i forståelse med et sosiokulturelt perspektiv på læring og i samsvar med perspektivet på litterasitet som del av en sosial praksis. Barn utvikler litterasitet i samhandling med andre kompetente barn og voksne. Omsorg og lek er to viktige begreper i arbeid med barn. Barn skal kunne utvikle seg og lære gjennom samvær med andre barn og voksne og lek skal ha en sentral plass. Lekens betydning for barn har i

Norge og de andre nordiske landene vært sett på som svært viktig for barns læring og utvikling (Ruud 2010). Gjennom lek lærer og utvikler barn en sammensatt kompetanse. I rollelek tar barn andres perspektiv og gir rom for følelser og tanker. Gjennom utforsking og samtale om verden og fenomener skaffer de seg kunnskap og innsikt på mange områder som er grunnleggende for læring og utvikling og sosial kompetanse (Ruud, 2010).

Livet i barnehagen skal være både morsomt og lystbetont og det skal handle om mer enn forberedelse til skolen og livet etter det. Å delta i litterasitetshendelser skal ha en verdi i seg selv, ikke bare en hendelse som skal resultere i bedre måloppnåelse i lesing og skriving i skolen. Alle barn skal også gis mulighet til å oppleve spenningen og gleden ved å bli lest for, ved å lese selv og innhente ny kunnskap.

Det er behov for forskning som fanger barnehagens praksis om hva som fremmer og hva hemmer muligheter for samhandling som grunnlag for læring i en inkluderende barnehage. Det bør være forskning som utvikler kunnskap som kan forbedre praksis. Denne forskningen slik jeg ser det, bør i stor grad være preget av et samarbeid mellom dem som arbeider i barnehagene og forskerne. Det er nødvendig å studere hvordan og i hvilke sammenheng hørselshemmede barn gis de beste mulighetene til samhandling med andre i signifikante litterasitetshendelser. Personalet i barnehagen må få anledning til kritisk vurdering av egen praksis gjennom samarbeid med andre barnehager og forskere for å utvikle barnehagen som en god arena for leselyst og lesekompetanse for alle barn.

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och refletion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Sverige: Studentlitteratur
- Anderson, L., & Tvingstedt, A. L. (2009). Med fokus på samspel: Att använda video i specialpedagogisk forskning. *Educare*, 4(9), 81-103.
- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. K. (2005). Peer Interaction of deaf and hard-of-hearing children. In M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. (s.164-176). Oxford: Oxford University Press.
- Archbold, S. (2010). *Deaf Education: Changed by cochlear Implantation?* Doctoral Dissertation, Radboud University Nijmegen Medical Centre, Nijmegen.
- Archbold, S., & Mayer, C. (2012). Deaf Education: The Impact of Cochlear Implantation? *Deafness & Education International*, 14(1), 2-15.
- Aukrust, V.G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet.
- Axelsson, M. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkliga förskolor. I M. Axelsson, C. Rosander, & M. Sellgren (Red.), *Stärkta trådar - flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. (s. 19 -98). Rinkeby: Språkforskningsinstitutet.
- Bagga-Gupta, S. (1999). Visual language environments. Exploring everyday life and literacies in Swedish deaf bilingual schools. *Visual Anthropology Review*, 15(2), 95-120.
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction: A sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12(5), 557-587.

- Bagga-Gupta, S. (2004). *Literacies and Deaf Education. A theoretical Analyses of the International and Swedish Literature*. The Swedish National Agency for School Improvement.
- Barton, D. (2000). Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (s. 167-179). London and New York: Routledge.
- Barton, D. (1994/2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Akademisk avhandling. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Borchgrevink, H. M. (2000). Cochlear Implants og hjerne-utvikling-operer tidlig og gi god nok oral-verbal stimulering! *Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonalet. Nyhetsbrev 1/00*.
- Borchgrevink, H. M. (2001). Cochleaimplantat. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121, 2915.
- Bowen, S. K. (2008). Coenrollment for students who are deaf or hard of hearing: Friendship patterns and social interactions. *American Annals of the Deaf*, 153(3), 285-93.
- Breivik, J. K. (2007). *Døv identitet i endring: Lokale liv-globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chall, J. C. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relation between American Sign language and reading. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (s. 221-259). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design*. London: Sage Publication.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London:

Routledge Falmer.

- Diaz, C. J. (2007). Literacy as social practice. In L. Makin, C. J. Diaz, & McLachlan C (Eds.), *Literacies in childhood*. (s.31-42). Australia: Elsevier.
- Easterbrooks, S. R., & Stephenson, B. (2006). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 151(4), 385-397.
- Egbert, M., & Depperman, A. (2012). Introduction. In M. Egbert & A. Depperman(Eds.), *Hearing aids communication. Integrating social interaction, audiology and user centered design to improve communication with hearing loss and hearing technologies*. (s.48-60). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Eide, B., Os, E., & Samuelsson, I.P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunden. *Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 1-21.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lær sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Akademisk avhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Falkenberg, E. S., & Kvam, M. H.(2004): *Hørselshemning og audiopedagogikk*. I E. Befring, & R. Tangen, (Red.), *Spesialpedagogikk* (3.utgave). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Flewitt, R. (2006). Conducting research with young children: Some ethical consideration. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565.
- Freeman, M., & Mathison S. (2009). *Researching children`s experiences*. New York: Guilford.
- Froestad, J. (1995). *Faglige diskurser, intersektorielle premissstrømmer og variasjoner i offentlig politikk – Døveundervisning og handikapomsorg i Skandinavia på 1800-tallet*. Akademisk avhandling. Universitetet i Bergen. Bergen.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Second edition*. London: Taylor and Francis
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from `socially situated` to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (s. 180-196). London and New York: Routledge.

- Gee, J.P. (2001). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. In S.B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early Literacy Research*, Volume 1, (s.30-42). New York and London: The Guilford Press.
- Gee, J.P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses. Fourth edition* London: Routledge.
- Geers, A., Tobey, E., Moog, J., & Brenner, C. (2008). Long-Term Outcomes of Cochlear Implantation in the Preschool Years: From Elementary Grades to High School. *International Journal of Audiology*, 47(2), 21-30.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Bacis Books.
- Gioja, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(4), 411-428.
- Gjems, L. (2009) *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene- barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems, & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*.(s.43-64). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gotvassli, K. Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., & Sivertsen H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen*. Rapport 2012:1. Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Grønmo, S. (1982). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. (s. 94- 122). Oslo. Universitetsforlaget.
- Guardino, C., & Antia, S. D. (2012). Modifying the classroom environment to increase engagement and decrease disruption with students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 518-33.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande - att bli en skrivande och läsande person*. Akademisk avhandling. Gøteborg universitet, Gøteborg.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen

Akademisk Forlag.

Hall, N., Larson, J., & Mars, J. (2003). *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage.

Halvorsen, R. P. (2012). *Tre diskursmarkører i norsk tegnspråk. En studie av blunk, blikkretning og nikk i åtte fortellinger*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo.

Hansen, AA. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: En studie av tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*. Akademisk avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in the communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, C., Hindmars, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.

Heath, S. B., Street, B.V., & Mills, M. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.

Heiling, K. (1999). Teknik är nödvendigt-men inte tillräkligt: En beskrivning av lærersituasjonen i undervisning av hørselsskadede elever. *Pedagogisk-psykologiska problem*, nr. 659. Malmö:Malmö Høgskola.

Hendar, O. (2008). *Måluppfyllelse för döva och hörselsskadede i skolan*. Örebro:Specialskolemyndigheten.

Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen: En Kartleggingsundersøkelse om læringsmiljø og læringsutbytte*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual educational programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 518 -530.

Hirsch, E. D Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge –of words and the world: scientific insights into the fourth-grade slump and the Nation's. *American Educator*, 27(1), 10-13,16-22, 28-29, 44-45.

Hjulstad, O., Kristoffersen, A-E., & Simonsen, E. (2002). *Barn med cochleaimplantat. Kommunikative praksiser i barnehagen*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Holten, S. M., & Lønning, H. R. (2010). «Hørende er våre sjefer» *Språkplanlegging og*

- språkendringer i norsk tegnspråk*. Masteroppgave, Oslo Universitetet, Oslo.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jordan, B. H., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundation and Practice. *The Journal of the learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Keating, E., & Mirus, G. (2003). Examining Interactions across Language Modalities: Deaf Children and Hearing Peers at School. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(2), 115-135.
- Kermit, P. (2008). Er seleksjon av døve eller hørende barn to sider av same sak? En bioetisk argumentasjon basert på autentiske betraktninger. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*. 2(1): 53-67.
- Kermit, P., Mjøen, O. M., & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 3: 249-270.
- Kim, W. H (2012). Research with children: Challenges and dilemmas as an insider researcher. *Early Child development and Care*, 182(2), 263-276.
- Kirchner, C. J. (1994). Co-enrollment As an Inclusion Model. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 163-164.
- Kirkhei, I., Myrhaug, H.T., Garm, N., Simonsen, E., & Wie, O.B. (2012). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat*. Rapport nr.11. Oslo: Kunnskapssenteret.
- Klein, B. (1990). Transkribering är en analytisk akt. *Rig*, 73(2), 41-66.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Rapportno.1*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Knoors, H. (2007). Educational responses to varying objectives of parents of deaf children: A Dutch perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 243-253.
- Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V., & Klein, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 174-185.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2005). *LOV -2005-06-17-64, Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2006/2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr. 41 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap*. St.meld. nr. 18 (2010 -2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kushalnagar, P., Mathur, G., Moreland, C.J., Osterling, W., Padden , C., & Rathmann, C. (2010). Infants and children with hearing loss need early language access. *Journal of Clinical Ethics*, 21(2), 143-154.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Practice*. Buckingham, UK: Open University Press
- Larson, J., & Mars, J. (2005). *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning & Teaching*. London: Sage Publication
- Luckner, J. L., Sebold, A. M., Cooney, J., Young, J III., & Muir, S.G. (2005). An Examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150 (5), 443-456.
- Marschark, M., & Hauser, P.C. (2008). *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Hauser, P.C. (2012). *How Deaf Children Learn. What parents and Teachers Need to Know*. New York: Oxford University Press.

- Marschark, M., & Knoors, H. (2012). Educating Deaf children: Language, Cognition, and Learning. *Deafness & Education International*, 4(3), 136-160.
- Marschark, M., & Spencer, P.E. (2011). What we know, what we don't know, and what we should know. In M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Volume 1, (s. 11-516). New York: Oxford University Press.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335.
- Mayberry, R.I., Lock, E., & Kazmi, H. (2002). Linguistic ability and early language exposure. *Nature*, 417, 38.
- Mayer, C. (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 411-431.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Miechenbaum, D., & Biemiller, A. (1998). *Nurturing independent learners: Helping students take charge of their learning*. Cambridge, MA: Brookline.
- Moore, D. F., & Meadow-Orlans, K. P. (1990). *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Musselman, C. (2000). "How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1):9-13.
- NESH, (2012). *The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, J.C., & Repstad, P. (1993). Fra nærhet til distanse og tilbake igjen - om å analysere sin egen organisasjon, i *Annerledes tanker om livet i organisasjoner*. Nytt fra Samfundsvidenskabene, (s 19-37), København.
- Norges forskningsråd. (2008). *Prosjektkatalog. Forskningsprogrammet PraksisFoU 2005-2010*. Oslo: Norges forskningsråd.

- Norges forskningsråd. (2011). *Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen. Rapport fra programmet Praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning PRASISFOU*. Oslo: 07 Gruppen AS
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: En evalueringsstudie etter reform 97*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American Sign language and reading ability in Deaf Children. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*. (s.165-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: SAGE.
- Paul, P., & Lee, C. (2010). The qualitative similarity hypothesis. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 456–462.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Power, D. (2005). Models of Deafness: Cochlear Implants in the Australian Daily Press. *Journal of Deaf studies and Deaf Education*. 10(4): 451-459.
- Powers, S. (2011). Learning from Success: High Achieving Deaf Students. *Deafness & Education International*, 13(1): 92-109.
- Powers, S., Gregory, S., & Thoutenhoofd, E. (1998). *The Educational Achivements of Deaf children*. DfEE Research Brief. No.65. London: Department for Education and Employment.
- Preisler, G., Tvingstedt, A.L., & Ahlström, M. (2005). Interviews With Deaf children About Their Experiences Using Cochlear Implants. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 260-267.
- Pritchard, P., & Zahl, T. Z. (2011). *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte*. Bergen: Statped Vest.
- Punch, R. E., & Hyde, M. (2010). Children with cochlear implants in Australia: Educational settings, supports and outcomes. *Journal of deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4),405-21.

- Purcell-Gates, V., Jacobson, E., & Degener, S. (2004). *Print literacy Development: Uniting cognitive and social practice theories*. Cambridge: Harvard University Press.
- Purcell-Gates, V., Perry, K., & Brisco, A. (2012). Analyzing literacy practice: Grounded theory to model. *Research in the teaching of English*.
- Razfar, A., & Gutiérrez, K. (2003). Reconceptualizing Early Childhood Literacy: The Sociocultural Influence. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 34-47). London: Sage.
- Rhedding Jones, J. (2005). What is research? Methodological practices and new approaches. Oslo: Universitetsforlaget
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn: En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Akademisk avhandling. Gøteborg universitet. Gøteborg.
- Roos, C. (2008). Skriftspråkande med dövhet eller hörselnedsättning. Rapport. Sverige: Specialpedagogiske institutet.
- Roos, C. (2010). Handalfabetets funktion och användning i tidlig läs-och skrivlärande. Vad säger forskningen? *KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 6(1), 73-93.
- Ruud, E. B. (2010). Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen. Oslo: Cappelen akademisk.
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Akademisk avhandling, Universitetet i Uppsala, Uppsala.
- Schorr, E. A., Roth, E. P., & Fox, N.A. (2008). A comparison of the speech and language skills of children with cochlear implants and children with normal hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29(4), 195-210.
- Schirmer, B. R., & McGough S. M. (2005). Teaching Reading to Children Who Are Deaf: Do

- the Conclusions of the National Reading Panel Applay? *Review of Educational Research*, 75(1), 83-117.
- Schribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Siem, G., Wie, O.B., & Harris, S. (2008). Cochleaimplantat og tegnspråk. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 128, 69.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London : Sage
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndsvake i Norge 1881-1963*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Simonsen, E., & Kristoffersen, A. E. (2001). *Forskning om barn med cochleaimplantat – En kunnskapsstatus*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Simonsen, E., Kristoffersen, A. E., & Hjulstad, O. (2009a). *Hva skjer i klasserommet? Rapport fra prosjektet Inkluderende opplæring av barn med cochleaimplantat - en oppfølgingsstudie*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Simonsen, E., Kristoffersen, A. E., Hyde, M.B., & Hjulstad, O. (2009b). Great expectations: Perspectives on cochlear implantation of deaf children in Norway. *American Annals of the Deaf*, 154(3), 263-273.
- Simonsen, E., Hjulstad, O., Høie, G., & Johannessen, J. (2010). *Hørselshemning og opplæring- kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Snow, C., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snow, C., & Oh, Soojin S. (2011). Assessment in Early Literacy Research. In S.B. Neuman, & D.K Dickinson(Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*.(s.375-395). New York:The Guilford Press.
- Solli, K. A. (2012.) Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A. L. Arnesen (Red.),

- Inkludering. Perspektiver i barnefaglige praksiser*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010) *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*: Oxford: Oxford University Press.
- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2005). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds,). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (s. 52-64). Oxford: Oxford University Press.
- Strong, M., & Prinz, P. M. (1997). A study of the relationship between ASL and English literacy. *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 1(1), 37-46.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderbergh, R. (2009) *Läsa, skriva, tala: barnet erövar språket*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Swanwick, R., & Watson, L. (2007). Parents sharing books with young deaf children in spoken English and in BSL: The common and diverse features of different language settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 385-405.
- Thomason, S. G. (2001). *Language contact. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Thoutenhoofd, E. D., Archbold, S. M., Gregory, S., Lutman, M. E., Nikolopoulos, T. P., Sach, T., (2005). *Paediatric Cochlear Implantation - Evaluating Outcomes*. London & Philadelphia: Wurr Publisher Ltd.
- Thoutenhoofd, E. D. (2006). Cochlear Implanted Pupils in Scottish Schools: 4-year School Attainment Data(2000-2004). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 171-188.
- Traxler, C. B. (2000). The Standford Achievement Test, 9 th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337-348.
- Vonen, A. M. (1997). *1997-et merkeår I døveundervisningens historie*. Oslo: Skådalen kompetansesenter

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Wallen, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Waltzman, S. B., & Roland Jr., J. T. (2006). *Cochlear Implants*. New York: Thieme Medical Publishers. Inc.
- Wertsch, J. (1998). *Mind in action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wie, O. B. (2005). *Kan døve bli hørende? En kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo
- Williams, C. (2012). Promoting Vocabulary learning in Young Children Who are d/Deaf and hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 156(5), 2012.
- Wold, A. H. (2003) Språkutvikling i tospråklige miljø. Om å forske på læring av andrespråk med klasserommet som ramme. I S. Matre & E. Maagerø (Red.), *Når barn erobrer språket. Ulike perspektiv på barns språkutvikling* (s. 137-157). Kristiansand. Høyskoleforlaget A.S.
- Østrem, S., Bjar, H., Tholin, K. R., Nordtømme, S., Jansen, T. T Hogsnes, H, D., & Føsker, L.R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført brukt og erfart*. Rapport nr. 1, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

DELARBEIDENE

DELARBEID 1

Kristoffersen, A.E., & Simonsen, E. (2012). Teacher – assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children. *Journal of Early Childhood Literacy*. DOI:10.1177/1468798412453731



Article

Journal of Early Childhood Literacy
0(0) 1–25

© The Author(s) 2012

Reprints and permissions:

sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav

DOI: 10.1177/1468798412453731

ecl.sagepub.com



Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children

Ann Elise Kristoffersen

Skådalen Resource Centre, Norway and University of Oslo, Norway

Eva Simonsen

Skådalen Resource Centre, Norway

Abstract

This article reports on a study of literacy practices in a Norwegian preschool where deaf and hearing children are enrolled in the same group and where communication is based on both sign language and spoken language. The aim of the study was to explore pathways to literacy for young deaf children within this setting. Our implicit assumption is that deaf children access literacy in much the same way as hearing children do. In the study we ask what kind of literacy events occur in the preschool and we examine how these events might allow for participation by the young deaf children on equal terms with their hearing peers. The study is conducted within a sociocultural framework. From this perspective, literacy is perceived as a social practice in everyday activities. Within the range of social activities in the preschool, some significant literacy events were analysed with regard to their nature and impact on literacy learning for deaf children. Data are based on video recordings, field notes and interviews with teachers. The results demonstrate that a number of events vital to literacy learning represent great educational challenges in inclusive settings with both hearing and deaf children.

Keywords

deaf children, literacy practices, preschool, literacy events, inclusion

Corresponding author:

Ann Elise Kristoffersen, Skådalen Resource Centre, Vitaminveien 1, 0485 Oslo, Norway.

Email: lise.kristoffersen@statped.no

Introduction

Literacy skills are crucial in modern communities and are inherently connected to proficiency in handling everyday activities and achieving educational goals. The importance of literacy and literacy learning has been stressed in school curricula for many years. However, in recent years, due to the growing awareness of the close relationship between early language and literacy acquisition and the development of literacy skills later on in school, interest in early childhood literacy has increased. This is reflected in handbooks and comprehensive work such as Dickinson and Neuman (2006), Hall et al. (2003) and Neuman and Dickinson (2001, 2011). This increased general interest in early childhood literacy is of special importance to deaf education and the possibilities for deaf children to gain access to literacy on equal terms with their hearing peers. It is recognized that deaf children as a group perform below the general level of competence of their hearing peers (Luckner et al., 2005; Marschark et al., 2007; Mayer, 2007; Vermeulen et al., 2007). From a sociocultural perspective, where literacy is regarded as a social practice, it is pertinent to explore how young deaf children are involved in literacy events in preschool (Barton, 2007; Gee, 2012).

The aim of the study, on which this article is based, has been to develop knowledge about pathways into literacy for young deaf children in a co-enrolment¹ preschool setting in Norway. Research from Norway supports the findings from international studies and shows that deaf children as a group in primary school perform worse than their hearing peers (Arnesen et al., 2002; Hendar 2012; Simonsen et al., 2009a). In these studies, samples of deaf children from both mainstream and special schools for the deaf were included. The children were exposed to different modes of communication in bimodal, bilingual, mixed and oral programmes. The finding that school placement and mode of communication were not decisive for the outcome of literacy competence is supported by results from a systematic international review of research into language acquisition for children with cochlear implants (Kirkehei et al., 2011).² The conclusion is that there is no scientific evidence that one particular mode of communication is more effective for language perception and production and social participation for this group of deaf children.

