NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL
TIDSSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNING

Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen

Ann-Elise Kristoffersen: PhD student, Statped sørøst og Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Email: lise.kristoffersen@statped.no
Eva Simonsen: Professor dr.scient. Statped sørøst. Email: eva.simonsen@statped.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.6, nr. 20, p. 1-18, PUBLISHED 28TH OF OCTOBER 2013

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

English 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.

Link til nedlasting av enhandsalfabetfont i tegnspråk. Man må ha denne fonten på egen maskin for å få opp alfabetet. http://www.mamut.net/moller/subdet5.htm

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, hvorav 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 fagområdene 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.[1] 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 m.fl., (2006) uttrykker det slik; "…att det blir som det blir för at man gör som man gör, som et resultat av vardagens otaliga små handlingar" (s.10).

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 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 som vi gir to eksempler på i denne artikkelen (Kristoffersen & Simonsen, 2012, Kristoffersen & Simonsen, under publisering), 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 inkluderende 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*[2] i relasjon til hørselshemmede barns muligheter for samhandling i litterasitetshendelser. Evalueringen av

[1] 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).

[2] 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).

Rammeplanen viser at arbeidet med dette fagområdet har høyest prioritet blant fagområdene i planen (Østrem, m.fl., 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, s.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 hørselshemning, 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, under publisering).

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, også hørselshemmede barn lærer ved å være deltagere i samspill med andre. Læring innen et slikt perspektiv er en prosess som 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 på fra 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, m.fl., 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 m.fl., 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. 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. 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*[3]. 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

[3] http://www.barnehagskebetraktninger.no/

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 *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, m.fl., 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, m.fl., 2009, s.144).

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, under publisering). 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. Målet har vært å komme tett på barnehagens praksis ved selv å være til stede i barnehagen. 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 den tredje barnehagen ble det brukt talespråk og talespråk støttet med tegn. I den fjerde barnehagen ble det brukt 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.

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. Disse reglene ble fulgt.

Å forske blant barn

Som forsker blant barn, og spesielt blant barn med funksjonsnedsettelse har man et særlig ansvar. Barn og unge har særlige krav til beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH, 2012). Det er andre som har gitt tillatelse til at de kan være deltagere i et forskningsprosjekt og barna er prisgitt den voksnes faglige integritet og lydhørhet ovenfor dem (Eide, Os & Samuelsen, 2012). Hørselshemmede førskolebarn utgjør en liten gruppe og det er viktig at gruppen ikke stigmatiseres gjennom deltagelse, men at kunnskap som utvikles fremmer mulighet for samhandling med andre barn og voksne på ulike arenaer.

Analyse og funn

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, under publisering). Funn fra studien viser at i signifikante litterasitetshendelser som fremmer utforskning og utvikling av begreper kreves en spesiell tilrettelegging basert på hørselshemmede barns behov. Det viste seg å være mer utfordrende i mer åpne, spontane aktiviteter enn i mer strukturerte aktiviteter som for eksempel i samlingsstunden.

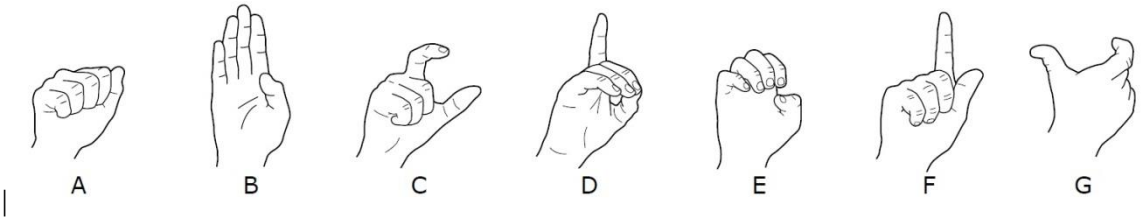
Eksempler fra praksis

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 sammen 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:



Figur 1 Møller kompetansesenter: http://www.acm.no/materiell/handalfabet/utskrift_enhands.pdf

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 - 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 implantat 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 blokkbokstaver[4]. 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.

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

[4] Tale alene, **Tale støttet med tegn**, TEGN ALENE

*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 plakat 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** som 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.

Eksempelet 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 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 handformenes 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 lignede 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 juge
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.

Oppsummering og drøfting av eksemplenene

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 utforsking 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 jordet. 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 (Østrem m.fl. 2009). 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. Eksempelet 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, under publisering). 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 utforsking 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, under publisering). 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. Eksempelet 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, m.fl., 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, m.fl., 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 programmet[5].

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 (Arnesen og 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 litterasitetspraksier 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 hørselshemmete barn kan samhandle og medvirke.

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

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 2008 ga Kunnskapsdepartementet ut et eget temahefte knyttet til *Rammeplanen* om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (Mørland, 2008). 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 dreiede 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). [6]

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 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. Palludan (2005) 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 bidragsytere 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

[6] *Barnehagens 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).

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). Litteracitetsutveckling 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. Röthle (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.

Edvards, 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

Eide, B., Os, E. & Samuelsson, I. P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunden. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(4):1-21.

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., Nossum, G. & Sivertsen, H. (2012) *Kompetansebehov i barnehagen.* Rapport 2012:1. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.

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 lärersituasjonen i undervisning av hørselsskadade elever. *Pedagogisk- psykologiska problem*, nr. 659. Malmø:Malmø Høgskola.

Hendar, O. (2008). *Måluppfyllelse för döva och hörselsskadade 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 activities in a bimodal, bilingual kindergarten 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 medhjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15§ 3-2 annet ledd.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012c). *Nasjonal forskrift om rammeplan forbarnehageutdanning. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 4. juni 2012 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (universitets- oghøyskoleloven) § 3-2 annet ledd.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?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. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NESH, (2012). *Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

Otterstad, A. M. (2012). Hva er forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærer- utdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver*, 138-163. Oslo: Universitetsforlaget.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Purcell-Gates, V. (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 Utbilding AB.

Thoutenhoofd, E. (2006). Cochlear Implanted Pupils in Scottish Schools: 4 –year School Attainmenet Data (2000-2004). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (2): 171-188.

Traxler, C. B. (2000). The Standford Achivement 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 Akademisk.

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.