

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

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

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

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

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

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

Nøkkelbegrep: deltagelse, interaksjon, jevnaldrende, barn og cochleaimplantat

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

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

Innledning

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

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

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

På denne bakgrunn vil vi se nærmere på hvordan situasjonen er når det gjelder deltakelse i jevnaldningsrelasjoner for de yngste barna, det vil si barn i alderen 1 ½ - 3 år, med cochleaimplantat i barnehagen. I studien utforskes følgende forskningsspørsmål: (i) *Hvordan deltar små barn med cochleaimplantat i interaksjoner med andre barn i barnehagen og (ii) hvordan skaper cochleaimplantat mulighetsbetingelser for deltakelse?* Å være deltaker forstås i denne sammenheng som: «[...] involvement where taking part, being included, being accepted, being engaged in an area of life and having access to needed resources are essential components» (Emilson & Folkesson, 2006:240). Videre i artikkelen redegjøres det først for eksisterende forskning (del 2) og deretter for studiens teoretiske forankring (del 3). I del 4 beskrives gjennomføringen av studien, mens resultatene fra studien presenteres i del 5 og diskuteres i del 6. Artikkelen avsluttes med en kort oppsummering.

Tidligere forskning

Barns involvering og deltakelse i barnehagen er et spørsmål som har fått stor oppmerksomhet innen barnehageforskning de siste årene (for eksempel Berthelsen, Brownlee, & Johansson, 2009; Corsaro, 2011; Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012; Johansson & White, 2011). Det har vært en økende interesse både for hva som skjer i møter mellom barn og voksne (for eksempel Bae, 2009; Eriksen Ødegaard, 2011; Gjems, 2009) og mellom barna i barnehager (for eksempel: Alvestad, 2010; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2008; Michélsen, 2004). I inneværende studie er sistnevnte forskning av særlig interesse, og i det følgende presenteres kort noen forskningsresultater. Studiene omhandler både barns deltakelse i interaksjoner med andre barn generelt og barn med hørselstap spesielt. Forskning viser at små barns interaksjon primært foregår gjennom kroppslig omgang og uttrykksformer (Engdahl, 2011; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2008). Barna viser interesse og oppmerksomhet mot hverandre når de leker sammen og de kroppslige uttrykkene er eksplisitte i så vel inkluderende som ekskluderende prosesser. Bærende elementer i barnas interaksjoner er hvem barna samhandler med, hva det samhandles om, hvilke redskaper som brukes og hva som er formålet med aktiviteten (Løkken, 2008; Michélsen, 2004). Barns interaksjoner videreutvikles ved at aktiviteter

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

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

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

Teoretisk referanseramme

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

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

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

Metode

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

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

Deltakere i studien

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

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

Feltarbeid og videoobservasjoner

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

Etiske vurderinger

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

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

Analyse av det empiriske materialet

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

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

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

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

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

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

Tabell 2: Eksempel på transkripsjon.

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

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

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

Resultatpresentasjon

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

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

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

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

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

Å være i takt i en kollektiv bevegelse

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

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

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

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

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

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

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

Å komme i takt ved å skape gjensidighet i interaksjonen

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

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

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

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

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

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

Å ikke komme i takt

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

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

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

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

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

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

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

Å miste takten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diskusjon

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

Interaksjoner i takt og i utakt

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

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

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

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

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

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

Deltakelse på like vilkår?

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

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

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

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

Avslutning

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

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

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

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

Studiens begrensninger

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

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

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

Referanser

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Alcock, S. (2010). Young children's playfully complex communication: distributed imagination. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 18(2), 215-228.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Ph.D., Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (Eds.). (2009). *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy*. New York: Routledge.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics*(39), 2133-2158.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3-10.
- Brown, M. P., Remine, M. D., Prescott, S. J., & Rickards, F. W. (2000). Social interactions of Preschoolers With and Without Impaired Hearing in Integrated Kindergarten. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 200-211.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Pine Forge Press.
- Cromdal, J. (2001). Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*(33), 515-543.
- Eckerman, C. (1993). Imitation and toddlers' achievement of co-ordinated action with others. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New Perspective in Early Communicative Development*. London: Routledge.
- Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 1-21.
- Emilson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219-238.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Ph.D., Stockholm University, Stockholm.
- Eriksen Ødegaard, E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. In T. Korsvold (Ed.), *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Evaldsson, A.-C., & Tellgren, B. (2009). Don't enter - it's dangerous: Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions. *Educational & Child Psychology*, 26(2), 9-18.
- Forskningsetiske komitéer. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06> Retrieved 17.11.2013
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implant Compared to Hearing Age-Mates at School Entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap; sosiokulturelle teorier barns læring om språk gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Ph.d., Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Ph.D., Göteborg Universitet, Göteborg.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E. (2009). 'Doing the Right Thing'. A Moral Concern from the Perspectives of Young Preschool Children. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy*. New York & Oxon: Routledge.
- Johansson, E., & White, E. J. (Eds.). (2011). *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers*. London: Springer.
- Kermit, P., Mjøen, O. M., & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk Tidsskrift*, 18(3), 249-270.
- Kirk, K. I., Miyamoto, R. T., Ying, E. A., Perdeu, A. E., & Zuganelis, H. (2000). Cochlear Implantation in young children: Effects of age at implantation and communication mode. *Volta Review*, 102(4), 127-144.
- Kirkehei, I., Myrhaug, H. T., Simonsen, E., & Wie, O. B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (Vol. 15). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Knors, H., & Marschark, M. (2012). Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St. meld. nr. 41 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan - en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber AB.
- Løkken, G. (2008). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2011). Peer Relationship of Deaf Children with Cochlear Implants: Predictors of Peer Entry and Peer Interaction Success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 108-120.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelninger*. Ph.d., Stockholms universitet, Stockholm.
- Monaco, C., & Pontecorvo, C. (2010). The interaction between young toddlers: constructing and organising participation frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 341-371.
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003) På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97. *Skådalen publikasjonsserie*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Preisler, G., Tvingstedt, A.-L., & Ahlström, M. (2002). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child: Care, Health & Development*, 28(5), 403-418.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting an supporting participation rights: contributions from sociocultural theory. *International Journal of Children's Rights*, 10(1), 73-78.
- Säljö, R. (2004). *Läring i praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Weisel, A., Most, T., & Efron, C. (2005). Initiations of Social Interactions by Young Hearing Impaired Preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 161-170.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wie, O. B., Falkenberg, E. S., Tvette, O., Bunne, M., & Osnes. (2011). Cochleaimplantat til døve barn - hørsel- og talespråkutvikling. *Spesialpedagogikk*(5), 39-49.