Language, social participation and literacy are closely related (Barton, 2007; Gee, 2012; Pahl and Rowsell, 2005). Social participation by deaf children in mainstream settings has been the object of study for research projects in both preschools and primary schools in Norway (Hjølstad et al., 2002;

Kermit et al., 2010; Simonsen et al., 2009a, 2009b). The findings indicate that teachers found it difficult to create settings that made provision for interaction and participation on equal terms between hearing and deaf children, including children with cochlear implants.

In Norway, deaf children have the right to bilingual education based not on audiological criteria but on the assessment of communicative and educational needs (Hyde et al., 2005–6; Simonsen et al., 2009b). The co-enrolment preschool, from which our data were collected, offered a programme in a bimodal bilingual educational setting in which Norwegian sign language and spoken/written Norwegian were in use. These two languages are expressed in different modalities – visual and auditory. In this study we ask the following questions: *What kind of literacy events occur in this bimodal, bilingual preschool?* We assess some teacher-assigned events that are known to be of significance for all children. Then we go on to ask: *How might these events offer possibilities for participation and interaction by the deaf children?*

Research suggests a range of social activities and experiences that may support early literacy learning and which are considered important for subsequent reading and writing proficiency. Among these are activities that generate vocabulary and expand upon concepts in both everyday language and more academic language. Taking part in activities such as joint and shared book reading and multiparty talk, conversation and play are known to be vital for literacy learning (Gjems, 2009; Purcell-Gates et al., 2004; Spencer and Marschark, 2010). Emergent comprehension, understood as knowledge about the world, has recently been related to the trajectories in early childhood literacy and later educational achievement (McMunn and Matthews, 2009).

Our study is based on a sociocultural perspective of literacy where by literacy is regarded as a social practice. Literacy is seen as a shared activity located in interactions between people, and understood as being socially constructed and situated (Barton, 2007; Barton and Hamilton, 1998; Säljö, 2000). In this view, children are culturalized into language and literacy from an early age, primarily within their families, but also by peers and adults in other social domains such as preschools. Children are seen as active and capable literacy learners as they experience and engage with a wide range of literacy practices in their everyday contexts (Barton, 2007; Diaz, 2007; Heath et al., 2008). These practices constitute different types of literacy events that children take part in. A literacy event is defined as any event in which text has a role (Heath, 1983). 'Text' in this context is defined as multimodal, and includes written text, oral or signed text and pictures and narratives (Kress and van Leeuwen, 2001). In the study, we

examine teacher-assigned social activities which, according to the Norwegian curriculum, are supposed to promote literacy (Ministry of Education and Research, 2006). We identify literacy events that are important for both deaf and hearing children. Among these are multiparty talk, shared book reading and dialogue. The degree to which hearing and deaf children participate in such events is considered important for furthering literacy competence. A common feature of these events is their communicative complexity, characterized by interaction requiring shared communicative and linguistic tools. Participation in these events requires shared attention and turn taking among the young participants but also between children and adults. In a preschool setting, an event such as multiparty talk in circle time illustrates this point. During these events, new words/signs and concepts are often introduced, often structuring and bridging other events taking place during the day.

Deafness and literacy

Within the field of deaf education there is a significant body of terms that are used to define or describe populations of deaf children, ranging from medical and audiological, to cultural and educational. Without going into the benefits and failings of each approach, in this article 'deaf' is used to refer to hearing loss that is significant enough to have an impact upon a child's spoken language, and its development and use (Hyde and Punch, 2010). This socially functional approach implies any level of hearing loss along the continuum from mild to profound that may have such impact. It has frequently been assumed that deaf and hearing children follow the same developmental patterns and have parallel experiences with regard to literacy (Mayer, 2007; Roos, 2004). Some deaf children learn to read and write in the early grades of schooling in ways that appear similar to their hearing peers (Geers et al., 2008; Mayer, 2007). However, it is also well documented that there are huge variations in reading skills among deaf readers, and that many deaf children lag behind their hearing peers in their reading achievement levels and other related school subjects (Luckner et al., 2005; Musselman, 2000; Powers et al., 1998; Punch and Hyde, 2011; Spencer and Marschark, 2010). There does not seem to be any compelling evidence that delays in literacy competence and school achievement are counteracted by cochlear implants, or by more advanced hearing aids (Punch and Hyde, 2010; Spencer and Marschark, 2010).

Numerous explanations for these discrepancies in literacy skills have been proposed (Marschark and Hauser, 2008; Mayer, 2007; Powers, 2011). Mayer (2007: 412) suggests 'that perhaps the early literacy development of these two groups [deaf and hearing] is less similar than it appears on the surface'. She further suggests that researchers have failed to take this into account when attempting to understand why the learning trajectories of hearing and deaf children at a certain point in primary school seem to widen. Marschark and Hauser (2008) argue that there are some differences between hearing and deaf children in terms of their organization of perception related to cognition and learning. Dependency on visual-spatial communication is a common consequence of childhood hearing loss. Children with hearing loss will need to observe the speaker's face and any visual acts or movements. The visual-spatial elements of communication are paramount for those who receive little acoustic benefit from assistive devices (Hyde and Punch, 2010). Studies indicate that children with cochlear implants as well as children who benefit from other kinds of hearing aid also rely to some extent on visual clues for communication (Kushalnagar et al., 2010; Punch and Hyde, 2010). The term 'visual learners' is applied to deaf children, indicating that children with a hearing loss are more dependent on visual clues than hearing children (Bagga-Gupta, 1999, 2002; Easterbrooks and Stephenson, 2006; Hansen, 2005). This applies to deaf children who use sign language as well as to those who rely on oral communication. Placing deaf children in mainstream and/or co-enrolment pre- and primary schools raises the issue of how these 'visual learners' may participate in the literacy events taking place in these settings.

Research on the inclusion of deaf children in mainstream education, internationally as well as in Norway, has mainly been looking at the situation of school-age children (Hyde et al., 2005–6; Ohna et al., 2003; Simonsen et al., 2009a). Few studies have focused on the experiences of deaf children in preschool, where settings are meant to be inclusive. The prerequisites of early childhood literacy have not been investigated (Roos, 2004; Williams, 2004). While the objectives and features of inclusive education vary across national boundaries (Hyde, 2009), two different approaches to empirical research on inclusive education may be identified in the Norwegian research literature (Haug, 2010). One is the adaptation of macro-orientation, where school structures are in focus; the other is micro-orientation, where teacher practices in the classroom are the objects of study. However, these two approaches may 'obscure other important issues that determine the quality of what goes on' (Haug, 2010: 199). The resulting quality of the prevailing politics of inclusion in Norway must be assessed in terms of how young deaf

children may access literacy. Our purpose is to go beyond quality understood as a 'language of evaluation' (Moss and Dahlberg, 2008: 6). By 'making practice visible' (Moss and Dahlberg, 2008: 6), our intention is to contribute to the knowledge base and also to the discussion and reflection on how deaf children may access literacy. It is in accordance with the notion of deaf children as visual learners, and the concept of quality referred to here, that our research questions concerning participation in literacy events have been phrased.

Design and method

In order to explore literacy practices in a Norwegian preschool, an ethnographic approach was adopted. In essence, ethnography is a process or method of examining everyday life or practice. Ethnography studies involve asking questions about 'whom', 'when', 'what', 'where' and 'how' events occur and develop (Heath et al., 2008). According to Barton (2007), in order to understand literacy, researchers need to observe literacy events across time and places, as they take place in children's lives. Researchers need to examine how children engage in literacy events and with whom (Barton, 2007). A naturalistic form of inquiry was therefore chosen to answer the research questions (Purcell-Gates et al., in press).

Researchers studying communicative interaction have for many years used video recordings when collecting data (Heath et al., 2010; Jordan and Henderson, 1995; Preisler, 1983; Sahlström, 1999). Such video recordings offer rich data and unique opportunities to study what goes on in preschools (Anderson and Tvingstedt, 2009; Roos, 2004). When studying events in which deaf children are enrolled, video recordings are necessary in order to register the role of sign language and other forms of visual communication (Hansen, 2005; Ohna et al., 2003; Roos, 2004).

Video recordings raise ethical questions as well as questions regarding anonymity (Björklund, 2010; Jewitt, 2006). This study meets the ethical guidelines required for research in Norway as laid down by the National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities (NESH, 2011).

Participants were informed about the project in advance and all parents signed an informed consent form, giving permission for their children to participate in the study. In situations where children signalled that they did not want to be recorded, for example in some free play situations, the filming ceased.

In addition to video recordings, field notes were taken and interviews with the principal and teachers were conducted. There were ongoing informal discussions with the staff during the entire period.

The preschool

The preschool on which this article reports was one of five preschools that were included in a study called 'The path into literacy for young deaf children in preschools and first years of school: Opportunities for participation and learning'.³ In this preschool there was equal numbers of deaf and hearing children, in what the literature refers to as a 'co-enrolment' setting. In their teaching, the preschool offered the use of two languages, Norwegian sign language and written and spoken Norwegian. In addition, spoken Norwegian with sign support was offered specifically to children with cochlear implants. The programme was curriculum oriented with an emphasis on teaching letters and associated phonemes and other formal aspects of literacy in line with the Norwegian Framework Plan for Preschools (Ministry of Education and Research, 2006).

Mixing children of different ages in the same group is common practice in preschools in Norway. The children were from two to five years old in the group from which the data were collected. The number of children in the group varied between 12 and 16 depending on the date within the observation period. Both deaf and hearing children were divided along the age range in equal numbers. Among the group of deaf children, all levels of hearing loss on a continuum from mild to profound were represented. A majority of the deaf children were children with cochlear implants while the others used hearing aids. A common feature of deaf children as a group is that they are visual learners due to their hearing loss. The hearing children had had no previous experience with sign language before entering the preschool. There were no formal sign language lessons in the class. The children were supposed to acquire the language by interacting with deaf children and staff in teacher-assigned activities and in free play. The same approach to language acquisition through interaction and participation was applied to the deaf children. For this arrangement to function, the staff included both deaf and hearing teachers and assistants. The teachers were in charge of the planning and organization of activities, but both teachers and assistants performed some of the same tasks, for example leading circle time. There was no co-teaching team, with one teacher for the deaf and one general teacher, teaching at the same time, which is common in co-enrolment settings (Bowen, 2008; Kreimeyer et al., 2000; Stinson and Kluwin, 2005). Competence in sign language varied among the hearing staff.

Data collection

Data were collected during the period 2008–9, including video recordings, interviews with the staff and field notes. The collection of data began in April 2008 and ended in October 2009. Approximately 30 days were spent in the preschool. The researchers' purpose during the first visits was to inform the staff about the project and become acquainted with the preschool routines and schedule. A group interview was conducted with the principal of the preschool and the two head teachers in charge of the group in question. By agreement with the staff, it was decided that the morning, when various activities took place, was the most suitable period for video recordings in order to capture literacy practices corresponding to our research questions. From September until December 2008, we spent one day a week for a period of 10 weeks at the preschool. In addition, we spent one week at the end of January, in May and in October 2009. The purpose of these visits was to get more information about how literacy events were organized during the year. The two teachers were interviewed for a second time in October.

The video recordings covered approximately 24 hours and were made indoors. By agreement with the teachers, recordings were restricted mainly to teacher-assigned activities led by the teachers and free play during the morning programme activities. For the recordings of teacher-assigned activities, two cameras on tripods were set up. One camera was directed towards the teacher and one camera at the children. This was done to capture most of the visual communication and interaction that occurred. During free play, children moved around from room to room and one hand-held camera was used.

The initial interview involved issues concerning the framework, ideology and organization of the preschool relating to literacy learning in a co-enrolment setting. The second interview served to summarize and discuss the experiences and challenges identified by the teachers during the previous year. Each interview lasted approximately one hour and was audio-recorded.

Data analysis

In accordance with ethnographic processes (Purcell-Gates et al., in press; Silverman, 2006), analysis of the video data involved a combined inductive and theory-based approach. As referred to earlier, this study was part of a larger research project with a focus on both pre- and primary schools conducted by a team of three researchers. In addition to the first author, two other

researchers took part in the process of validating and securing the reliability of the data via multiple viewings of the video recordings. In cases where it was difficult to understand the young deaf children using sign language, a fluent sign language researcher was consulted. The analysis process involved four steps:

1. After each video recording, a content log was compiled to describe the situation, the participants involved, the materials used, the time taken and the lesson and curricular focus.
2. An overview of the total material was created after repeated examination of the recordings in order to identify all activities taking place and the nature of each social activity and the participants involved. Literacy events within the activities were identified as shown in Table 1.
3. The characteristics of the literacy events were identified within samples of teacher-assigned activities: circle time, art, cooking or games. During this process, a

Table 1. Social activities and literacy events

Social activity	Description	Examples of literacy events within this activity
Circle time	School-like learning practice The children are sitting in a line/ circle in front of the teacher or an assistant Whole group or divided into two groups Duration approximately 30 minutes	'Good morning' 'Doing the calendar' Introducing letters Reading a book Multiparty talk Singing
Free play	Time when children can decide what to do and with whom Play initiated by the children	Role play Art, games Play with cars, trains and other toys Reading books
Structured activities	Activities organized and mostly led by the teachers or assistants	Computer work Art, games Cooking
Meal time	Time where all children eat lunch, either sitting together at a big table or placed at two tables	Multiparty talk Reading books
Transitional period	Children are moving from one activity to another	Interaction with artefacts, such as letters, words and names, hanging on the wall

qualitative data analysis software program, NVivo, was used to establish common event categories. These literacy events were then analysed to reveal other features, e.g. expansion of vocabulary, concepts and emergent comprehension.

4. Then, these events were analysed to examine whether they offered possibilities for participation and interaction by the deaf children. We looked particularly for features in these events that addressed this group of children as visual learners.

Analysis and findings

Table 1 gives an overview of the main social activities that occurred in the preschool studied, followed by a description and examples of literacy events within each activity. This coding and method for describing events is inspired by Purcell-Gates and colleagues (2011) in their work within a large umbrella project, 'The Cultural Practices of Literacy Study', located at the University of British Columbia (see also <http://www.cpls.educ.ubc.ca/>).

As Table 1 shows, there was a range of social activities in the preschool, including specific literacy events preparing the ground for literacy and literacy learning by the children. The staff in the preschool appeared to make a great effort to create an environment to stimulate early childhood literacy, with a strong focus on language and literacy learning. This was apparent both in the interviews with the teachers and in the activities we observed.

Big posters with text and with the one-hand alphabet were placed on the walls. Chairs and tables were decorated with printed words. In the wardrobe, children's name tags were presented in both standard writing and in the one-hand alphabet. For a group of children aged two to five, the emphasis on written language and the alphabet was a specific adaptation made to meet the special needs of this group. The children often interacted with these artefacts during the observation periods, either on their own or together with their peers and teachers. This is how one of the teachers explained this adaptation: 'We wanted to make letters and words visible for the children at all times. Therefore we wrote words labelling the surroundings, e.g. wall, floor, table etc.'

The activities shown in Table 1 may also be divided into three different categories: teacher assigned, free choice and meals/routines (Early et al., 2009). For the purpose of further analysis, teacher-assigned activities were chosen where children participate in an activity chosen for them either as

part of a whole group or smaller groups, such as circle time, cooking, creating art or games and computer work. These activities were of special interest to us because, according to the teachers, they were supposed to promote language and literacy learning for all children.

In Tables 2 and 3, we present the main events in circle time and other teacher-assigned activities with a description of what is happening and the characteristics of these literacy events.

Circle time is a common social activity that takes place in the domain of preschool and in the early years in primary school. In this activity all children take part and the activities are oriented towards all learning areas across the scope of the curriculum. This activity is typically led by the teacher, with the children sitting either on the floor or on small chairs in a semicircle in front of the teacher. The children are supposed to raise their hands in order to get permission to talk.

In circle time, we identified six different types of events intended to promote literacy, as previously confirmed by interviews with the teachers. All six events offered opportunities for enhancement of phonological awareness, awareness of the nature of written language, promotion of new vocabulary, expansion of concepts, emergent comprehension and the use of meaning-making strategies. However, the events represented divergent aspects of literacy learning. Typical events following patterns well known to the children included 'good morning', 'doing the calendar' and singing. In these events, various artefacts including pictures and texts were used to support communication. In these events, both the words and concepts used by the teachers were known by all the children and the conversation contained mainly questions with the possibility of one correct answer, such as 'What day is it today?', 'What is the name of the month?' and 'What is the weather like?'

Other events were more demanding with regard to the structure of the interaction and the communication and linguistic competence of the participants. Examples of such events were book reading and multiparty talk. Fewer artefacts were used during these events, more open-ended questions were asked, and new concepts, vocabulary and themes were introduced. During these events, the disjunction between visual and auditory attention to tasks and events became visible. The following is such an example:

A group of children sit on the floor waiting for the teacher to read a book about a figure called Ludde. The teacher uses spoken Norwegian with some simultaneous sign support (*shown in highlighted letters*). Ludde has a wagon and he is going to fill this wagon with various objects. Some of these objects are known

Table 2. Characteristics of literacy events in circle time

Event	What happens	Characteristics of the literacy event regarding promotion of vocabulary, concept development and emergent comprehension	Visualization/use of artefacts
'Good morning'	The teacher says 'hello' to all children using their names and expects the children to answer by saying 'hello' in return Questions are asked about who is present in the kindergarten and who is away at home and for what reason Routines and known patterns	The teacher uses known language The words and signs are well known to the children	Pictures of the children with their names on
'Doing the calendar'	The teacher asks questions about identifying the name of the day, date and the month and to describe the weather Routines and known patterns	The teacher uses known language The words and signs are well known to the children Introduction to numbers and letters Introduction to new themes and stories New concepts and words are introduced	A calendar is hanging in front of the children and there are pictures, words and numbers to put on the calendar Children are shown pictures in and from the book Sometimes use of objects
Book reading	A book is read by the teacher or the assistant Sometimes the teacher asks questions that require single-word answers or invites multi-party talk about issues related to the book	Introduction to new themes New concepts and words are introduced	Artefacts used vary from pictures and books to none at all
Multiparty talk	Talk either initiated by the teacher or the children about different kinds of issues related to different kinds of literacy events		
Singing	All children are singing songs with sign support	The songs are known by the children	Picture and text associations
Learning letters	The children are introduced to letters; how a letter looks in written and signed form; how a letter sounds and how it looks on the lips Questions about: what is the name of the letter for this week; what words or names begin with the letter Routine and known patterns	The teacher uses known language Introduction to new letters, words and concepts	Posters on the wall with letters and words or names starting with the focal letter

Table 3. Art, cooking, games

Event	What happens	Typical characteristics of the literacy event regarding promotion of vocabulary, concept development and emergent comprehension	Visualization and use of artefacts
Introduction	The children are introduced to a new event that is about to happen: making some food or doing some art The introduction is given in circle time or at the table where they are going to work	The teacher uses known language with some elements of new words and associated signs	Pictures, objects, written text

to the children and some are to be introduced during the book reading. The teacher asks the children to remember these objects at the end of the book.

Teacher: Shall we see what happens to the wagon today. There are many things we [must remember to do after, but first we have]

[looks down and to the side]

George: Picture of Ludde

The teacher looks down and to the side at the same time as she gives this information to the children. Neither the visual signs nor the teacher's face are visible to the deaf children during this critical instruction. At the end of the book, the teacher asks the children about what was put into the wagon. The hearing children responded to this question immediately, while the deaf children needed some time to understand what the question was about.

This example shows how vulnerable deaf children can be when teachers are not aware of and able to accommodate deaf children often being dependent on visual cues. Missing just part of one sentence from a book may turn out to be decisive, excluding the deaf children from taking part in the construction of meaning during this important shared event.

The other teacher-assigned activities, such as cooking, creating art and games and computer work (Table 3), were often related to the learning areas and subjects dealt with in circle time. However, these kinds of teacher-assigned activities differed in the ways in which they were structured and constituted a social domain that was different from circle time, but with some similar characteristics. These events had a clear structure in their introduction, but less structure and more spontaneous talk and interaction during the activity as opposed to during circle time. In circle time, the children had to raise their hand to get permission to talk, while during these other events many children were talking at the same time about several subjects while they were working on art projects or cooking. This made these events even more demanding for interaction and participation by young deaf children. In addition, it was difficult for the deaf children to take part in multiparty talk while they were looking down at an art object that they were shaping with their hands. The example below illustrates this:

A group of deaf and hearing children are sitting at a table. They are going to make a sculpture of their daddy in plasticine, a colourful substance similar to clay. "Daddy" (in Norwegian Pappa) was chosen because the word starts with the letter they had learned that week. The children work in a concentrated manner, looking down while they are making 'a pappa' with their hands. A hearing girl starts talking to one of the teachers who is sitting beside her.

Tina: I have already learned about P.

Teacher 1: Have you already learned about P?

Teacher 2: What begins with a P?

Tina: Eh eh my pappa, Peder.

Teacher 2: Your pappa starts with a P. There are many Ps in 'PAPPA'

The teacher 2 continues talking about other objects or names of persons starting with the letter P. The other hearing children pronounce and sing the sound of the letter while they continue making daddies. The deaf children are still looking down at their work quite unaware of the dialogue taking place around them.

The data collected and analysed in the study show that the deaf children taking part in many literacy events face the same challenges as those

exemplified above. Typically found are disjunctions between their visual and auditory attention to tasks and events, and reduced access to multiparty talk and to teachers' elaboration of linguistic or conceptual themes. The interviews with the teachers confirmed that they were aware of many of the challenges related to having both deaf and hearing children enrolled in the same group, where the languages are expressed in different modalities. One teacher explained:

Then there is all the interpreting at the table with the hearing children. It is difficult when two, three, four children are sitting talking and then you are going to interpret to the deaf children. He said that and she said that, but now they are talking about something else.

The teachers seemed to be less informed about what these challenges actually entail and the serious consequences they pose for the children. One reason may be that many of the challenges are not always readily apparent when simply observing an event or from teaching that takes place in the moment. It was only after the video recordings were closely analysed that this was made visible.

Discussion

In this passage, we discuss what our observations reveal about how deaf children may access teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual setting. The implications of our findings are discussed from aspects raised by the research questions that guided the study: how might the characteristics of the literacy events identified be said to open up possibilities for participation and interaction for the deaf child? We then go on to discuss how our findings may impact on notions about why deaf children as a group lag behind their hearing peers in literacy competence.

Initially, we look at the characteristics of four distinct teacher-assigned literacy events and how they may be accessed by the deaf child. These include 'doing the calendar' and 'learning letters', which are quite simple and straightforward teacher-assigned events in circle time. Then, we discuss 'book reading' and 'multiparty talk' as more complex and demanding, but also more significant, literacy events, with examples taken from circle time and creating art.

Both 'doing the calendar' and 'learning letters' were daily literacy events in circle time, directed by the teacher and structured and based on routine and routine talk. Teachers used words and signs that the children were familiar

with, and asked questions with mostly closed answers. Both deaf and hearing children seemingly predicted what words and concepts were included in the conversation. Various artefacts such as pictures, calendars and objects were successfully utilised in order to mediate meaning and support options for interaction. These provisions were suited to the needs of the deaf children as visual learners in particular, but also proved to be supportive for the hearing children. As a result, all the children were capable of taking part in the conversations on an equal level. But for the deaf children, these events were restricted in the sense that they did not offer them much-needed opportunities for extending their vocabulary, concepts and knowledge about the world. The interaction or dialogue was mainly confined to teacher-child communication, seldom allowing for peer interaction, a common feature in interaction across language modalities (Keating and Mirus, 2003; Kermit et al., 2010; Simonsen et al., 2009b).

Both 'book reading' and 'multiparty talk' were events in circle time which, according to the teachers, were meant to promote literacy by introducing new concepts and to expand vocabulary through interaction between participants in the event, e.g. children and adults. But multiparty talk also occurred in other teacher-assigned activities, such as art, cooking and games. These literacy events involved conversations initiated by the children themselves. Taking part and interacting in multiparty talk events is important for all children (Blum-Kulka and Snow, 2004; Gjems, 2009; Kritzer, 2009). From our observations, the deaf children turned out to be vulnerable, and also often excluded, in events where multiparty talk was constructed. It turned out to be a challenge both when the talk occurred in a structured literacy event led by the teacher, and also in more spontaneous activities. The most challenging events were those that occurred impulsively, as reflected in the example with the hearing girl doing art.

In contrast to the 'doing the calendar' and 'learning letters' events, 'book reading' and 'multiparty talk' are both more significant to literacy learning for deaf children and also more demanding to access. This may be due both to inherent difficulties caused by hearing loss and because the needs of deaf children as visual learners may not be taken fully into account. Dependency on visual-spatial communication is a common consequence of childhood hearing loss that often may not be adequately understood by early childhood education staff (Roos, 2004; Simonsen et al., 2009b). In a mixed setting with hearing peers and adults, deaf children may therefore be vulnerable when it comes to participation and learning (Keating and Mirus, 2003; Stinson and Kluwin, 2005). It can be easy to forget that deaf children need to see the

person they are talking to and can therefore not take part in conversations when they are looking away or looking down at something they are doing with their hands. Another important element to remember is that deaf children miss out on a great amount of information that their hearing peers obtain simply by overhearing it (Kritzer, 2009; Powers et al., 1998). It is understandable that this reality is not always taken into account in educational settings, as it requires considerable insight and experience from work with deaf education to make practical use of this knowledge.

It may be challenging for an adult to grasp what small children, particularly small deaf children, apprehend, interpret and express in a 'multiparty talk' event (Ahlström, 2000; Roos, 2004). Teachers in ordinary primary schools with one deaf child in their class report that deaf children in conversations in mixed groups seldom ask for clarification or elaboration (Simonsen et al., 2009a; Tronvoll, 2000). These students often seem to prefer to give the impression that they comprehend, thus making it quite difficult for teachers to discern whether they actually grasp and understand the concepts, words, signs and meanings used in the group (Simonsen et al., 2009a; Tronvoll, 2000). Very young deaf children may not intentionally give the impression of understanding what is going on, but it is still challenging for the preschool staff in a 'multiparty talk' literacy event to interpret how the children conceptualize and comprehend what is going on.

What are the possible theoretical implications of our findings? Mayer (2007) and Marschark and Hauser (2008) suggest that the reason deaf children lag behind their hearing peers in literacy may be explained by a difference in cognitive perception. Thus there is a difference in the process of literacy learning between hearing and deaf children. We will argue that our findings, and the methods used in this study, provide a new perspective to the discussion on factors that may create or add to the learning gap between the two groups. Our study indicates that deaf children may not have the same access to significant literacy events in inclusive settings. Thus, they may be prevented from developing to their full potential in literacy competence. Learning trajectories of deaf and hearing children may not progress at the same level from an early stage if deaf children are not given the same access to literacy events as their hearing peers. From this point of view, there is something to gain from further studies on how deaf children can participate in inclusive settings that allow for interaction and participation. The paramount objective must be to produce knowledge about how both deaf and hearing children and adults can interact in literacy events. These further studies on literacy must build on the notion that children conquer literacy from an early

age and in different domains, in both formal and more informal settings (Barton, 2007; Gee, 2012; Purcell-Gates et al., 2004). Studies must include events beyond what are traditionally defined as literacy events, such as events initiated by children in free play and in other incidental events where text has a role. The studies must be designed in a way that takes into account the notion that literacy is constructed among the participants, with the children as active agents (Gee, 2012; Gjems, 2009; Roos, 2004).

Conclusion and implications for further research

As the discussions of the data analyses of this study show, there are specific challenges involved when young deaf children are to participate in significant literacy events on an equal level with their hearing peers. Deaf children may be vulnerable in interactions in both simple and complex events, as demonstrated in the examples such as 'doing the calendar' and 'multiparty talk' in teacher-assigned events. As this study demonstrates, participation in these kinds of social events in a co-enrolment setting needs to be mediated and facilitated through carefully and locally (situated) adapted interactional and educational means.

A co-enrolment setting has the potential for creating a bilingual learning environment when knowledge about how to facilitate and mediate children's participation in such institutional practices is merged with more general knowledge on bilingual literacy learning. In order to make these two fields of knowledge meet, researchers will benefit from working closely with preschool staff. This partnership may constitute a competent team for exploration of what may constitute significant literacy events that benefit both deaf and hearing children. Together, they will need to identify barriers to participation and interaction and develop effective means and methods in order to address these issues. For this purpose we will argue that it is advisable to turn to the body of research on development of professional practices investigated from a sociocultural historical perspective as represented by Edwards and Daniels (2012), Knorr-Cetina (1997), Nerland and Jensen (2012), Rickinson et al. (2011) and Smeby (2007). From this perspective, knowledge work is perceived as taking place within two both distinct but also intertwined spheres, constituting a 'machinery of knowledge construction' according to Knorr-Cetina (cited in Nerland and Jensen, 2012: 102). Smeby (2003) refers to these as two modes of knowledge. Here Smeby draws on Gibbons et al. (1994) and their distinction between these two modes. The first mode is the traditional knowledge production taking place on the academic site with its rules, traditions and epistemic practices for validating the

research process. The other one, identified as mode two, is an alternative mode characterized by its orientation towards problems and their solutions (Gibbons et al., 1994; Smeby, 2007). 'It is contextually embedded, network oriented, often multi- and interdisciplinary and conducted in interaction between researchers and users' (NAHEL, 2010: 17).

In the case of research on deaf children, a similar approach is argued for by Thoutenhoofd et al. (2005) in an evaluation of research on the outcomes of cochlear implants in deaf children. These authors claim that teacher experience with these children is not represented in the research literature, constituting 'a large pool of valuable unpublished information that has not been tapped' (Thoutenhoofd et al., 2005: 264). Issues that need to be addressed in further research are what questions are valid and need to be asked within this theoretical perspective, and what kinds of methodological approaches to apply.

We will argue that one main topic would be asking how teachers can mediate and facilitate interactive communication between children with and without hearing loss, and also between children and adults. As our study implies, teachers need to be able to reflect upon their role and tasks in both teacher-assigned and free play literacy events where deaf and hearing children and adults are involved. Thus, raising the level of sensitivity among teachers of what comprises such communicative processes is fundamental to them succeeding in their roles as mediators, facilitators and participants in the same processes. From a sociocultural perspective on literacy, applied conversation analyses (CA) might be an optional approach to pursue in further research on this issue. CA has adapted a productive perspective on children's participation in both everyday life and educational contexts. CA addresses, among other issues, children's 'competent management of resources-at-hand to engage in social interaction that is meaningful, and displayed as such, for the participants in their local (social, temporal, interpersonal) circumstances' (Hutchby 2012: 87). Radford and Mahon (2010) have applied conversation analysis to explore the interactions between children and adults in order to grasp the child's use of speech, gesture and gaze and how it is met, reflected and coordinated by the adults. We will argue that this approach is well suited for studying the interaction between deaf and hearing children in complex literacy events.

Questions to be raised in further research are, for example, what characterizes the circumstances, resources and adult facilitation that promote active and unrestricted participation in interaction in groups of deaf and hearing children. Such questions will involve a particular interest in the use of language modalities and non-verbal aspects of communication, among others

(Egbert and Deppermann, 2012). Analysis will focus on how participants make each other aware of what is relevant to them and also what modalities are in use, including non-verbal aspects of communication.

This line of attack also contains dimensions such as user-centred design and participatory innovation (Egbert and Matthews, 2012). User and practitioner engagement in educational research has implications for both users and researchers, bringing together different knowledge from a range of practices (Rickinson et al., 2011). The challenge entrenched in the suggested approach is that it is meticulous and time consuming and demanding in terms of research management. For the purpose of knowledge production on how young deaf children can access significant literacy events, we will however argue that involving teachers is a worthwhile and functional way of approaching this issue.

Acknowledgements

This study was supported by funding from the Research Council of Norway and Skådalen Resource Centre, Oslo, Norway. We would like to thank Professor Emeritus Merv Hyde for his valuable comments as an experienced researcher in the field of deaf education. Thanks also to our colleagues, Ninna Garm, Oddvar Hjulstad, Emel Türker-van der Heiden and Aase Lyngvær Hansen, for reading and commenting on this work.

Notes

1. Co-enrolment refers to a classroom that includes both deaf and hearing students, ideally in equal numbers, and a curriculum taught in both sign language and the (spoken) vernacular (Stinson and Kluwin, 2005: 54).
2. A cochlear implant is a surgically implanted electronic device that provides a sense of sound for deaf children.
3. Research Council of Norway, Praksisfou/Prakut (2008–2011) <http://www.forskningsradet.no>.

References

- Ahlström M (2000) Hörselskadade barn i kommunikation och samspel. Phd Thesis, University of Stockholm, Sweden.
- Anderson L and Tvingstedt AL (2009) 'Med fokus på samspel: Att använda video ispecialpedagogisk forskning'. *Educare* 4(9): 81–103.
- Arnesen K, Enerstvedt RT, Engen EA et al. (2002) *En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon*. Skådalen Publication Series No. 16. Oslo: Skådalen Resource Centre.

- Bagga-Gupta S (1999) 'Visual Language Environments: Exploring Everyday Life and Literacies in Swedish Deaf Bilingual Schools'. *Visual Anthropology Review* 15(2): 95–120.
- Bagga-Gupta S (2002) 'Explorations in Bilingual Instructional Interaction: A Sociocultural Perspective on Literacy'. *Learning and Instruction* 12(5): 557–587.
- Barton D (2007) *Literacy, Lives and Learning*. London: Routledge.
- Barton D and Hamilton M (1998) *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Björklund C (2010) 'Att fånga komplexiteten i små barns lärande. En metodologisk refleksjon'. *Nordic Early Childhood Educational Research* 3(1): 17–26.
- Blum-Kulka S and Snow CE (2004) 'Introduction: The Potential of Peer Talk'. *Discourse Studies* 6(3): 291–306.
- Bowen SK (2008) 'Coenrollment for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing: Friendship Patterns and Social Interactions'. *American Annals of the Deaf* 153(3): 285–293.
- Diaz CJ (2007) Literacy as Social Practice. In: Makin L, Diaz CJ and McLachlan C (eds) *Literacies in Childhood*. Australia: Elsevier.
- Dickinson DK and Neuman SB (2006) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. New York: Guilford Press.
- Early DM, Iruka IU, Ritchie R et al. (2009) 'How Do Pre-Kindergarteners Spend their Time? Gender Ethnicity, and Income as Predictors of Experiences in Pre-Kindergarten Classrooms'. *Early Childhood Research Quarterly* 25(2): 177–193.
- Easterbrooks SR and Stephenson B (2006) 'An Examination of Twenty Literacy, Science, and Mathematics Practices Used to Educate Students Who Are Deaf or Hard of Hearing'. *American Annals of the Deaf* 151(4): 385–397.
- Edwards A and Daniels H (2012) 'The Knowledge that Matters in Professional Practices', *Journal of Education and Work* 25(1): 39–58.
- Egbert M and Depperman A (2012) Introduction to Conversation Analysis with Examples from Audiolog. In: Egbert M and Depperman A (eds) *Hearing Aids Communication: Integrating Social Interaction, Audiology and User Centered Design to Improve Communication with Hearing Loss and Hearing Technologies*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Egbert M and Matthews A (2012) User Centered Design: From Understanding Hearing Loss and Hearing Aids towards Understanding Interaction. In: Egbert M and Depperman A (eds) *Hearing Aids Communication: Integrating Social Interaction, Audiology and User Centered Design to Improve Communication with Hearing Loss and Hearing Technologies*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Gee JP (2012) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge.
- Geers A, Tobey E, Moog J et al. (2008) 'Long-Term Outcomes of Cochlear Implantation in the Preschool Years: From Elementary Grades to High School'. *International Journal of Audiology* 47(2): 21–30.
- Gibbons M, Limoges C, Nowotny H et al. (1994) *The New Production of Knowledge*. London: SAGE.

- Gjems L (2009) Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hall N, Larson J and Marsh J (2003) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE.
- Hansen AAL (2005) Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: En studie av tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter. PhD Thesis, Norwegian University of Science and Technology, Norway.
- Haug P (2010) 'Approaches to Empirical Research on Inclusive Education'. *Scandinavian Journal of Disability Research* 12(3): 199–209.
- Heath C, Hindmars J and Luff P (2010) *Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Heath SB (1983) *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath SB, Street BV and Mills M (2008) *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.
- Hendar O (2012) *Elever med hørselshemming i skolen: En kartleggingsundersøkelse om læringsmiljø og læringsutbytte*. Oslo: Skådalen Resource Centre.
- Hjulstad O, Kristoffersen A-E and Simonsen E (2002) *Barn med cochleaimplantat. Kommunikative praksiser i barnehagen*. Skådalen Publication Series No. 17. Oslo: Skådalen Resource Centre.
- Hutchby I (2012) Participation and the Institutional Agenda in Child Counselling. In: Baraldi C, Iervese V and Rossi E (eds) *Participation, Facilitation and Mediation: Perspectives on Young Children and Involvement in Social Contexts*. New York: Routledge.
- Hyde M (2009) Inclusion in International Context. In: Moores M and Miller M (eds) *Deafness around the World: Development, Educational, and Social Issues*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Hyde M, Ohna SE and Hjulstad O (2005–6) 'Education of the Deaf in Australia and Norway: A Comparative Study of the Interpretations and Applications of Inclusion'. *American Annals of the Deaf* 150(5): 415–426.
- Hyde M and Punch R (2010) 'Children with Cochlear Implants in Australia: Educational Settings, Supports, and Outcomes'. *Journals of Deaf Studies and Deaf Education* 15(4): 405–421.
- Jewitt C (2006) *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Jordan BH and Henderson A (1995) 'Interaction Analysis: Foundation and Practice'. *The Journal of the Learning Sciences* 4(1): 39–103.
- Keating E and Mirus G (2003) 'Examining Interactions across Language Modalities: Deaf Children and Hearing Peers at School'. *Anthropology & Education Quarterly* 34(2): 115–135.
- Kermit P, Mjøen OM and Holm A (2010) Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksen. *Sosiologisk tidsskrift* 3: 249–270.
- Kirkehei I, Myrhaug HT, Garm N et al. (2011) *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat*. Oslo: Norwegian Knowledge Centre for the Health Services.

- Knorr-Cetina K (1997) *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kreimeyer KH, Crooke P, Drye C et al. (2000) 'Academic and Social Benefits of a Co-Enrollment Model of Inclusive Education for Deaf and Hard-of-Hearing Children'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5(2): 174–185.
- Kress G and van Leeuwen T (2001) *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- Kritzer KL (2009) 'Barely Started and already Left Behind: A Descriptive Analysis of the Mathematics Ability Demonstrated by Young Deaf Children'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(4): 409–421.
- Kushalnagar P, Mathur G, Moreland CJ et al. (2010) 'Infants and Children with Hearing Loss Need Early Language Access'. *Journal of Clinical Ethics* 21(2): 143–154.
- Luckner JL, Sebald AM, Cooney J et al. (2005) 'An Examination of the Evidence-Based Literacy Research in Deaf Education'. *American Annals of the Deaf* 150(5): 443–456.
- McMunn DC and Matthews MV (2009) 'Emergent Comprehension: Understanding Comprehension Development among Young Literacy Learners'. *Journal of Early Childhood Literacy* 9(3): 269–294.
- Marschark M and Hauser PC (2008) *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark M, Rhoten C and Fabich M (2007) 'Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12(3): 269–282.
- Mayer C (2007) 'What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12(4): 411–431.
- Ministry of Education and Research. (2006) *Framework Plan for the Content and Task of Kindergartens*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Moss P and Dahlberg G (2008) 'Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation'. *New Zealand Journal of Teacher's Work* 5(1): 3–12.
- Musselman C (2000) 'How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5(1): 9–31.
- NAHEI (Norwegian Association of Higher Education Institutions). (2010) *Higher Education and Research and Development Work is Inseparable*. Oslo: NAHEI.
- Nerland M and Jensen K (2012) 'Epistemic Practices and Object Relations in Professional Work'. *Journal of Education and Work* 25(1): 101–120.
- NESH. (2011) *The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities*. Oslo: NESH.
- Neuman SB and Dickinson DK (2001) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 1. New York: Guilford Press.
- Neuman SB and Dickinson DK (2011) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 3. New York: Guilford Press.

- Ohna SE, Hjulstad O, Vonen AM et al. (2003) På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døv elever: En evalueringsstudie etter Reform 97. Skådalen Publication Series No. 20. Oslo: Skådalen Resource Centre.
- Pahl K and Rowsell J (2005) *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: SAGE.
- Powers S (2011) 'Learning from Success: High Achieving Deaf Students'. *Deafness & Education International* 13(1): 92–109.
- Powers S, Gregory S and Thoutenhoofd ED (1998) *The Educational Achievements of Deaf Children*. DfEE Research Report RR65. London: Department for Education and Employment.
- Preisler G (1983) *Deaf Children in Communication*. PhD Thesis, Stockholm University, Sweden.
- Punch L and Hyde MB (2010) 'Children with Cochlear Implants in Australia: educational Settings, Supports, and Outcomes'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 15(4): 405–421.
- Punch L and Hyde MB (2011) 'Communication, Psychosocial, and Educational Outcomes of Children with Cochlear Implants and Challenges Remaining for Professionals and Parents', *International Journal of Otolaryngology*. DOI:10.1155/2011/573280.
- Purcell-Gates V, Jacobson E and Degener S (2004) *Print Literacy Development: Uniting Cognitive and Social Practice Theories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Purcell-Gates V, Perry K and Brisno A (2011) 'Analyzing Literacy Practice: Grounded Theory to Model', *Research in the Teaching of English* 45, 439–458.
- Radford J and Mahon M (2010) Multimodal Participation in Storybook Sharing. In: Gardner H and Forrester M (eds) *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rickinson M, Sebba J and Edwards A (2011) *Improving Research through User Engagement*. London: Routledge.
- Roos C (2004) *Skriftspråkande döva barn: En studie om skriftspråkligt lärande iförskola och tidliga skolår*. PhD Thesis, University of Göteborg, Sweden.
- Sahlström F (1999) *Up the Hill Backwards: On Interactional Constraints and Affordances for Equity: Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. PhD Thesis, University of Uppsala, Sweden.
- Säljö R (2000) *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Silverman D (2006) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk: Text and Interaction*, 3rd edn. London: SAGE.
- Simonsen E, Kristoffersen A-E and Hjulstad O (2009a) *Hva skjer i klasserommet? Rapport fra prosjektet Inkluderende opplæring av barn med cochleaimplantat – en oppfølgingsstudie*. Skådalen Publication Series No. 28. Oslo: Skådalen Resource Centre.
- Simonsen E, Kristoffersen A-E, Hyde MB et al. (2009b) 'Great Expectations: Perspectives on Cochlear Implantation of Deaf Children in Norway'. *American Annals of the Deaf* 154(3): 263–273.

- Smeby JC (2003) *Profesjonslag, fagdisipliner og tverrfaglige felt*. Arbeidsnotat nr.5/2003. Oslo: Oslo University College, Senter for profesjonsstudier.
- Smeby JC (2007) Connecting to Professional Knowledge. *Studies of Higher Education* 32(2): 207–224.
- Spencer PE and Marschark M (2010) *Evidence-Based Practice in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students*. Oxford: Oxford University Press.
- Stinson MS and Kluwin TN (2005) Educational Consequences of Alternative School Placements. In: Marschark M and Spencer PE (eds) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Thoutenhoofd ED, Archbold SM, Nikolopoulos TP et al. (2005) *Paediatric Cochlear Implantation: Evaluating Outcomes*. London: Whurr Publishers.
- Tronvoll IM (2000) Usynlighetskappen. In: Romøren TI (ed.) *Usynlighetskappen: Levekår for funksjonshemmede*. Oslo: Akribes.
- Vermeulen AM, Knoors H and Snik A (2007) 'Reading Comprehension of Deaf Children with Cochlear Implants'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12(3): 283–302.
- Williams C (2004) 'Emergent Literacy of Deaf Children'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 9(4): 352–365.
-

DELARBEID 2

Kristoffersen, A.E., & Simonsen, E. (akseptert november 2012). "Exploring Letters in a bimodal, bilingual Nursery School with Deaf and Hearing Children". *European Early Childhood Education Research Journal*. Publiseres 22(4): 2014.

Exploring Letters in a bimodal, bilingual Nursery School with Deaf and Hearing Children

Abstract

For young deaf children a co-enrollment setting with hearing children in nursery school is recognized as a useful provision for inclusive education. The aim of the study reported from in this article was to gain knowledge about pathways into literacy for young deaf children in a co-enrollment setting. Questions raised in this article are: *How are letters introduced to children in a co-enrollment setting?* and *how do the children explore letters in free play?* Data were collected through video recordings, field notes and interviews with teachers. Findings were that mostly auditory and to a lesser degree visual resources were in use in the introduction to letters led by the teachers. In free play all children were eager to explore letters on their own. However, while hearing children made use of the whole range of these resources, deaf children as visual learners, were left with a more limited range of resources in their exploration of letters. We argue that more emphasis on “visual awareness” and on how visual resources may be applied, would create a common ground for participation and interaction in a co-enrollment setting.

Keywords: literacy, nursery school, deafness, visual awareness, co-enrollment

Exploration des lettres dans une école maternelle bilingue et bimodale avec des enfants sourds et entendants

Résumé

Pour les jeunes enfants sourds un cadre de co-inscription avec des enfants entendants à l'école maternelle est reconnu comme une disposition utile pour l'éducation intégratrice. L'objectif de l'étude dont cet article fait référence était d'acquérir des connaissances sur les voies en alphabétisation des jeunes enfants sourds dans un cadre de co-inscription. Les questions soulevées dans cet article sont: *Comment les lettres sont introduites aux enfants dans un cadre de co-inscription* et *comment les enfants explorent les lettres en jeu libre*. Les données ont été recueillies au moyen d'enregistrements vidéo, des notes de terrain et des entretiens avec les enseignants. Les données ont démontré que lors de l'introduction des lettres menée par les enseignants, la plupart des ressources utilisées étaient auditives et à un degré moindre, visuelles. En jeu libre, tous les enfants étaient désireux d'explorer les lettres individuellement. Cependant, alors que les enfants entendants ont fait usage de l'ensemble de ces ressources, les enfants sourds comme les apprenants visuels, se sont retrouvés avec un nombre plus limité de ressources dans leur exploration de lettres. Nous soutenons que mettre davantage l'accent sur la «conscience visuelle» et sur la façon dont les ressources visuelles peuvent être appliquées, créerait une base commune pour la participation et l'interaction dans un contexte de co-inscription.

Mots clés: alphabétisation, école maternelle, surdité, conscience visuelle, co-inscription.

Exploración de las letras en un jardín de infantes bimodal, bilingüe con niños sordos oyentes

Resumen

Para los niños pequeños sordos, un entorno de co-inscripción con los niños oyentes en el jardín de infantes se reconoce como una disposición útil para la educación inclusiva. El objetivo del estudio que se ha hecho referencia en este artículo fue obtener conocimiento acerca de las vías en la alfabetización de los niños sordos en un marco de co-inscripción. Preguntas planteadas en este artículo son: *¿Cómo se introducen las letras a los niños en un establecimiento de co-inscripción?* y *¿Cómo exploran los niños las letras en el juego libre?* Los datos fueron recolectados a través de grabaciones de vídeo, notas de campo y entrevistas de maestros. Los resultados fueron que la mayoría de los recursos empleados eran auditivos y en menor medida visuales en la introducción a las letras dirigida por los profesores. En el juego libre todos los niños estaban ansiosos por explorar las letras por su cuenta. Sin embargo, mientras que los niños oyentes hicieron uso de toda la gama de estos recursos, los niños sordos como los aprendices visuales, se quedaron con un rango más limitado de los recursos en la exploración de las letras. Nosotros argumentamos que un mayor énfasis en la "conciencia visual" y en cómo los recursos visuales se pueden aplicar, crearía una base común para la participación y la interacción en un entorno co-inscripción.

Palabras clave: la alfabetización, el jardín de infantes, la sordera, la conciencia visual, la co-inscripción.

Das Entdecken von Buchstaben in einem bimodalen, zweisprachigen Kindergarten mit tauben und hörenden Kindern

Abstrakt

Ein bimodales Umfeld mit hörenden Kindern ist für junge, taube Kinder eine anerkannte, zweckmäßige Regelung für integrierende Schulung. Das Ziel dieser Untersuchung war es, Kenntnis über Wege zur Lese- und Schreibfähigkeit von jungen, tauben Kindern in einem bimodalen Umfeld zu erlangen. Forschungsfragen waren: *Wie führt ein bimodaler Kindergarten Kinder zu Buchstaben heran und wie entdecken Kinder Buchstaben spielend ohne Hilfe von Erwachsenen?* Material wurde mit Hilfe von Interviews mit Erziehern, Videoaufnahmen und Notizen im Forschungsfeld eingesammelt. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass zumeist auditive und in geringerem Maße auch visuelle Hilfsmittel benutzt wurden bei den von Erziehern vorgestellten Buchstaben. Beim Spielen waren alle Kinder eifrig beim selbständigen Entdecken von Buchstaben. Während jedoch hörende Kinder sämtliche der Hilfsmittel benutzten, waren tauben Kindern, als visuellen Lernenden, lediglich ein mehr begrenzter Umfang dieser Hilfsmittel beim Entdecken von Buchstaben zugänglich. Aus unserer Sicht ist eine Betonung des „visuellen Gewahrwerdens“ und wie visuelle Hilfsmittel angewendet werden können entscheidend für das Gestalten einer gemeinsamen Basis der Teilnahme und Interaktion in einem bimodalen Umfeld.

Schlüsselwörter: Lese- und Schreibfähigkeit, Kindergarten, Taubheit, visuelles Gewahrwerden, bimodales Umfeld (von sowohl Tauben und Hörenden)

Introduction



A B C D    a group of young deaf and hearing children are waiting for circle time to begin. Some are singing, others are signing and some are both singing and signing the letters at the same time. It is Monday and they are going to be introduced to a new letter. Some children already know what the letter will be. They have checked it out from a big poster hanging on the wall in the play room. The poster presents the alphabet with printed uppercase letters. Some of the children try to find words starting with the sound of the letter while others are shaping their hands to find out how the letter looks like in the Norwegian sign language alphabet.

This extract is selected as an example of how very young children are motivated, eager and more than willing to take on the task of conquering literacy in interaction with their peers and teachers (Björklund 2008; Fast 2007; Roos 2004; Söderbergh 2009). The example is taken from a bimodal, bilingual nursery school setting, where deaf and hearing children, equal in number, are enrolled in the same group and with the same curriculum taught both in sign and spoken language. Such a setting is usually labeled co-enrollment (Bowen 2008; Stinson and Kluwin 2005). Within the field of deaf studies there is a significant body of terms used to define the implications of a hearing loss in children (Spencer and Marschark 2003). In our study, deafness is looked upon as a phenomenon that is situated, depending on the educational and communicative setting. However, educational studies demonstrate that deaf children rely on vision. Some deaf children become visual learners, who as a common feature, require access to visual communication (Erting and Kuntze 2008; Marschark and Hauser 2012; Punch and Hyde 2010). The term bimodal bilingual here refers to the use of two languages, signed and spoken, expressed in different modalities with major differences in phonology, morphology and grammar (Mayer 2007; Schick *et al.* 2006a).

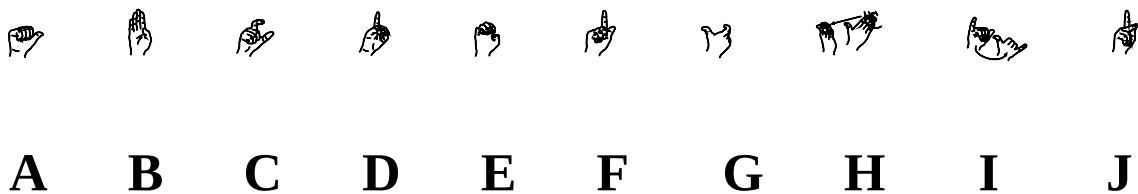
A co-enrollment setting with deaf and hearing children is a relatively new and unexplored educational setting in Norway. According to Bowen (2008) co-enrollment internationally has become a viable organization. The main purpose of this provision is that deaf children shall be offered education on equal terms with hearing children in an inclusive setting rather than in segregated locations (Bowen 2008; Kreimeyer *et al.* 2000; Kristoffersen and Simonsen 2012; Luckner 1999; McCain and Antia 2005; Stinson and Kluwin 2005). A number of studies of interaction among young deaf and hearing children indicate that both groups show a preference for initiating interactions with peers of similar hearing status (Antia and Kreimeyer 2005). The explicit educational aim of co-enrollment is that deaf children shall benefit from interaction with their hearing peers in vital areas such as literacy (Stinson and Kluwin 2005).

From a sociocultural perspective, individual mental processes such as accessing literacy are seen as contextually situated and fundamentally social in nature and inseparable from practices (Barton 2007; Barton and Hamilton 1998; Hamer 2005; Pahl and Rowsell 2005; Street 1984; Säljö 2001). Conquering literacy is understood as a process constructed among people as they participate and interact in various kinds of literacy events; print based literacy, oral literacy and visual literacy (Barton 2007; Barton and Hamilton 1998; Gee 2012; Hall *et al.* 2003; Pahl and Rowsell 2005). In our study, communicative events that involve the use of multi modal resources such as writing, speech, signs, pictures, objects and body, are categorized as literacy events (Kress 2009; Pahl 2009). According to Kress such modes including language, are socially shaped and culturally given resources for meaning making (Kress 2009).

Exploring letters is our object of interest in this study. In Norway learning about letters has been the traditional way of introducing literacy in primary school, and recently also in nursery school (Ministry of Education and Research 2006). The emphasis on exploring letter has been guided by the notion that learning about letters at an early stage has been acknowledged as a predictor of future success in learning to read (Justice and Piasta 2011; Lynch 2008a; Noel Foulin 2005; Scarborough *et al.* 2001; Share 2004). Further, it has been documented that on leaving primary school deaf children as a group do not perform at the same level of competence as their hearing peers (Hendar 2008; Hendar 2012; Musselmann 2000; Luckner *et al.* 2005; Spencer and Marschark, 2012). The Norwegian Framework Plan for nursery schools underscores the importance of early literacy learning in nursery schools (Ministry of Education and Research 2006). However the implementation of this framework has been questioned and warnings about the risk of “schoolification” of nursery schools have been put forward (Dahlberg and Moss 2005). An element of this kind of “schoolification” in early literacy learning is also demonstrated in the examples from the nursery school in our study. With the specific educational needs of deaf children in mind, our study seeks to answer the following questions: *How are letters introduced to children in a co-enrollment setting and how do the children explore letters in free play?* Based on the analyses of data and findings we discuss how a co-enrollment setting may offer deaf children opportunities for exploring letters in interaction with other deaf children and with hearing children.

A number of explanations are offered in order to clarify why there is an increasing gap in literacy competence during primary school between the groups of deaf and hearing children (Powers 2011). The importance of phonological awareness has been a matter of concern and discussion regarding both deaf and hearing children (Harris and Beech 1998;

Harris and Moreno 2004; Koo *et al.* 2008; Melby-Lervåg *et al.* 2012; Narr 2008; Nielsen 2002; Sterne and Goswami 2000). Research however indicates that one important element regarding literacy delay is that deaf children may not have the same access to significant literacy events as their hearing peers (Kristoffersen and Simonsen 2012; Simonsen *et al.* 2009). These findings are supported by the well-recognized understanding that deaf children are vulnerable and may easily be excluded in educational settings. Their hearing loss and needs as visual learners, as well as the issue of phonological awareness, may be ignored or not fully taken into account (Keating and Mirus 2003; Marschark and Hauser 2012; Ohna *et al.* 2003; Simonsen *et al.* 2009). In this study, we investigate how deaf children may access significant literacy events by analyzing how letters are introduced in the early years. Letters are expressed in different modalities in a spoken and in a signed language. At present, sign languages do not have a commonly accepted written code (Mayer 2007). In sign languages an alphabetic letter is represented by a distinct hand configuration as shown below.



The shape and the movements of the hands represent the sound of the letter in the spoken language. Rapid sequence of hand configuration is called fingerspelling and is used by deaf people to bridge sign to print (Schick *et al.* 2006b). This means that in exploring letters young deaf children must transfer their emerging proficiency in fingerspelling into the written code of the spoken language.

Design and method

This study is part of a larger project named “Pathways into literacy for young deaf children in preschools and first year of school: Opportunities for participation and learning”, in which an ethnographic approach was adopted. Ethnography is in essence a process or method of examining everyday life or practice addressing questions about ‘whom’ ‘when’, ‘what’, ‘where’ and ‘how’ (Heath *et al.* 2008). This article addresses questions about how children are introduced to letters in a Norwegian, bimodal, bilingual nursery school. According to Barton (2007) researchers need to examine how children engage in literacy events and with whom by studying the activities and events that children are involved in.

Researchers have for some years used video recordings, as an observation tool, in collecting data (Heath *et al.* 2010; Jordan and Henderson 1995; Preisler 1983; Sahlström 1999). Video recordings may offer rich data and a unique position to study practices in learning environments (Anderson and Tvingstedt 2009; Greve 2007; Heath *et al.* 2010; Roos 2004). When studying events where deaf children are present, video recordings are a prerequisite and absolutely necessary in order to register visual communication such as sign language (Hansen 2005; Ohna *et al.* 2003; Roos 2004). However, video recordings highlight ethical questions and questions regarding anonymity (Björklund 2010; Heath *et al.* 2010). This study has met the ethical guidelines required for research in Norway from The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities (NESH 2010), with a special emphasis on research involving participation of young children.

In addition to video recordings, field notes were taken and interviews with principal and teachers were conducted. There were ongoing informal discussions with the staff during the entire period.

Data collection

Data, both video recordings, interviews with staff, and field notes were collected within the period of 2008 – 2009. The collection of data began in April 2008 and was concluded in October 2009. Thirty days were spent in the nursery school, approximately four hours pr. day. The purpose of the first visits was to inform the staff about the project and get acquainted with the nursery school routines and schedule. In this period mainly field notes were taken, and also an interview with the principal and the two main teachers in charge of the group were conducted. From September to December 2008 one day a week for a period of 10 weeks was spent in the nursery school, in to In addition one week at the end of January, one week in May and in October 2009. In October 2009 the two head teachers were interviewed for a second time without the principal being present.

The interviews were conducted with the aim to get an understanding of the rationale, intentions and reasoning concerning the literacy events that occurred in the nursery school. The interviews involved questions about how the nursery school was organized in general, and about the co-enrollment program. We particularly addressed the issue of how the guidelines of the Norwegian Framework Plan for Nursery schools (2006) on early literacy were interpreted and applied within this nursery school. The interviews were audio recorded and lasted about one hour.

In agreement with the staff, it were decided that activities during morning time was the most suitable period for video recordings of literacy events.

Video recordings were performed both in teacher assigned activities and in free play initiated by children, where they choose what to do, how to do it and with whom. In the Nordic countries, including Norway free play is highly valued and looked upon as vital for young children's learning and development. Thus, the nursery schools are organized both indoors and outdoors with the purpose to give ample time and place for free play activities. In this nursery school free play included outdoor and indoor physical activities, role play, construction play, art and games. From a perspective of literacy as social practice literacy is embedded in many activities and domains that children take part in. In this article exploring letter events from all kinds of indoors free play were analysed.

For recordings of the activity circle time two cameras on tripods were set up in order to capture most of the visual communication and interaction that occurred between the staff and the children and between the children. In free play where children were moving around it was not possible to use two cameras. Recordings from free play were done with only one hand held camera. As a result recordings from some situations from free play did not fully capture the communication between the participants. These recordings were included in the analysis process for identification of an exploring letter event.

Doing research among children applying video recordings requires that the researcher is particularly sensitive to the children's signals (Flewitt 2006; Freeman and Mathison 2009; Kim 2012).

The nursery school

In the nursery school there was an equal number of deaf and hearing children, 2 -5 years of age. Mixing children of different age in the same group is common practice in nursery school in Norway. The number of children in the group observed varied from 12 – 16.

Among the group of deaf children, all ranges of hearing loss along the continuum from mild to profound were represented. A majority of the deaf children were using cochlear implants while the others were using hearing aids.

Languages used in the nursery school were Norwegian sign language and spoken /written Norwegian. According to the teachers spoken Norwegian with sign support was the main communication mode in circle time. In daily interaction mixing the two languages was common practice. In deaf education this phenomenon is described as “chaining”. Chaining is a concept that is used in order to describe various ways of mixing sign and spoken language (Bagga-Gupta 1999; 2002; Humphries and MacDougall 1999).

There were no formal sign language lessons in the nursery school. The hearing children were supposed to acquire sign language by interacting with deaf children and staff in teacher assigned activities and in free play. The same approach to language acquisition, both spoken and signed, through interaction and participation was applied to the deaf children. The hearing children had no previous experience with sign language before entering the nursery school. Staff included both deaf and hearing teachers and assistants with varying competence in sign language. The teachers were in charge of planning and organizing of activities, but both teachers and assistants performed some of the same tasks, e.g. leading circle time. In the group there was no trained teacher for the deaf.

Data analyses

The analyses from the study presented here were performed with the objective to get knowledge about how children were introduced to letters in a co-enrollment nursery school and how children explored letters in different literacy events. We analyzed exploring letter events from the activity circle time and free play. Circle time was chosen because it was

the main activity for introduction of letters led by the teachers. Free play was chosen in order to get knowledge about how the children, both deaf and hearing, explored letters in events when they could choose what to do and with whom.

The analysis process involved five steps:

- The first step in the analysis process was to identify all events which involved exploring letters in both teacher assigned activities and in free play. Then circle time was chosen among teacher assigned activities for further analyses because it appeared to be the main activity for introduction of letters.
- The second step was to make a description of the events with transcriptions from both circle time and free play.
- The third step was to examine how the teacher made use of visual and auditory resources in the introduction such as signs, hand shapes, spoken words, letters both visual and auditory, objects, pictures and print.
- The fourth step was to examine how children explored letters in free play and how visual and auditory resources were applied.
- The fifth and final step was to capture some typical features concerning the use of visual and auditory resources. The process of identifying these included the use of field notes, information from the staff and video recordings. A sample of these features is presented under the headline “Findings”.

During the analysis process the qualitative data analyses software program NVivo was used as a tool to organize and categorize the recordings. Two other researchers from the main project took part in viewings of the video recordings in order to validate and secure the reliability of the study. In cases where it was difficult to interpret the young deaf

children's signs a fluent sign language user was consulted. Member checking was also conducted during the research process by asking the staff in the nursery schools questions about the content in the recordings that needed to be elaborated.

Findings

Findings are presented below two headlines, *introduction to letters in circle time* and *exploring letters in free play*. The examples are extracts from video-recordings and are chosen in order to illustrate some typical features of practice that we identified in the analysis process.

The communication modes as sign alone, speech alone, and sign and speech at the same time appear in the examples with transcripts as follows:

Sign alone - UPPERCASE LETTERS

Speech alone - lowercase letters

Speech and sign at the same time - **lowercase bold letters**

In addition finger spelling, and actions and translations between Norwegian and English are presented as follows:

When a word is finger spelled, the letters are separated by a hyphen:

F-I-N-G-E-R-S-P-E-L-L-I-N-G

Actions are put in ()

Translations are put in []

Introduction to letters in circle time

In this passage we present three examples of events that demonstrate the standard procedure of introducing a new letter in circle time and the multimodal resources that are in use in these events. Introduction to letters was a regularly repeated event. There were certain fixed patterns in the events taking place drawing on various multimodal resources. Every Monday during the year the children were introduced to a new letter in circle time. A locomotive with wagons each named after the letter of the week was placed on the wall in front of the children. The wagons were filled with pictures of objects and persons with names starting with letter. See figure 1.

Figure1



A new wagon was connected to the train every time a new letter was introduced. As part of this introduction an alphabet book for each letter was read aloud by the teacher using sign and spoken language simultaneously. The book contained a story constructed around two children, Alf and Beth, and their encounters with persons and objects starting with the new letter. In the first example of events presented below the children are introduced to the name of the letter, the sound, and how it looks in print.

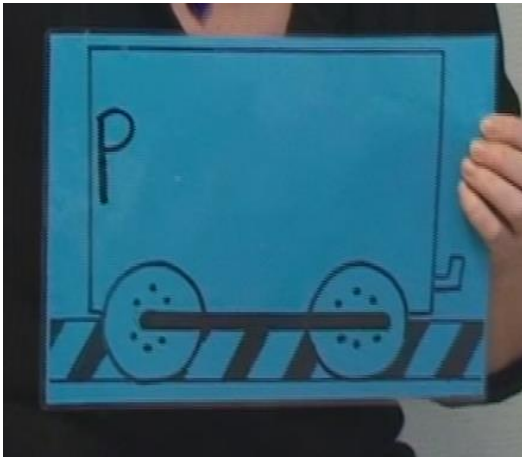
Example 1

Teacher: Then it was **Alf** and **Beth** and the **train with the letters**. **What kind of letter do we have today?**

Many children the same time: P **p** p

Teacher: (Nods, and held up a poster with the "P wagon", a wagon with the letter P printed on it, see figure 2) **The train with p^h p^h p^h p^h**

Figure 2



Many children at the same time: P^h p^h **p^h**

Teacher: (turns to one of the deaf children) **John** let me **hear**

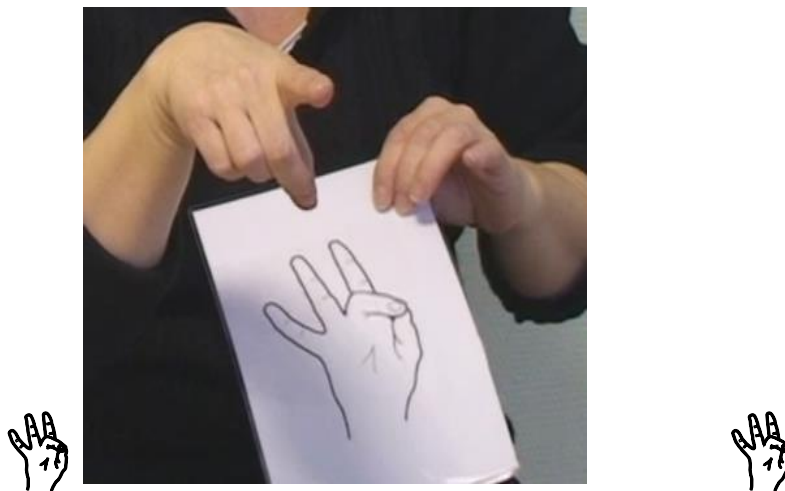
John: **p^h**

Many children at the same time: P^h p^h **p^h**

Teacher: **p^h p^h p^h** (very clearly)

This event is followed by the teacher showing a picture of the hand shape and how to shape the letter with the hand/hands (the hand configuration). In the sign language alphabet the letter P looks as shown below in figure 3.

Figure 3



In the next example the teacher introduce the hand shapes:

Example 2

*Teacher: **Remember**, we have **always the hand shape, the hand shape P***

*(Holds up a poster with the hand shape printed on and shows it to the children) **p^h p^h p^h**.*

*Teacher: **Today I think** it was a little bit **strange hand shape** (holds up the poster) **P P P p^h p^h p^h** (turns towards the children) let me **see***

Then the teacher goes on reading an alphabet book where Alf and Beth meet persons, animals, objects and things starting with the new letter. The children are encouraged to find

their own words that start with the letter for the week. The example below shows how two hearing children, try to find words that starts starting with the letter P.

Example 3

Peter: p^h p^h p^{he} Pelle

Bendik: p^h p^h presto, presto (raises his hand)

*Teacher: (Turns to Bendik) **what is it Bendik?***

Bendik: Presto starts with P

*Teacher: **Yes** that is **right** P- E- S- T- O starts with P, **pesto***

Bendik: (nods) I have Pesto at home

As the examples demonstrate, letters were introduced in various ways as shown in the three sequences. Firstly, the name of the letter is presented in written form, in the hand alphabet as well as the sound of the letter. Secondly the children are supposed to explore the letters through making the connection between the sound of the letter and the words starting with the same letter.

However, in the introduction procedure in circle time the main focus turned out to be on the relation between the sound of the letter and the letter as shown in print. The emphasis on phonological awareness in the combination for mastering an alphabetic writing system is not surprising. Phonological awareness has been a dominant theme in reading research for many years, claiming that such awareness in the early years is of vital importance for young children regarding literacy skills later in school (Melby-Lervåg *et al.* 2012; Metsala

2011; Stanovich *et al.* 1984). In line with this tradition alphabet books have been used as a tool for mastering these skills both in nursery schools and homes (Lynch 2008b) .

The main mode of communication used in the introduction in the teacher assigned activities was sign and speech at the same time, but sign alone and speech alone occurred as well within the same event. The phenomenon chaining is well known in deaf education as mention earlier (Bagga-Gupta 1999; 2002; Goldin-Meadow and Mayberry 2001; Hermans *et al.* 2008; Humphries and MacDougall 1999). According to our analyses, the way chaining was practiced in circle time, communication by auditory means dominated.

Exploring letters by elaborating on the hand shapes of letters in the hand alphabet is a way of promoting visual awareness for deaf children. This approach is in line with how phonological awareness is promoted for hearing children. However, data shows that this option of exploring letters through visual resources was in use but to a very limited extent.

Exploring letters in free play

In indoor free play the children had access to artifacts such as color pencils, paper, clay, toys, clothes for dressing up, cards with letters and a range of children's books. At the walls there were pictures with letters on. See figure 1 and 4. The objective of the examples of events presented below is to demonstrate how the children explore letters on their own, and how deaf and hearing children utilize elements from teacher assigned activities in free play. Exploring letters in free play turned out to be an event where deaf and hearing children explored separately and not in mixed groups.

The first is an example of how a hearing girl tries to identify letters by playing with sounds in various words. The hearing girl Tina is wandering around the playroom. In her hand she

holds a little horse and stops by one of the adults in the room. She shows the horse to the adult.

Example 4

Tina: This is an Indian horse

Teacher: (nods) Do you know what letter Indian horse starts with?

Tina: I

Teacher: Yes

Tina: Do you know what letter horse [hest] has in its name, - t - yes, in the end of the name.

Teacher: But Tina, do you think cat [katt] has a t in its name?

Tina: K katt katt^h katt^h (smiles) yes it has t in its name (she runs to another adult, seemingly exited) Do you know, do you know. Katt^h has a t in its name (smiles)

Here, Tina explores the sound of the letters inspired by the way letter was introduced in circle time. The next example is from meal time where three deaf children are sitting at the end of the table discussing words they have been introduced to in a specific alphabet book. The alphabet book is about the letter P. Two of the children have been discussing this issue for some time and are searching for some new words. Peter is addressing the other children.

Example 5

Peter: WHAT MORE (pauses) PARROT

Molly: (nods) PARROT

Peter: P P (pauses)

Molly: PARROT, PARROT

Peter: AND A DOG, NECKLACE (pauses)

Molly: POODLE [PUDDLE]

Peter: (nods) POODLE

Our interpretation here is that Peter is not familiar with the word “poodle” as a special breed of dogs. Instead he uses the sign for “dog” and for “necklace”.

The next example shows how a young deaf boy Teddy, is equally eager to explore letters further, but in another way than the hearing girl Tina. Teddy stops in front of a wall with a big poster with upper case letters on and points to the letter R. Then he points several times at the letter while he is looking at some teachers standing near discussing amongst themselves. The boy goes up to one of the teachers, takes her hand and leads her to the wall. He points at the letter P which is the letter of the week. See figure 4.

Figure 4



Example 6

Teacher: WHAT P PIZZA P

Teddy: (nods and points at the next letter Q and looks at the teacher)

Teacher: LETTER NAMED Q, Q (shows the boy the hand configuration, how to make the Q in sign language- )

Teddy: (nods) Q

Teacher: NAMED Q

Teddy: (points at the letter R and looks at the teacher)

Teacher: (points at the letter C) WHAT NAME

Teddy: (shakes his head and points at the letter R)

Teacher: R R NEW LETTER R

Teddy: (nods and points at S)

Teacher: S

Teddy apparently shows no interest in letters that have been presented before. He is searching the poster for new letters he knows will be introduced later in circle time.

These examples from free play demonstrate that both deaf and hearing children are eager to expand their understanding of letters on their own. However, their use of available resources differs. Example 4 shows how a hearing girl, Tina, typically makes use of phonological resources playing with sounds in words; or ‘tasting’ letters. We did not observe deaf children applying visual resources in a similar way in free play. Example 5 demonstrates that deaf children were recollecting letters that had been presented in circle time earlier in the week. But they were not exploring letters on their own by ‘tasting’ in the same manner as their hearing peers. Example 6 with the boy Teddy demonstrates however how a deaf boy makes use of available visual resources in order to be ahead when new

letters are introduced in circle time. Summing up, the deaf children seem to make use of a limited range of resources when exploring letters compared to the hearing children.

Discussion of implications of findings

An important concern for all children, deaf or hearing, is the manner in which literacy is being contextualised, conceptualised and implemented in nursery school practices. Our findings in this study are that introduction of letters is perceived mainly as a matter of systematic teacher assigned events, primarily taking place in activities such as circle time. Introduction of letters in teacher assigned activities in this co-enrollment setting included the use of mainly auditory resources, within a tradition in early literacy of emphasising phonological awareness. Consequently there was less emphasis on and systematic use of existing visual resources. In exploring letters in free play however the hearing children made use of both auditory and visual resources, while the deaf children mainly applied visual resources. Both categories of children engaged in interaction primarily within their own group. Our finding that interaction around exploring letters in free time mainly occurred in segregated and not in mixed groups of deaf and hearing children is no surprise (Antia and Kriemeyer 2005). This outcome is yet another reminder that interaction is not something that comes along just by bringing young deaf and hearing children together. For interaction to take place the children must want to interact, and they must also know how and by what means (Bowen 2008). Based upon her study of third and fourth grade students in a co-enrollment classroom, Bowen argues that the hearing children with competence in sign language were likely to interact with and develop friendship with the deaf children.

In the following we discuss the implications of our findings within of the existing political and professional context of literacy practices in nursery schools in Norway, with relation to the needs of deaf children and the possibilities for interaction this framework may offer. Our focal points will be on the importance of contextualisation and on how both auditory and visual resources may be applied in order to make young deaf and hearing children interact and mutually profit from their interactions. We argue that emphasis on contextualisation of events together with systematic use of visual resources might benefit both deaf and hearing children and open up for shared experiences and also interactions.

The early literacy practices observed in the study are in line with the Norwegian Framework Plan for Nursery Schools (2006). These practices of exploring letters in the nursery school are also consistent with traditional educational practices in the first years of primary school in Norway, concentrating on lettered, alphabetic literacy (Roe 2008). Some researchers identify what they call a prevalent trend towards ‘schoolification’ in nursery schools. Dahlberg and Moss, 2005). Stressing for instance “learning letters” from an early age in a manner borrowed from primary school education will be an example of ‘schoolification’ according to these authors. By this we mean both the phonological as well as a somewhat de-contextualised approach. From a socio-cultural perspective one may ask whether such practices are something deaf children may gain from and which should have a priority in their early education. This has to do with whether other more basic kinds of literacy events involving possibilities of extending their conceptual framework, their vocabulary and their knowledge of the world should be more of a main concern. Clearly one could say that “learning letters” in this particular, more or less decontextualized manner is not time well spent for young deaf children. On the other hand however, our findings were that the deaf children enjoyed these events with their clear structure and

preconceived objects and concepts. They participated along with their hearing peers, if not interacting with them, at least somehow interacting with the teacher.

Looking at teacher assigned activities such as circle for a start, from our point of view introduction of letters could become activities where multi modal resources were used more systematically in all events included in the activity. A basic prerequisite would be that both hearing and deaf and hearing children adults are competent in using both visual and auditory resources. As opposed to free play, circle time is structured by the teachers with a limited range of issues and concepts involved. With the teacher in control the possibilities for creating multimodal conversations and interaction in literacy events in these activities between all children present.

In free play the children extended their exploration of letters by interacting with each other and by making use of available resources. While the hearing children seem to make full use of all options, the deaf children's range of resources for interaction is more limited. The hearing children made further use of the attention on phonological aspects from circle time into their free play, drawing upon auditory as well as visual resources. The hearing children mainly used auditory clues such as elements from spoken language in line with the introduction of letters in circle time. The deaf children however seemed to be missing out on this informal interaction taking place among their hearing peers. This is parallel to how deaf children in nursery school may be kept out from the opportunities of expanding their understanding of concepts, which is also of crucial importance to future literacy competence (Kristoffersen and Simonsen, 2012).

A persistent educational challenge is how to construct pathways into literacy, that allow deaf children to make use of all resources available to them, and also benefit from feasible

interaction with both hearing and deaf peers and adults. The commonly accepted educational tradition of exploring letters is primarily a matter of supporting phonological awareness and use of auditory resources. Phonological aspects related to sign language as attention to and demonstration of equivocal visual elements such as hand shape should also be part of exploring letters events. We claim that a visually based methodology in exploring letters for the deaf children is an option that may be developed further and made use of more meticulously. Systematic use of for instance finger spelling may contribute to the expansion of both groups of children's comprehension of letters, and be carried out in a positive and beneficial manner.

Children in this study, even the youngest one, took a very keen interest in exploring letters. This is in line with other reports from studies from nursery schools and homes (Björklund 2008; Purcell-Gates 2001; Roos 2004; Swanwick and Watson 2005). The enthusiasm and energy of the children, even the youngest ones, must be regarded and exploited as essential assets. The importance of friendship must also be taken into account for young children in nursery school (Greve 2007). Friendship between deaf and hearing children can be seen both as a means of improving communication skills for the two groups but also as a platform for interaction. Our notion is that letter events in a co-enrollment nursery school may be organized with the objective of encouraging interaction and friendship between children from the two groups, by creating options for shared experiences. Shared experiences may be provided by letting both deaf and hearing children make use of all resources available to them in, visual as well as auditory. Thus more emphasis on contextualisation in the introduction of the letters will be an important issue, making events more exiting and engaging and also offering possibilities for introduction of new concepts, new words and signs and knowledge about the world. We would claim that more emphasis

on contextualisation might help both deaf and hearing children to link concepts, words and letters introduced in circle time to their exploration of letters in free play.

Conclusion

Starting school with a basic literacy competence is important for all children, but of particular consequence to deaf children who as a group is in a vulnerable position regarding literacy. We will argue that a nursery school setting with both hearing and deaf children has a potential for reducing the existing gap between the two groups of children concerning access to literacy. Provided that a number of precautions regarding the needs of deaf children as visual learners are taken into consideration both groups may benefit from this kind of setting. We would claim that more emphasis on ‘visual awareness’ and use of visual resources would create a common ground for participation and interaction for both deaf and hearing children. Making use of all available modal resources within an extended and shared context may enhance the possibilities for interaction among and within the two groups, thus placing them on a shared pathway to literacy in accordance with the objectives of co enrollment and inclusive education.

Funding Acknowledgments

The study presented here is part of a research project financed by Research Council of Norway titled ‘*The path into literacy for young deaf children. Opportunities for participation and learning in kindergarten and first year at school (2008-20011).* www.forskningsradet.no

- Anderson, L. and A.-E. Tvingstedt. 2009. *Med fokus på samspel: Att använda video i spesialpedagogisk forskning*. Educare: 83-103.
- Axelsson, M., C. Rosander and M. Sellgren. *Stärkta trådar: Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap : Utvärdering av stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. 2006: Språkforskningsinstitutet.
- Bagga-Gupta, S. 1999. Visual language environments. Exploring everyday life and literacies in swedish deaf bilingual schools. *Visual Anthropology Review* 15, no. 2: 95-120.
- Bagga-Gupta, S. 2002. Explorations in bilingual instructional interaction: A sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction* 12: 557-87.
- Barton, D. 2007/1994 *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. and M. Hamilton. 1998. *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Björklund, C. 2010. Att fånga komplexiteten i små barns lärande en metodologisk refleksjon. *Nordic early childhood educational research* 3, no. 1: 17-26.
- Björklund, E. 2008. Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, tecken i förskolan. 270, Göteborgs universitet.
- Bowen, S.K. 2008. Coenrollment for students who are deaf or hard of hearing: Friendship patterns and social interactions. *American Annals of the Deaf*. 153, no. 3: 285-93.
- Dahlberg, G. and P. Moss. 2005. *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Erting, C.J. and M. Kuntze. 2008. Language socialization in deaf communities. In *Encyclopedia of language and education*, eds Duff, Pa and Hornberger, Nh. New York: Springer.
- Fast, C. 2007. Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. no 115, Uppsala universitet.
- Gee, J.P. 2012. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Goldin-Meadow, S. and R.I. Mayberry. 2001. How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice* 16, no. 4: 222-29.
- Greve, A. 2007. Vennskap mellom små barn i barnehagen. 2007 nr 18, Høgskolen i Oslo. Avd. for Læring og utdanning.
- Hall, N., J. Larson and J. Marsh. 2003. *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage.
- Hamer, J. 2005. Exploring literacy with infants from a sociocultural perspective. *New Zealand Journal of Teachers' Work* 2, no. 2: 70-75.
- Hansen, A.L. 2005. *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*. Avhandling (dr.art), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Harris, M. and J.R. Beech. 1998. Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3, no. 3: 205-16.
- Harris, M. and C. Moreno. 2004. Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 9, no. 3: 253-68.
- Heath, C., J. Hindmars and P. Luff. 2010. *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.
- Heath, S.B., B.V. Street and M. Mills. 2008. *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.

- Hermans, D., H. Knoors, E. Ormel and L. Verhoeven. 2008. Modeling reading vocabulary learning in deaf children in bilingual educational programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13, no. 2: 155-74.
- Hjulstad, O., A.E. Kristoffersen and E. Simonsen. 2002. *Kommunikative praksiser i barnehagen*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Humphries, T. and F. Macdougall. 1999. "chaining" And other links: Making connections between american sign language and english in two types of school settings. *Visual Anthropology Review* 15, no. 2: 84-94.
- Jordan, B.H., Austin. 1995. Interaction analysis: Foundation and practice. *The Journal of the learning Sciences* 4, no. 1: 39-103.
- Justice, L.M. and S. Piasta eds. 2011. *Developing childrens's print knowledge through adult-child storybook. Reading interactions: Print referencing as an instructional practice*. New York London: The Guilford Press.
- Keating, E., Gene and G. Mirus. 2003. Examining interactions across language modalities: Deaf children and hearing peers at school. *Anthropology & Education Quarterly* 34, no. 2: 115-35.
- Koo, D., K. Crain, C. Lasasso and G.F. Eden. 2008. Phonological awareness and short-term memory in hearing and deaf individuals of different communication backgrounds. *Annals of the New York Academy of Sciences*: 83-89.
- Kreimeyer, K.H., P. Crooke, C. Drye, V. Egbert and B. Klein. 2000. Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5, no. 2: 174-85.
- Kress, G. 2009. What is mode ? In *The routledge handbook of multimodal analysis*, ed. Jewitt, C, 54-77. New York: Routledge.
- Kristoffersen, A.-E. and E. Simonsen. 2012. Teacher assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children. *Journal of Early Childhood Literacy*, Doi: 10.1177/1468798412453731.
- Luckner, J.L. 1999. An examinaton of two coteaching classrooms. *American Annals of the Deaf*. 144: 24-34.
- Lynch, J. 2008a. Engagement with print: Low-income families and head start children. *Journal of Early Childhood Literacy* 8, no. 151.
- Lynch, J. 2008b. Engagement with print: Low -income families and head start children. *Journal of Early Childhood literacy* 8, no. 151.
- Marschark, M. 1997. *Raising and educating a deaf child*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. and P.C. Hauser. 2008. *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M. and P.C. Hauser. 2012. *How deaf children learn: What pearents and teachers need to know*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, C. 2007. What really matters in the early literacy development of deaf children. *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*: enm020.
- Mccain, K.G. and S.D. Antia. 2005. Academic and social status of hearing, deafand hard of hearing students participating in a co-enrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly* 27: 20-32.
- Melby-Lervåg, M., S.-A. Lyster and C. Hume. 2012. Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. Advance online publication.
- Metsala, J.L. ed. 2011. *Lexical reorganization and the emergence of phonological awareness*. New york London: The Guilford Press.
- Narr, R.F. 2008. Phonological awareness and decoding in deaf/hard-of-hearing students who use visual phonics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13, no. 3: 405-16.
- Nesh. 2010. *The national committee for research etichs in the social sciences and the humanities*.

- Nielsen, D.C. 2002. *Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. American annals of the deaf* 147, no. 3: 11-19.
- Noel Foulon, J. 2005. *Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? Reading and Writing* 18, no. 2: 129-55.
- Ohna, S.E., O. Hjulstad, A.M. Vonen, S. Grønlie, E. Hjelmervik and G. Høie. 2003. *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: En evalueringsstudie etter reform 97. Oslo: Skådalen kompetansesenter.*
- Pahl, K. 2009. *Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six-to seven -years -olds. Journal of Early Childhood literacy* 9, no. 2: 188-210.
- Pahl, K. and J. Rowsell. 2005. *Literacy and education understanding the new literacy studies in the classroom: SAGE Publications Ltd.*
- Powers, S. 2011. *Learning from success: High achieving deaf students. Deafness & Education International* 13, no. 1: 92-109.
- Preisler, G. 1983. *Deaf children in communication. Stockholm Universitet.*
- Punch, R.E. and M. Hyde. 2010. *Children with cochlear implants in australia: Educational settings, supports, and outcomes. Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 15, no. 4: 405-21.
- Purcell-Gates, V. 2001. *Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language. New Directions for Child and Adolescent Development* 2001, no. 92: 7-22.
- Roos, C. 2004. *Skriftspråkande döva barn: En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. 210, Acta Universitatis Gothoburgensis.*
- Sahlström, F. 1999. *Up the hill backwards: Interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the swedish comprehensive school. Uppsala University, Sweden.*
- Scarborough, H.S., S.B. Neuman, D.K. Dickinson and P. Guilford. 2001. *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice.*
- Schick, B., M. Marschark and P.E. Spencer. 2006a. *Advances in the sign language development of deaf children. Oxford New York: Oxford University Press.*
- Schick, B.S., M. Marschark and P.E. Spencer. 2006b. *Advances in the sign language development of deaf children. Oxford New York: Oxford University Press.*
- Share, D. 2004. *Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. Journal of Experimental Child Psychology* 88: 213-33.
- Simonsen, E., A.-E. Kristoffersen, M. Hyde and O. Hjulstad. 2009. *Great expectations: Perspectives of cochlear implantation and deaf children in norway. American annals of the deaf.*
- Spencer, P.E. and M. Marschark eds. 2003. *Introduction.*
- Stanovich, K.E., A. Cunningham and B.B. Cramer. 1984. *Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. Journal of Experimental Child Psychology* 38: 175-90.
- Sterne, A. and U. Goswami. 2000. *Phonological awareness of syllables, rhymes, and phonemes in deaf children. Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, no. 5: 609-25.
- Stinson, M.S. and T.N. Kluwin. 2005. *Educational consequences of alternative school placements. In Deaf studies, language, and education, ed. Marschark, Ms, P. E., 52-64. New York: Oxford University Press.*
- Street, B.V. 1984. *Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Swanwick, R. and L. Watson. 2005. *Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. Journal of Early Childhood Literacy* 5, no. 1: 53-78.
- Säljö, R. 2001. *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen akademisk.*
- Söderbergh, R. 2009. *Läsa, skriva, tala: Barnet erövrar språket: Gleerups.*

Vygotsky. 1978. Mind in society: The development og higher psychological processes. Cambridge, MA: harvard Univeristy Press.

Vygotsky. 2001. Tenking og tale. Oslo: Gyldendal.

DELARBEID 3

Kristoffersen, A. E., & Simonsen, E. (under revisjon 2013). Et løfte om inkludering: - barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*.

Et løfte om inkludering:

- barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen

Title: Pledge for Inclusion -Possibilities for Interaction between Deaf and Hearing Children in Nursery Schools

Abstract: In Norway today, most deaf children are in their local nursery school together with hearing children. To facilitate inclusive settings where deaf and hearing children can interact on equal terms require knowledge about deafness and the needs of these children. This study shows that nursery schools have challenges in developing such inclusive settings especially concerning knowledge and competence. We discuss how the framework for the nursery school curricula, programs and expertise may impact deaf children's opportunities for collaboration in significant literacy events.

Keywords: nursery school, inclusion, deafness, literacy practices.

Introduksjon

Det er snart påske, og egg skal formes og dekoreres i mange ulike farger. Rundt et bord sitter fem barn i alderen 3-5 år, hvor av et barn er hørselshemmet. Barna diskuterer og legger planer for hvordan deres egg skal se ut. Det snakkes i munnen på hverandre, og støynivået er høyt. Mens praten går, forvandles eggene til små kunstverk. En voksen trer støttende til der hvor små hender ikke strekker til. Ved enden av bordet sitter en hørselshemmet gutt og arbeider konsentrert. Av og til farer blikket hans over de andre barna og deres kunstverk. Han deltar lite i samtalen og ser ikke ut til å oppfatte den voksnes forklaring på hvordan to ulike farger kan bli til en ny farge. Gutten maler ivrig på sitt egg, og før han plasserer det i hyllen til tørk, setter han sin signatur på kunstverket.

Å dekorere påskeegg er en tradisjon i norske barnehager, og et eksempel på en typisk aktivitet i barnehagen som faller inn under flere av de områdene som barnehagen skal arbeide med (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Eksempelet ovenfor er hentet fra et datamateriale utviklet i en studie av litterasitetspraksiser i barnehager med hørende og hørselshemmede barn.¹⁴ Målet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om hva som kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn. Valg av samhandling om litterasitet som tema ble gjort med bakgrunn i eksisterende føringer om forberedende opplæring i lesing og skriving i barnehagen. I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, senere kalt *Rammeplanen*, er fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* særlig vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2011). Litterasitet er valgt også fordi det er et særlig viktig og samtidig sårbart område for hørselshemmede barn. Undersøkelser viser at hørselshemmede barn som gruppe ikke oppnår samme faglige nivå i lesning og skriving som sine hørende jevnaldrende (Hendar, 2008, 2012; Mayer, 2007; Spencer & Marschark, 2010; Traxler, 2000).

Det er en sosiokulturell forståelse av litterasitet som lå til grunn for valg av problemstilling, utforming av undersøkelsen, analysene og tolkningen av dataene. I dette perspektivet er samhandling sentralt for utvikling og læring (Barton, 2007; Erting, 2003; Säljö 2001; Vygotsky, 1978, 2001). Barn lærer og utvikler litterasitet i samhandling med andre barn og voksne i ulike hverdagslige litterasitetshendelser. Det er i samhandling med andre at menneskers erfaringer formes. Karlsson mfl., (2006:10) uttrykker det slik; *...att det blir som det blir för at man gör som man gör, som et resultat av vardagens otaliga små handlingar.*

En litterasitetshendelse defineres som en hendelse hvor muntlig eller skriftlig tekst forekommer (Axelsson, 2005). I vår studie var oppmerksomheten spesielt rettet mot det som kan kalles signifikante litterasitetshendelser, det vil si hendelser som kan fremme barns utforsking av begreper og vokabular. Dette ble gjort på bakgrunn av forskning som viser at dette er et område som byr på særlige utfordringer når det gjelder hørselshemmede barn og litterasitet (Spencer & Marschark, 2010).

I *Rammeplanen* er samhandling som grunnlag for læring et gjennomgående perspektiv, og samspill ses på som avgjørende for barns utvikling og læring: *Barn er sosiale aktører som*

¹⁴ Studien inngår i forskningsprosjektet *Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemning. Muligheter for læring gjennom samhandling i barnehage og skole*. Prosjektet inngår i Norges forskningsråds program *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning*, PRAKSISFOU (2005-2010). Prosjektet ble videreført i programmet *Praksisrettet utdanningsforskning* PRAKUT (2010-2014).

selv bidrar til egen og andres læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16). I barnehagen skal barn ...*få undre seg og stille spørsmål, søke opplevelser og gjøre erfaringer på egne læringsarenaer* (s.16).

På bakgrunn av analyser og funn fra studien av litterasitetspraksiser (Kristoffersen & Simonsen, 2012, Kristoffersen & Simonsen, under utgivelse), reiser vi spørsmålet: *Hvordan kan rammer for barnehagens virksomhet påvirke vilkår for samhandling i litterasitetshendelser mellom hørende og hørselshemmede barn i barnehagen?*

Målet om barnehagen som en inkludering læringsarena er den overordnede rammen for barnehagens virksomhet, noe også *Rammeplanen* skal bidra til. I denne artikkelen ser vi særlig på *Rammeplanen* og praksis i arbeidet med planens fagområde *Kommunikasjon, språk og tekst*¹⁵ i relasjon til hørselshemmede barns muligheter for samhandling i litterasitetshendelser. Evalueringen av *Rammeplanen* viser at arbeidet med dette fagområdet har høyest prioritet blant fagområdene i planen (Østrem, mfl., 2009). Evalueringen viser også noe om hvordan barnehagene arbeider med dette området, noe vi vil komme tilbake til. I den avsluttende drøftingen diskuteres spørsmålet om samhandling i litterasitetshendelser i relasjon til barnehagens kompetanse og barnehagens mål om å være en inkluderende barnehage for alle barn.

Hørselshemning og samhandling i et sosiokulturelt perspektiv

Hvert år fødes mellom 60 -120 barn med ulik grad av hørselstap i Norge. I denne studien brukes hørselshemning om alle grader av hørselstap. Hørselshemning forstås som en *communication disability* som i et sosiokulturelt perspektiv studeres som et spørsmål om deltagelse og samhandling i autentisk kommunikasjon (Egbert & Depperman 2012: 1).

Dette er en sosial og relasjonell forståelse av hørselshemning som innebærer at hørselshemningen får ulik betydning avhengig av hvilken setting barnet er i og rammene for kommunikasjon (Bagga-Gupta, 2004; Thoutenhoofd, 2006). Hørselshemmede barn vil være sårbare i aktiviteter og hendelser som ikke ivaretar konsekvenser av en

¹⁵ I *Rammeplanen* er det syv ulike fagområder barnehagen skal vektlegge Det er områdene *Kommunikasjon, språk og tekst, Kropp, bevegelse og helse, Kunst, kultur og kreativitet, Natur, miljø og teknikk, Etikk, religion og filosofi, Nærmiljø og samfunn og Antall, rom og form* (Kunnskapsdepartementet, 2011/12).

hørselshemming, uavhengig av størrelsen på barnets hørselstap (Heiling, 1999; Hjulstad, Kristoffersen & Simonsen 2002; Kermit, Mjøen & Holm, 2010). Hvordan aktiviteten er strukturert, innholdet, valg av språk og antall personer som deltar, har betydning for i hvilken grad hørselshemmede barn kan delta og samhandle med andre barn og voksne (Kristoffersen & Simonsen, 2012). Eksempelvis vil barn som bare støtter seg på hørselsresten være sårbare i situasjoner der det er mye støy og mange som snakker samtidig. Visuell tilrettelegging av omgivelser og aktiviteter vil derfor være nødvendig for samhandling i litterasitetshendelser der hvor hørselshemmede barn deltar (Kristoffersen & Simonsen 2012, Kristoffersen & Simonsen, in press).

For bimodalt tospråklige barn vil det være avgjørende at barnet har tilgang til også et tegnspråklig læringsmiljø. Det vil si en barnehage hvor både tegnspråk og talespråk er i bruk. I Norge er norsk tegnspråk anerkjent som et minoritetsspråk og som grunnleggende for døves identitet, liv og kultur. Tegnspråk er et visuelt og gestuelt språk med en annen oppbygging og syntaks enn norsk tale- og skriftspråk (Vonen, 1997). Kommunikasjon og samhandling mellom personer som bruker tegnspråk foregår visuelt (Vonen, 1997; Halvorsen, 2012). I en barnehage med bare hørselshemmede barn og voksne vil deltagerne i en aktivitet av typen som i eksemplet med påskeeggene, sannsynligvis veksle mellom å dekorere egget, se ned på det de holdt på med, og ta opp samtalen igjen ved å se opp og se på hverandre, slik tegnspråklig og visuell kommunikasjon forutsetter.

Under fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* ses kommunikasjon på som noe som *foregår i et vekselspill mellom å motta og tolke et budskap og selv være avsender av et budskap* (Kunnskapsdepartementet 2011, s.41). I barnehagen er det et mangfold av barn som skal samhandle på ulike måter og gis muligheter til å utfolde skaperglede, undring og utforskertrang.

I et sosiokulturelt perspektiv vektlegges samhandling som grunnlag for læring og utvikling. Det er gjennom samhandling at kunnskap konstrueres og utvikles (Gjems, 2009; Säljö 2000; Vygotsky, 1978, 2001). Alle barn, og så hørselshemmede barn lærer ved å være deltagere i samspill med andre. Læring innen et slikt perspektiv er en prosess om foregår hele tiden i ulike aktiviteter og hendelser.

Rammeplanen vektlegger som vist samhandling som grunnlag for læring og utvikling. For at hørselshemmede barn skal bli en del av fellesskapet og delta i litterasitetshendelser må barnehagen legge til rette for et kommunikasjonsmiljø som ivaretar behovet for visuell tilrettelegging og et tegnspråklig miljø der det er et behov for det, slik det er redegjort for ovenfor.

Barnehagen som inkluderende læringsarena

Meld. St. 41(2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* fremhever barnehagen som en særlig viktig og egnet arena for inkludering og mangfold. Barnehagen skal inkludere alle barn og har et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Lovverket skal bidra til å sikre at barnehagen blir denne arenaen for inkludering og mangfold. Lov om barnehager støtter opp om inkluderingsmålsettingen gjennom bestemmelsen om likeverd, medvirkning og kvalitet, og skal motarbeide alle former for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2005). Opplæringsloven gir hørselshemmede barn under opplæringspliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 5-1). Hørselshemmede barn har også rett til opplæring i og på tegnspråk om de etter sakkyndig vurdering har behov for det (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 2-5). Bestemmelsen om spesialpedagogisk hjelp og rett til tegnspråkopplæring i følge § 48, er i NOU, 2012:1, s. 376, foreslått overført til lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2012a).

I følge Arnesen (2012) kan inkludering som fenomen sees fra på fire ulike perspektiv eller dimensjoner som virker sammen. Det dreier seg om en overordnet politisk dimensjon, en institusjonell dimensjon, en relasjonell og en etisk dimensjon. Den institusjonelle dimensjonen for hørselshemmede barns barnehagetilbud er fastlagt. I foreldres, fagfolks og politikeres forståelse hører disse barna hjemme i den lokale barnehagen, ikke som tidligere i et segregert tilbud i egne spesialbarnehager for hørselshemmede barn. For vårt formål er det derfor særlig den relasjonelle og den etiske dimensjonen ved inkluderingspolitikken som er interessant å trekke inn. Den relasjonelle dimensjonen dreier seg om barns muligheter til deltagelse og samhandling i barnehagens fellesskap. Den etiske dimensjonen dreier seg om barnet som aktør og bidragsyter inn i fellesskapet med mulighet

for å gjøre egne valg, oppleve mestring og tilhørighet og muligheter til påvirkning (Rose i Arnesen, 2012; Andenæs, 2012). I tidligere forskning om hørselshemmede småbarn har verken det relasjonelle eller det etiske perspektivet hatt stor plass (Kermit 2010; Kristoffersen & Simonsen, 2012). Det har primært vært det hørselshemmede barnets hørsel og språk, primært talespråkutvikling som har vært kartlagt og testet (Simonsen, mfl., 2010). Arnesens (2012) definisjon av inkludering innebærer et krav om at barnehagen har en videre forståelse av alle barns, også hørselshemmedes barns behov og hvordan deres rett til deltakelse og medvirkning i barnehagen skal realiseres. Denne forståelsen av inkludering er i samsvar med bestemmelsen om barns rett til medvirkning i egen hverdag jfr. *Lov om barnehager* § 3 og intensjonen i barnehagens formålsparagraf og i *Rammeplanen*, beskrevet spesielt i temaheftet om barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006). Medvirkning er også et sentralt område i barnehagens virksomhet i følge evalueringen av *Rammeplanen* (Østrem mfl., 2009). Barns medvirkning er et område barnehagene prioriterer høyt.

Lærernes kunnskap om barns behov og tilrettelegging for barn har alltid vært sentral i valg og utforming av aktiviteter i barnehagen (Seland, 2009). I motsetning til i skolen har barnehagens ansatte hatt stor frihetsgrad til å organisere sin hverdag med utforming av lokale tilpasninger (Seland, 2009). I norske så vel som i nordiske barnehager, har læring vært sett på som prosesser som foregår overalt i barnehagen, i alle hverdagslige situasjoner. Det gjelder både i voksenstyrte aktiviteter så vel som i aktiviteter valgt av barna selv (Bleken, 2007; Seland, 2009). I denne barnehagetradisjonen har den voksnes rolle vært å utnytte og legge til rette for samhandling i alle dagligdagse hendelser (Seland, 2009). I dag diskuteres det om denne praksisen gradvis er i endring mot en arbeidsform, et innhold og en organisering som ligner mer på skolen tradisjoner, omtalt i begreper som *barnehagsk* og *skolsk*¹⁶. Barnehagens barnesentrerte organisering erstattes med en *skolsk* tradisjon med de voksne som kunnskapsformidlere (Moss & Dahlberg, 2005; Seland, 2009). Rammeplanen med de syv fagområdene skal bygge bro mellom barnehage og skole. Under fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* oppmuntres det til at barnehagene skal arbeide med bokstaver og tekst, en aktivitet som tidligere ble sett på som noe en skulle begynne med det første året i skolen. I evalueringen av *Rammeplanen* under overskriften

¹⁶ <http://www.barnehagskebetragtninger.no/>

Det skolefaglige blikket viser evalueringen at det er tydelig skolefaglig blikk som kan spores i innføringen av *Rammeplanen*. I arbeidet med å bygge bro mellom barnehage og skole kan det se ut som, i følge evalueringen, at man først og fremst er opptatt av hva barn trenger for å bli gode elever i skolen, ikke hva som bidrar til meningsfulle erfaringer i barnehagehverdagen (Østrem, mfl., 2009). I evalueringen pekes det også på at oppmerksomheten er mer rettet mot språkets form enn bruk av språket i forbindelse med ulike tekster.

Selv om det fortelles om betydning av samtaler og høytlesning, så kan det se ut som om informantenes opptatthet av barns språkutvikling medfører at fokus legges mer på språkets form enn å bruke språket (Østrem, mfl., 2009).

Dette kan gå på bekostning av samtaler og høytlesning, noe som er viktig for et barns utvikling, ikke bare når det gjelder å lese og forstå hva litteratur er, men også for barnets kulturelle kompetanse og kunnskap (Solstad, 2008).

Design og metode

Studien som denne artikkelen bygger på, viser at dersom hørselshemmede barn skal delta i litterasitetshendelser kreves spesiell tilrettelegging (Kristoffersen & Simonsen, 2012; Kristoffersen & Simonsen, in press). I det følgende redegjør vi for design, datainnhenting, analyser og funn fra studien. Med bakgrunn i hva funn fra studien viser om hørselshemmede barns behov diskuterer vi praksis rundt arbeidet med *Rammeplanens* fagområde *Kommunikasjon, språk og tekst*, med fokus på disse barnas muligheter for samhandling i en barnehage som skal være inkluderende.

Studiens design er inspirert av etnografi og målet har vært å komme så nær opp til det som skulle studeres ved selv å være til stede i barnehagene. Datamaterialet ble innhentet ved bruk av videoopptak, feltnotater og intervjuer og uformelle samtaler med ansatte.

Utvalget

Utvalget består av fem ulike barnehager beliggende i Oslo og omegn. I fire av barnehagene var det ett hørselshemmet barn i barnegruppen sammen med hørende barn. I den femte

barnehagen var det en lik fordeling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnegruppen. I alle fem barnehagene var barna i alderen 2-5 år. De hørselshemmede barna hadde enten konvensjonelle høreapparat eller cochleaimplantat. Det er ikke innhentet data om hvert enkelt barns hørselsfunksjon, særlige forutsetninger og individuelle ferdigheter. Det skyldes at disse opplysningene ikke er blitt gjort relevant i studien. I barnehagene med ett hørselshemmet barn i barnegruppen var det kun hørende ansatte, mens det i barnehagen med likt antall av hørende og hørselshemmede barn var det både hørende og døve ansatte. Denne barnehagen var en bimodal, tospråklig barnehage med bruk av både talespråk, talespråk støttet med tegn og tegnspråk. I de øvrige fire barnehagene ble det i to barnehager brukt bare talespråk. I én ble det brukt talespråk og talespråk støttet med tegn, og i den fjerde barnehagen talespråk, talespråk støttet med tegn og tegnspråktolking for det hørselshemmede barnet.

Datainnsamling

Datainnsamlingen ble foretatt etter mønster fra Axelsson (2005) og hennes studie av litterasitetspraksiser fra et sosiokulturelt perspektiv i barnehager med minoritetsspråklige barn i Sverige. Axelsson hadde et utvalg barnehager hvor én barnehage ble omtalt som fokusbarnehage og der det meste av datamaterialet ble hentet fra. I denne studien fikk barnehagen med likt antall hørselshemmede og hørende status som fokusbarnehage. Det er fra denne barnehagen hovedtyngden av datamaterialet ble innhentet. I løpet av 30 dager ble det foretatt observasjoner i fokusbarnehagen ved bruk av video og feltnotater. I de fire øvrige barnehagene ble det foretatt observasjoner over to dager i hver barnehage. Observasjonene startet i april 2008 og ble avsluttet oktober 2010.

I fokusbarnehagen ble det foretatt ett intervju med styrer og pedagogisk ledere i barnegruppen før observasjonene startet og ett intervju med pedagogiske ledere etter at datainnsamlingen var avsluttet. I løpet av observasjonstiden var det løpende uformelle samtaler. I de fire andre barnehagene ble det foretatt et intervju med styrer og pedagogiske ledere i løpet av første observasjonsdag. Tema for intervjuene var spesielt relatert til *Rammeplanen* og fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* og hvordan barnehagen arbeidet med litterasitet. Det ble også stilt spørsmål om eventuelle utfordringer relatert til å

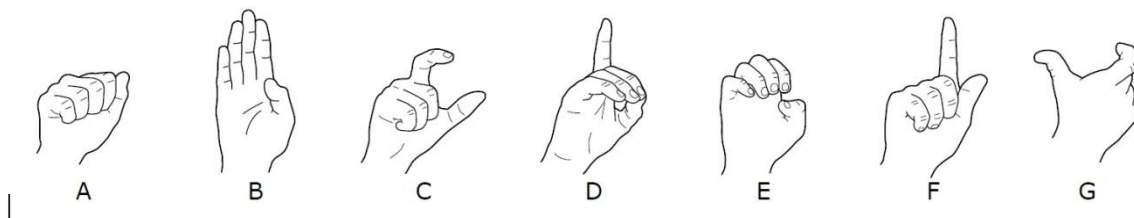
arbeide med grupper med både hørselshemmede og hørende barn. Intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon og varte ca. en time. Intervjuene ble transkribert i sin helhet. Analysen av materialet ble gjennomført trinnvis basert på kategorier hentet fra sosiokulturell teori om deltagelse samhandling og utforsking av vokabular og begreper (Kristoffersen & Simonsen, 2012; Kristoffersen & Simonsen, in press). Funn fra studien viser at i signifikante litterasitetshendelser som fremmer utforskning og utvikling av begreper kreves en spesiell tilrettelegging basert på hørselshemmedes barns behov. Det viste seg å være mer utfordrende i mer åpne, spontane aktiviteter enn i mer strukturerte aktiviteter som for eksempel i samlingsstunden.

Eksempler fra praksis

I det følgende presenterer vi to eksempler som illustrer praksis innenfor fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*. Eksemplene som presenteres er valgt ut fra to kriterier. Det ene kriteriet er at eksemplene er typisk for de barnehagene som deltok i studien. Det vil si at de samme aktivitetene og hendelsene forekom i de fem barnehagene som inngikk i datamaterialet. Det andre kriteriet er at utsnittene viser hvordan arbeid med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* kan legges til rette slik at hørselshemmede barn kan delta i samhandling.

Eksempel 1

Dette utsnittet er hentet fra en barnehage hvor både tegnspråk og talespråk var i bruk. Hver uke gjennom et barnehageår blir barna introdusert for en ny bokstav med fokus på bokstavens navn og lyd, hvordan bokstaven så ut i skrift og i tegnspråkets enhandsalfabet. I tegnspråkets enhandsalfabet har hver bokstav en egen handform, slik:



Denne uken er det bokstaven I som presenteres, og utsnittet er hentet fra høytlesning av en bok med en fortelling bygget opp med personer, dyr, steder og ulike artefakter som begynner med denne bokstaven. Boka er en av flere bøker som inngår i en samling bøker hvor alle bokstavene i alfabetet blir presentert en av gangen. Bøkene ble brukt som et ledd i oppfølgingen av *Veilederen ABC og 1,2,3*. Veilederen er utarbeidet av Utdanningsetaten i Oslo og gir anbefalinger til hvordan legge til rette for forberedende lese- og skriveaktiviteter i barnehagen (Utdanningsetaten i Oslo, 2007).

Barna sitter på lave benker i en halvsirkel. Det er syv barn til stede, fire hørende og tre hørselshemmede. I tillegg til lærer som leder samlingsstunden, sitter det to voksne bak barna. Barna har tidligere i samlingsstunden blitt introdusert til bokstaven på ulike måter. De har hørt den uttalt og øvd på uttalen selv, og de har fått presentert skriftformen og handformen for bokstaven I - . Under denne introduksjonen er det flere av de hørende barna som synger alfabetsangen *A, B, C, D.*

I samlingsstunden er det primært talespråk støttet med tegn som brukes av lærer. Denne kommunikasjonsformen er et bevisst valg som et resultat av pågående diskusjoner om konsekvenser av ny teknologi, i dette tilfellet barns bruk av cochleaimplantat og derav fokus på bruk av talespråk. Men som transkripsjonene nedenfor viser, veksles det i denne sekvensen mellom talespråk, talespråk støttet med tegn og tegnspråk. Denne vekslingen er vanlig å omtale som «chaining» innen døveundervisningen og referer til ulike måter å blande tegn og tale på. Bruk av flere modaliteter gjør at muligheter for samhandling og kommunikasjonen styrkes ved at flere språklige elementer benyttes (Bagga-Gupta 1999; 2002; Humphries & Mac Dougall, 1999). I det transkriberte utsnittet vises denne vekslingen på følgende måte: ved bruk av bare tale vises dette i vanlig skrift, talespråk støttet med tegn samtidig er gjengitt med uthevet skrift, mens bruk av tegn alene vises i blokkbokstaver¹⁷. Bokstavering av ord kommer frem ved bruk av bindestrek I-N-A. For å skille mellom hørende og hørselshemmede barn brukes *hh* om hørselshemmede barn. Tegnene [] brukes for å vise at noe skjer samtidig. Lærer som leder samlingen er hørselshemmet.

¹⁷ Tale alene, **Tale støttet med tegn**, TEGN ALENE

Lærer: Skal vi **lese, lese boka** om **Alf** og **Beth**?

Lars: jaaa

Lærer: og **se hva de to finner i dag**. (snur seg og tar opp boka,)

Ola hh: **MORSOM**.

Lærer: Vi kan **se på første side** [så vi kan **se litt av hva de finner**]

Ola hh: [I (holder opp handformen for bokstaven I)]

Lærer: (snur boka slike at barna kan se forsiden, peker på et bilde på fremsiden av boka),

Ola hh: **INDIANER**

Lise: **Kake**.

Lærer: (nikker) **Indianer begynner med I**, ser du her (vender seg mot at en plakate som henger på veggen og peker på plakaten) Vi skal **skrive og se etterpå og første bokstaven er i**.

Lars: Hvorfor er det I?

Lise: Det er is er det.

Lærer: Vet dere hva **i boka** med **Alf** og **Beth** er det **også høst**. Det er **kaldt ute** nå. **De to** må **kle på seg masse klær** før de **går ut**. Se (Viser boka til barn, holder den en kort stund foran hvert av barna slik at de ser bildene)

Lars: Han ligner på en isbjørn

Lærer: **Alf** og **Beth** de må **kle på** (hysjer på noen barn som småprater) de må og **kle på, kle på** før de **går ut. I dag tar de med seg I toget. Alf og Beth, de to er invitert i bursdagsfest. De to skal på besøk til ei jente so har bursdag og som heter Iiiiiii N A** ([peker på et bilde av en jente på plakaten).]

Lise: [Iiiii na Iii na]

Lærer: Der er **jenta**. Hun heter **Iiii -N- A**. (Skriver **INA** på plakaten). Og den **første bokstaven er I iiii I -N -A I- N- A heter jenta**.

Det er lærer som åpner denne sekvensen med å spørre om barna vil lese boka om Alf og Beth, noe hun får positivt svar på. Ett av de hørselshemmede barna, Ola, kommenterer med bruk av tegn alene at den er morsom. Boka er full av fargerike bilder som barna får fordype seg i, og den videre samtalen skjer med utgangspunkt i disse bildene. Bildene viser til hva Alf og Beth **finner i dag**.

Eksempelen viser hvordan bokstavboka kommer inn i introduksjonssekvensen for presentasjonen av bokstaver. Barna er allerede blitt kjent med bokstavens navn og lyd og hvordan den ser ut i skrift og handalfabet. Gjennom boka får de vite at bokstaven er koblet til betegnelser for gjenstander og personer. Bruk av boka representerer i likhet med sekvensen der den voksne innleder, en strukturert og lærerstyrt presentasjon. . Det er en systematisk og strukturert måte å arbeide med bokstaver på hvor målet først og fremst er

bokstavkunnskap. Som eksemplet viser, er barna engasjert ved at de kommenterer bilder og prøver både å uttale og forme bokstaven med hendene. Selve hendelsen har en fast struktur, og både hørselshemmede og hørende barn kommer med innspill til lærers høytlesning.

Etter å ha sett på forsida av boka kommer Ola, som er hørselshemmet, med innspill til hva som begynner på bokstaven I. Lærer følger opp dette innspillet ved at hun nikker og sier at *ja indianer begynner på I*. Flere av de hørende barna har også kommentarer og innspill til hva de ser, men disse blir ikke fulgt opp og kommentert av lærer. Det kan være flere grunner til det, men antagelig fanger ikke den hørselshemmede læreren opp barnets talespråklige utsagn. Kommentarene og hørende barnas innspill er heller ikke tilgjengelig for Ola som har blikket sitt rettet mot læreren. Læreren har ikke mulighet til å være brobygger mellom Ola og de hørende barnas innspill. Det var et gjennomgående trekk i funnene fra studien av litterasitetshendelser at de hørselshemmede barna ofte ikke fikk tilgang til alle kommentarer og innspill fra de hørende barna (Kristoffersen & Simonsen, 2012).

Eksempelet viser også at det er en sterk fokusering på kobling mellom lyd og bokstav noe som har vært den tradisjonelle fonologiske måten å arbeide med bokstaver på. I studien så vi flere eksempler på at de hørende barna, alene eller sammen med andre, prøvde å lytte seg frem til hvilken bokstav et ord begynner eller slutter på. Det skjedde i samlingsstunden men også i andre og mer frie aktiviteter. Denne utforskningen hos barna observerte vi i liten grad hos de hørselshemmede barna (Kristoffersen & Simonsen, in press). I tilknytning til introduksjon av bokstaver ble barna presentert for bokstavens handform i tegnspråkets handalfabet. Ut over det var det ingen utforsking av handformene og handformenenes betydning i tegnspråket i samlingsstunden.

Eksempel 2

Dette eksemplet viser en litterasitetshendelse hvor barna og én voksen samtaler om et tema hentet fra en bok de har lest i samlingsstunden. I denne barnehagen er det ett hørselshemmet barn i barnegruppen, og det er en talespråklig barnehage uten bruk av tegnspråk eller tale støttet med tegn. Barna sitter på gulvet i en ring slik at alle kan se

hverandre. Det er totalt 12 barn til stede. Det hørselshemmede barnet sitter ved siden av den som leder samlingen. Boka handler om barn som kommer i krangel fordi de begge vil ha samme leke. Etter at lærer har lest boka ferdig, spør hun barna om de har opplevd noe lignende selv.

Lærer: Har dere opplevd noe sånt en gang?

Flere barn i kor: Nei, nei

Lærer: Men dere, har dere noen gang villet ha en leke som de andre har?

Flere barn i kor: Nei, nei

Lærer: Har dere aldri kranglet om samme leke før?

På dette spørsmålet svarer flere av barna at dette har de ikke opplevd selv, de har aldri kranglet om en leke, men de har hørt om det! Læreren spør så barna om hva de kan gjøre dersom to barn ønsker å ha samme leke. Da kommer det inn mange ulike forslag. Flere av barna mener at en voksen må komme og hjelpe til med å løse konflikten.

Per: Men hvis vi sier det til voksne og ikke de slutter opp, da kommer voksne og sier; nå må dere slutt opp

Lærer: Ja og hva skjer hvis man ikke klarer å finne ut hvem som hadde spaden først

Sofie hh: For eksempel, så hvis man ikke hadde spaden først så må man jule

Lærer: Jaa, eller da må man sette den vekk og finne på noe annet

På spørsmål om barna har opplevd noe lignende selv, svarer barna at det har de ikke, noe som opplagt ikke sant. Det viser seg senere i dialogen når barna kommer med ulike forslag til hva som kan gjøres for å løse en slik konflikt, tydelig bygget på egne erfaringer.

Eksempelet viser hvordan et tema følges opp med en samtale etter høytlesning i samlingsstunden. Innledningsvis stiller lærer spørsmål som innbyr til ja og nei svar, men som følges opp med spørsmål om hva barn kan gjøre og hva som skjer dersom barn vil ha samme leke. Ved at han stiller åpne spørsmål som gir rom for flere svar åpner lærer opp for en samtale hvor barnas egne refleksjoner tas med inn i diskusjonen. Barnas tanker og meninger blir lyttet til, og ingen svar er gale. Samlingsstunden er klart strukturert og ordnet, og barna kommer med innspill uten å snakke i munnen på hverandre. Her ser vi at det hørselshemmede barnet kommer med forslag til løsning på konflikten som responderes

på av lærer. Både organiseringen av aktiviteten og strukturen innbyr til en slik samhandling. Sofie sitter slik at hun ser de andre barna og den voksne, samtidig som hun sitter nært opp til lærer. Nærheten og posisjonen gjør at hun lettere kan oppfatte det som blir sagt og at hun dermed kan samhandle med de andre barna.

Hva viser eksemplene?

De to eksemplene viser at det eksisterer ulik praksis i arbeid med fagområde *Kommunikasjon, språk og tekst* og som gir ulike vilkår for samhandling for både hørselshemmede og hørende barn. Dette er i samsvar med den forskning som viser til at det er ulike læringskulturer i barnehagene som vil påvirke barnehagens praksiser (Vist & Alvestad, 2012). Eksemplene med høytlesning representerer varianter av både valg av bøker og av hvordan barn og voksne samtaler og samhandler om innholdet i bøkene. Bøkene i eksemplene er av ulik karakter, og barnehagene bruker dem med ulikt formål.

Den ene boka, ABC-boka, har et innhold med en historie som er bygget opp av personer, steder og artefakter som begynner på en bestemt bokstav og hvor bokstavkunnskap er mål for hendelsen. Introduksjon til bokstaver er et område som tradisjonelt har tilhørt første året i skolen (Söderbergh, 2009). Tradisjonen har her vært å lære barna bokstav for bokstav, hvordan bokstaven ser ut i skrift, hva den heter og hvordan bokstaven lyder. Funn fra studien av litterasitetspraksiser i barnehager viser at i alle fem barnehagene var utforskning av bokstaver et tema med et innhold og en systematikk i dette arbeidet som lignet skolens arbeidsmåter. En av lærerne beskriver arbeidet slik:

Vi har skrevet hele alfabetet, gått igjennom bokstav for bokstav. Barn har kommet opp med ord som begynner på den bokstaven. Noen klarer det så lett som bare det, mens andre er helt på jorden. Men de får i alle fall en start.

Denne læreren sier at hun ønsket å skape sammenheng mellom barnehage og skole ved å gi barna en start eller en plattform for å møte skolens krav. Lærerne omtalte arbeidet med bokstaver som skoleforberedende aktiviteter. En lærer uttrykte det slik:

ABC er fra Oslo kommune et satsningsområde for skoleforberedende aktiviteter, og vi tenkte at det var viktig for oss å starte med det, litt sånn skoleforberedende[...] vi

syntes vi hadde veldig lite om bokstaver og litt sånn forskjellig, pluss at mange foreldre var begynt å spørre om vi øvde mye på sånt.

Utsagnene fra lærerne støtter opp om evalueringen av *Rammeplanen* hvor det i arbeidet med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* fokuseres på språkets form og mindre på språk i bruk. Utsagnene viser også at barnehagen kan møte forventninger fra foreldre om å arbeide med aktiviteter som kan gjøre barna mest mulig forberedt til møtet med skolen.

Den andre boka som ble brukt i høytlesning har en historie bygget opp rundt et tema hentet fra barnehagens hverdag hvor målet er, i følge lærer, å skape refleksjon rundt vennskap og lek i barnehagen. Eksempelen viser hvordan ulike fagområder fra fagområdet kombineres, blant annet med fagområdet *Etikk, religion og filosofi*. Inspirert av tema i boka utvikles en samtale om hva barna kan gjøre dersom de ønsker å ha samme leke. Lærer stiller spørsmål som åpner opp for diskusjon og refleksjon rundt et tema, noe som er krevende i arbeid med grupper av både hørselshemmede og hørende barn (Kristoffersen & Simonsen 2012; Kristoffersen og Simonsen, in press). Slike samtaler er viktig for barn å delta i for kunnskapsutvikling og utvikling av vokabular og begrepsforståelse. (Snow, 2011; Gjems, 2009, 2011). Det er en tydelig sammenheng mellom barnas tidlige utforskning og samtaler rundt bøker og deres lese- og skriveutvikling senere i skolealder (Purcell- Gates, 2006).

I eksempelet med Sofie ser vi at hun samhandler med sine hørende jevnaldrende. Dette eksempelet er ikke typisk for materialet som helhet, men demonstrerer at det er mulig å legge til rette for samhandling i slike hendelser. Samtaler rundt temaer i stor gruppe viste seg å være utfordrende å legge til rette slik at alle barn kunne delta aktivt. Det var uavhengig av om det var en bimodal, tospråklig barnehage eller en talespråklig barnehage.

Begge eksemplene viser til litterasitetshendelser som ansees grunnleggende for barns lese- og skriveutvikling og som bør inngå i barnehagens litterasitetspraksiser. Men noen av hendelsene er mer signifikante og viktige både for hørende og i særlig grad for hørselshemmede barn å delta i (Kristoffersen & Simonsen, in press). Det er hendelser som fremmer vokabular og begrepsforståelse og som åpner for barns samhandling med andre barn og voksne.

Vi ser at hørselshemmede barn lettere kan ha tilgang til rutinepregede litterasitetshendelser som eksempelet med bokstavinnlæringen viser (eksempel 1). Hendelsen har en fast

struktur og et mønster som går igjen, og lærer stiller spørsmål som forutsetter bestemte svar. Utsnittet fra bokstavinnlæringen viser at det er en variasjon i bruk av tale, tegn eller tale samtidig og tegn alene, med det resultat at noen av de hørselshemmede barna ikke får tilgang til alle de andre barnas innspill. Men organiseringen og innholdet er så kjent for det hørselshemmede barnet at det er mulig å følge lærers introduksjon og samhandle med de andre barna. Eksempelen viser også at innspill fra de hørende barna ikke er tilgjengelig for de hørselshemmede barna når kommunikasjonen er basert på kommunikasjon bare via tale. Det var vanskelig for det hørselshemmede barnet å holde tråden i hva samtalen dreide seg om, og det gjorde det vanskelig å komme inn med egne innspill til samtalen (Kristoffersen & Simonsen, 2012). I slike litterasitetshendelser, hvor de hørselshemmede barna ikke har tilgang til innspill fra de andre barna, reduseres mulighetene til å samhandle og være aktive aktører og bidragsytere i fellesskapet.

Behov for kunnskap og kompetanse

I følge evalueringen av *Rammeplanen* finnes det et stort engasjement i barnehagene i arbeidet med fagplanene, men ikke like stor kompetanse (Østrem, mfl., 2009). På spørsmål om behov for kompetanseheving, svarer et tilnærmet samlet barnehagefaglig miljø i Norge at de prioriterer å få mer kunnskap om barn med særskilte behov (Gotvassli, mfl., 2012). Undersøkelsen som omfatter eiere, styrere og ansatte i barnehager, gir et klart signal om at kunnskap om barn med særskilte behov og barn med såkalt 'nedsatt funksjonsevne' er et underprioritert område. I tillegg vet vi at systematisert kunnskap om tilrettelegging av læringsmiljøet der hele mangfoldet av barn deltar og bidrar på lik linje, er svært sparsom (Solli, 2012).

Meld. St.18 (2010 -2011) påpeker derfor også korrekt at området spesialpedagogisk hjelp til barn under opplæringspliktig alder, er for lite utforsket og krever en betydelig og samlet innsats, nasjonalt og nordisk (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Det er også symptomatisk at i Norges forskningsråds *Program for praksisrettet FoU* der denne studien

var en del av, var hørselshemmede barn den eneste kategorien av barn med særskilte behov som inngikk som målgruppe i prosjekter i programmet¹⁸.

Studien av litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn indikerer også at løftet om inkluderende opplæring i barnehage og skole ikke har vært tilstrekkelig fulgt opp med utvikling av kunnskap om hvordan en slik opplæring skal gjennomføres. Det vil være behov for både generell barnehagefaglig kompetanse og kompetanse i form av spesialpedagogisk kunnskap om hørselshemmede barns særskilte behov, dersom alle barn, også hørselshemmede barn skal delta på lik linje i barnehagen. På bakgrunn av forholdet mellom det skolefaglige og det barnehagefaglige er det viktig å diskutere det pedagogiske opplegget i en barnehage ut fra barnehagens egenart. Skolen har sine tradisjoner for å definere og praktisere et skille mellom ordinær undervisning, tilrettelagt opplæring og spesialundervisning. I barnehagen må den spesialpedagogiske kunnskapen og kompetansen integreres i en helhetlig pedagogisk praksis.

En oversikt over utviklingen av spesialpedagogiske tiltak i barnehagen og spesialundervisning i grunnskolen, viser at omfanget øker kraftig fra barnehagen til skolen (Grøgaard, Hatlevik & Markussen 2004; Kommunesektorens organisasjon, 2012)¹⁹. Når parolen nå er blitt 'tidlig innsats' og satsning på at pyramiden skal snus, er idéen at det er i barnehagen tyngden av den spesialpedagogiske innsatsen skal settes inn, ikke i grunnskolen (Meld. St.18 (2010-2011)). Spørsmålet er om barnehagen i denne endringsprosessen, kan stå i fare for å overta skolens problemkategorier og skolens organisering av spesialpedagogisk innsats i form av et stadig økende antall timer til individuell spesialundervisning. Barnehagen og skolen identifiserer ulike problemkategorier (Solli, 2005). Mens barnehagen er opptatt av motorikk, kommunikasjon, språk og talevansker, er skolens største problemkategorier konsentrasjonsvansker, psykososiale vansker, lærevansker og naturlig nok lese-skrivevansker og problemer med matematikk (Grøgaard, mfl., 2004). Her kreves det fra

¹⁸ Prosjektet 'Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv (Høgskolen i Østfold) inngikk i Programmet PRAKSIS FOU (Arnesen, 2012)

¹⁹ Kommunesektorens organisasjon, KS (2012). <http://www.ks.no/tema/Innovasjon-og-forskning/fou/FoU-Spesialundervisningen-i-skolen-fortsetter-a-oke-/>

barnehagens side en bevissthet om sin egenart og barnehagefaglige kunnskap slik at barnehagen ikke overkjøres og utvannes under presset om at den skal være en skoleforberedende arena (Arnesen & Simonsen, 2011).

Studien av litterasitetspraksiser viser at barnehagen trenger å ha spesiell kunnskap om hvordan hørselshemmede barn skal kunne delta i samhandling. Å legge til rette for slik samhandling krever generell barnehagefaglig kunnskap og kompetanse om hvordan samhandling mellom barn og mellom barn og voksne med ulike forutsetninger kan tilrettelegges og gjennomføres. Når det gjelder hørselshemmede barn i barnehagen, kreves det konkrete kunnskaper hos personalet om barnas behov for visuell tilrettelegging og i mange situasjoner også kunnskaper i tegnspråk der hvor barna er tegnspråklige. I grupper med hørselshemmede og hørende barn vil det være en målsetting for noen av barna at de skal utvikle tospråklighet og kunne bruke både norsk tegnspråk og norsk talespråk, tilpasset kontekst for kommunikasjonen. I barnehager hvor barn skal ha opplæring i og på tegnspråk kreves det tegnspråkkompetanse hos dem som har ansvar for denne opplæringen. I dag har flere barnehage ansatte og fagpersoner ansvar for opplæring på et språk som de selv har liten kompetanse i (Simonsen & Kristoffersen, 2012).

Personalet i barnehagen trenger kunnskap om hvordan de skal forholde seg til hørselshemmede barns spesielle forutsetninger for utvikling av begrepsforståelse og kunnskaper om verden. Slik de to eksemplene viser, må personalet utvikle situasjonsforståelse for når det hørselshemmede barnet ikke oppfatter det som blir sagt. Personalet må ha sensitivitet og kompetanse slik at de kan sørge for at det hørselshemmede barnet også blir en deltaker og bidragsyter i samhandling og læringsfellesskap. I forslag til forskrift om *Rammeplan for barnehagelærerutdanningen* fra 2012, inngår ferdigheter i kommunikasjon som en del av fremtidige barnehagelæreres læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2012b). I høringsuttalelser etterlyses en tydeligere understreking av behovet for relasjons- og kommunikasjonskompetanse (Utdanningsforbundet, 2012). Funn fra studien av litterasitetspraksiser understøtter behovet for denne typen kunnskap, ikke bare når det gjelder barn med hørselshemning, men som et ledd i en generell barnehagefaglig kompetanse i en barnehage preget av mangfold.

Avslutning: Et løfte om inkludering.

I denne artikkelen har vi sett på hvordan *Rammeplanen* og barnehagens kompetanse hver for seg og sammen, påvirker muligheter for samhandling i barnehagens litterasitetshendelser. Studien vi bygger på viser at det er krevende for barnehager å legge til rette for hendelser hvor også hørselshemmede barn kan samhandle og medvirke.

Det foreligger politiske og fagpolitiske føringer som gir et løfte om en inkluderende barnehagefaglig praksis til grunn for den barnehagen vi har i Norge i dag. I et temahefte i forbindelse med *Rammeplanen* fra 2006 var barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen et tema. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samhandling og medvirkning er nært forbundet med målet om en inkluderende barnehage. Fortsatt eksisterer det lite barnehageforskning i Norge, og vi vet lite om inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen (Solli, 2012). Det kan se ut til at inkludering som begrep og barn med særskilte behov i de senere årene er kommet i bakgrunnen, og at andre temaer som språk og språkvansker, kvalitet i barnehagen og barns medvirkning og trivsel har mest oppmerksomhet. I følge en analyse i forbindelse med forskningsbasert barnehagelærerutdanning, peker Otterstad på at det er en fare for at denne forskningen fremover får en innretning mot effektstudier basert på kvantitative forskningsprosjekt med indikatorer for måling av barns trivsel og kvalitet i barnehagene (Otterstad, 2012).

I dette perspektivet er det grunn til å stille spørsmål ved om løftet om en inkluderende barnehage primært dreide seg om den politiske og institusjonelle dimensjonen ved inkludering. Den relasjonelle og den etiske dimensjonen ved inkludering, ser ikke ut til å ha noen fremskutt posisjon innen forskning og utviklingsarbeid. En studie av profesjonsutøvelse i barnehagen i et inkluderingsperspektiv er et unntak (Arnesen 2012).²⁰

Eksemplene på litterasitetspraksiser som viser de hørselshemmede barnas muligheter for samhandling, gir grunnlag for faglig refleksjon over muligheter for tilhørighet og medvirkning for hvert enkelt barn i barnehagen. For å kunne legge til rette for samhandling, kreves det at barnehagen har ressurser til og kunnskap om å bygge og

²⁰Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv. Et prosjekt i Norges forskningsråds program *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning*, PRAKSISFOU (2005-2010), senere videreført i programmet *Praksisrettet utdanningsforskning PRAKUT* (2010-2014).

opprettholde relasjoner som kan gjøre inkludering til en realitet (Simonsen, 2012). Som en følge av FNs barnekonvensjon (2003) ble barns rett til medvirkning satt i kraft i Norge fra første januar 2006, jf. lov om barnehager (2006). Alle barn i dag har rett til å uttrykke seg og medvirke i egen barnehagehverdag uavhengig av alder og ferdigheter. Pallerdon (2007) stiller spørsmål om hvilke muligheter barn har til å sette *spor*, i betydningen å bli lagt merke til i kommunikasjon med andre barn og voksne i barnehagen. Hun hevder at det å sette *spor* er viktig for barnets trivsel, læring og identitetsutvikling. Alle barn skal gis muligheter til å sette spor. Ut fra den etiske dimensjonen av inkludering handler dette om barnet som aktører og bidragsyttere inn i fellesskapet og å oppleve tilhørighet (Arnesen, 2012).

For å realisere idene om inkludering kreves systematisk kunnskapsutvikling. Lærere i barnehagen har spesiell kunnskap om barns egenart og kompetanse om tilrettelegging av gode sosiale relasjoner i et læringsfellesskap. Denne kompetansen er det viktig å bygge videre på når ny kompetanse skal utvikles for å skape en inkluderende barnehage. Personalet må styrkes i bevissthet om at den kunnskapen og den erfaringen de sitter inne med er av avgjørende betydning for den praksis de legger til rette for i barnehagen. Barnehagen må bygge på en ressursorientert tilnærming hvor mangfoldet av barn, språk og kulturer anerkjennes og finnes igjen i barnehagens innhold og organisering og hvor den relasjonelle og etiske dimensjonen ved inkludering inngår.

Denne kunnskapsutviklingen kan skje i et samspill mellom praktikere og forskere som sammen formulerer problemstillinger bygget på eksisterende forskning og barnehagens praksiserfaring (Edwards & Daniels, 2012; Swanwick & Marschark, 2010, se også forskningsrådets program PRAKSISFOU (2005-2010) og PRAKUT (2010-2014). Studentene i barnehagelærerutdanningen bør, slik vi ser det forberedes til et slikt samarbeid. I forskrift til *Rammeplan for barnehagelærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2012c), pekes det på at kandidatene i sitt daglige arbeid i barnehagen skal ta utgangspunkt i forsknings- og erfarings basert kunnskap. Dette bør kunne være et grunnlag for samarbeid om forsknings og utviklingsprosjekter mellom universitet og høyskoler og praksisfeltet

Referanser

- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(1): 1-14.
- Arnesen, A. L. (2012). Inkludering. I A. L. Arnesen (Red.), *Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, s.13-31. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Et barnehagefaglig perspektiv. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 2:115-128.
- Axelsson, M. (2005). Litterasitetsutveckling i Stockholms flerspråkliga förskolor. I M. Axelsson, C. Rosander, & M. Sellgren (Red.), *Stärkta trådar- flerspråkliga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*, s.19 – 98. Stockholm: Språkforskningsinstitutet.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N & Kristoffersen A. E. (2006a). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bagga-Gupta, S. (1999). Visual language environment. Exploring everyday life in literacies in Swedish deaf bilingual schools. *Visual Anthropology Review*, 15(2): 95-120.
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction: A sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12: 557-87.
- Bagga-Gupta, S. (2004). *Literacies and Deaf Education. A theoretical Analyses of the International and Swedish Literature*. The Swedish National Agency for School Improvement.
- Barton, D. (2007/1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bleken, U. (2007) Barnehagen i samfunnet. I T. Moser & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk ?* s. 27-39. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlberg, G. & Moss P. (2005) . *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.

- Edwards, A. & Daniels, H. (2012). The knowledge that matters in Professional Practices. *Journal of Education and Work*, 25(1): 39-58.
- Egbert, M. & Deppermann, A. (2012). Introduction. I M. Egbert & A. Depperman (Eds.), *Hearing aids communication. Integrating social interaction, audiology and user centered design to improve communication with hearing loss and hearing technologies*, s.1- 8. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2012/pdf/hearingaids.pdf>
- Erting, C.J. (2003). Language and literacy development in deaf children: implications of a socio-cultural perspective. I B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer (Eds.), *The young deaf of hard of hearing child: a family centered approach to early education*. Baltimore: Brookes.
- Gjems, L. (2011). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2009) *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G. & Sivertsen, H. (2012) *Kompetansebehov i barnehagen*. Rapport 2012:1. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. & Markussen E. (2004). *Eleven i fokus. En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport9/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Halvorsen, R. P. (2012). *Tre diskursmarkører i norsk tegnspråk. En studie av blunk, blikkretning og nikk i åtte fortellinger*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Heiling, K. (1999). Teknik är nödvendigt-men inte tillräkligt: En beskrivning av
lärsituasjonen i undervisning av hørselsskadade elever. *Pedagogisk-
psykologiska problem*, nr. 659. Malmö:Malmö Høgskola.
- Hendar, O. (2008). *Måluppfyllelse för döva och hørselsskadade i skolan*. Rapport. Örebro:
Specialskolemyndigheten.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En
kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Hjulstad, O., Kristoffersen, A-E. & Simonsen, E. (2002). Barn med cochleaimplantat.
Kommunikative praksiser i barnehagen. *Skådalen Publication Series No17*
Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Humphries, T. & MacDougall, F. (1999). «Chaining» and other links: making
connections between American Sign language and English in two types of
school settings. *Visual Anthropology Review*. 15(2):84-94.
- Karlsson, M., Melander, H., Perez Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Førskoleklassen: ett
tionde skoleår?* Stockholm: Liber.
- Kermit, P. (2010). *Etikk etter cochlea-implantering. En undersøkelse med fokus på
anerkjennelse, identitet og språk*. Akademisk avhandling, Norges teknisk-
naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kermit, P., Mjøen, O.M. & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns
språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk
tidsskrift*, 3: 249-270.
- Kristoffersen, A. E. & Simonsen, E. (2012). Teacher -assigned literacy events in a
bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children. *Journal of Early
Childhood Literacy*, Doi:10.1177/1468798412453731.
- Kristoffersen, A. E. & Simonsen, E. (in press). Exploring letters in a bimodal, bilingual
nursery school with deaf and hearing children. *European Early Childhood
Education Research Journal*.

- Kunnskapsdepartementet.(1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. Meld. St.18. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidliginnsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011/2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. NOU. 1. (2012a). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*.
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Utkast til forskrift om rammeplan for bachelor barnehagelærerutdanning. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet xx.xx 2012 med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15§ 3-2 annet ledd*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012c). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehageutdanning. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 4. juni 2012 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) § 3-2 annet ledd*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<http://www.lovdata.no/cgi-wift/lldles?doc=/sf/sf/sf-20120604-0475.html>
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.12(4): 411-431.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness and sense of coherence among deaf and hard-of- hearing children in individual inclusion and group inclusion inclusive school settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4): 495-503.

- Mørland, B. (2006). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Otterstad, A. M. (2012). Hva er forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver*, 138-163. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pallerdon, C. (2005/2007). *Børnehaven gjør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Purcell-Gates, (2006). *Print literacy development. Uniting cognitive and social practice theories*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Akademisk avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norsk senter for barneforskning, Trondheim.
- Snow, C & Oh, Soojin S. (2011). Assessment in Early literacy Research. I S. B Neuman & D. K Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research Volume 3*, s, 375-395. New York: The Guilford Press.
- Solli, K. E. (2005) *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solli, K. E. (2012) Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I: Arnesen (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, s.45-64. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spencer, P. E. & Marschark, M. (2010). *Evidence –based practice in education deaf and hard-of-hearing students*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Solstad, T. (2008). *Les mer. Utvikling av lesekompetanse i barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget,

- Swanwick, R. & Marschark, M. (2010). Enhancing Education for Deaf Children: Research into Practice and Back Again. *Deafness & Education International*, (12(4): 217-235.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Söderbergh, R. (2009). *Läsa, skriva, tala: Barnet erövrar språket*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Thoutenhoofd, E. (2006). Cochlear Implanted Pupils in Scottish Schools: 4 –year School Attainment Data (2000-2004). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (2): 171-188.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9 th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and hard-of Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4): 337-348.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain 7-10 June 1994.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsetaten. (2007). *ABC og 123*. Oslo: Utdanningsetaten.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Høringssvar fra Utdanningsforbundet – Forslag til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Vist, T. & Alvestad, M. (2012). Læringskulturer i barnehagen-en innledning. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige perspektiver*, s. 9-17. Stavanger: Cappelen Damm AS.
- Vonen, A. M. (1997). 1997-et merkeår i døveundervisningens historie. *Skådalen Publication Series No. 15*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal.

Østrem, S., Bjar, H., Tholin, K. R., Nordtømme, S., Jansen, T. T Hogsnes, H. D & Føsker, L. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Nettsteder

Barnehagske betraktninger (2012). <http://www.barnehagskebetraktninger.no/>
Lastet ned fra Internett 15.12 2012

Kommunesektorens organisasjon, KS (2012). <http://www.ks.no/tema/Innovasjon-og-forskning/fou/FoU-Spesialundervisningen-i-skolen-fortsetter-a-oke-/>
Lastet ned fra Internett 30.12.2012.

Møller kompetansesenter: http://www.acm.no/materiell/handalfabet/utskrift_enhands.pdf
Lastet ned fra Internett 15.12. 2012

Oslo Universitetssykehus, (2012). <http://www.oslo-universitetssykehus.no/omoss/avdelinger/ci-teamet/Sider/cochleaimplantat-ci.aspx> Lastet ned fra Internett 15.12. 2012

Statped, (2012). <http://www.statped.no/Fokussaker-forside/Se-mitt-sprak--en-suksess/>
Lastet ned fra Internett 15.12 2012

VEDLEGG

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ann Elise Kristoffersen
Skådalen kompetansesenter
Postboks 13 Slemdal
0710 OSLO

Vår dato: 19.01.2009

Vår ref: 20203 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.10.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20203	<i>Veien inn i skriftspråket. Literacy-praksiser i opplæringen av hørselshemmede førskolebarn og barn i første klasse.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ann Elise Kristoffersen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/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, 31.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Grethe Halvorsen

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no