

# Barnehagelæreres forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel

MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK  
SPED395

Elina Leknes Stueland  
Vår 2023



Universitetet i Bergen  
Det psykologiske fakultetet  
Institutt for pedagogikk

## Sammendrag

Barn med nedsatt hørsel er en gruppe stadig flere barnehagelærere i ordinære barnehager møter i sin yrkestid. Dette er grunnet i at det nå er færre spesialiserte barnehager med egen tilrettelegging knyttet til hørsel og tegnspråk, og at stadig flere av barna med nedsatt hørsel derfor går i sine nærbarnehager. Skandinavisk forskning har i hovedsak fokusert på disse barnas levekår, språkutvikling og trivsel i skolen. Forskingen finner at kompetansen som finnes ute i praksisfeltet relatert til nedsatt hørsel og tegnspråk, ikke alltid er tilfredsstillende. Dette gjelder både ansatte i skoler og ansatte i det faglige støttesystemet. Tidligere forskning vektlegger derfor egne tiltak for å fremme god livskvalitet for barn med nedsatt hørsel.

Hensikten med dette prosjektet er å belyse barnehagelæreres erfaringer i arbeid med barn med nedsatt hørsel. Prosjektet søker å finne ut hvordan barnehagelærere erfarer både egne og barnehagens forutsetninger for å ivareta disse barna. Med dette har jeg stilt informantene spørsmål relatert til hvordan de har lært det de kan om barn med nedsatt hørsel, hvordan de tilrettelegger for disse barna, og hvordan de erfarer både internt og eksternt samarbeid rundt barna med nedsatt hørsel. Prosjektet har en kvalitativ tilnærming, der semistrukturert intervju er benyttet som metode for datainnsamling. Utvalget består av seks barnehagelærere i seks forskjellige barnehager, både private og kommunale.

De tre hovedfunnene for dette prosjektet er knyttet til (1) hvordan informantene arbeider med inkludering av barna med nedsatt hørsel, (2) hvordan informantene opplever barnehagens forutsetninger for å ivareta barna med nedsatt hørsel, og (3) hvordan informantene har opparbeidet seg kunnskap om barn med nedsatt hørsel. Informantenes beskrivelser av arbeidet viser en faglig bevissthet og lærevillighet for å kunne ivareta barn med nedsatt hørsel på best mulig måte.

For å åpne opp for nye forståelser av barnehagelærernes erfaringer med barn med nedsatt hørsel, vektlegger dette prosjektet teoretiske perspektiver på inkludering, normalisering og ulike former for kunnskap.

## Summary

Children with impaired hearing are a group that many kindergarten teachers will meet during their professional life. This is due to the fact that there are fewer specialized kindergartens within the field of hearing, and that more children with impaired hearing attend their local kindergartens. Scandinavian research has mainly investigated these children's living conditions, language development and well-being, mainly in schools. The research also finds a sometimes-unsatisfactory expertise available in the field, related to impaired hearing and sign language. This applies both to those who work in schools, but also to some people in the professional support system.

The purpose of this study is to shed some light on kindergarten teachers' experiences from working with children with impaired hearing. The study seeks to find how kindergarten teachers experience both their own and the kindergarten's prerequisites for taking care of these children. I have asked the informants questions related to how they have learned what they know, how they facilitate for these children, and how they experience the cooperation for the children with impaired hearing. This study has a qualitative approach, where semi-structured interviews were used as a method for collecting data. The sample consists of six kindergarten teachers from six different kindergartens.

Most of the participants state that they had very limited experience with children with impaired hearing, as well as limited formal knowledge. Nevertheless, their descriptions of their work show a professional awareness and a willingness to learn, in order to take care of these children. The descriptions also show experience-based knowledge as a major factor of how they implement measures and take care of the children. This emphasizes the importance of experience-based knowledge in this type of work. The participants also show frustration in relation to lack of formal knowledge, training, staff, and the amount of time given by special needs educators and municipal facilitators.

In order to open up new understandings of the participants' experiences with children with impaired hearing, this study emphasizes theoretical perspectives such as inclusion, normalization and knowledge.

## **Forord**

Tiden på universitetet nærmer seg slutten. Det siste året har vært både stressende, travelt og spennende, relatert til prosessen med å utarbeide dette masterprosjektet. Muligheten til å studere barnehagelæreres erfaringer med barn med nedsatt hørsel har lært meg å se på fenomener fra ulike perspektiver, og å sette meg inn i og prøve å forstå andres ståsteder. Dette prosjektet har gitt meg muligheten til å lære meg å arbeide mer systematisk. Gjennom hele prosessen har jeg tilegnet meg både kunnskaper og kompetanse som vil prege mitt yrkesliv.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine informanter, for at dere ville delta, og for at dere delte av egne erfaringer og eget engasjement rundt et såpass viktig og spennende tema. Det er på grunn av dere at jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema som er såpass viktig for meg. Deres erfaringer og beskrivelser har vært givende, og gitt meg både ny innsikt og kunnskap.

Jeg vil også takke mine medstudenter, venner og familie for god støtte i denne perioden. Dere har vist både engasjement og forståelse, som jeg har satt stor pris på både før og underveis i denne prosessen. En stor takk til dere som har tatt dere tid til korrekturlesing.

Uten min veileder Kari Hagatun, hadde jeg ikke oppnådd like stor innsikt og læring gjennom hele mastergraden, og ikke minst under dette masterprosjektet. Tusen takk for all den tiden du har brukt på veiledning og gjennomlesing, og takk for gode samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og veiledende råd. Tusen takk.

Mai 2023

Elina Leknes Stueland

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Tema og aktualitet .....	6
1.2 Prosjektets problemstilling .....	7
1.2.1 Begrepsavklaring .....	7
1.3 Oppgavens struktur og oppbygging .....	8
1.4 Bakgrunn .....	8
1.4.1 Lovverk og retningslinjer om spesialpedagogikk .....	8
1.4.2 Rett til brukermedvirkning og samarbeid .....	10
1.4.3 Rett til språkstimulering, tilrettelegging og ASK .....	10
1.4.4 Rett til universell utforming .....	13
<b>2. Tidligere forskning</b> .....	<b>14</b>
2.1 Søkeprosess .....	14
2.2 Inkludering og sosialt samspill .....	15
2.3 Erfart kompetanse hos pedagoger .....	18
2.4 Språk og kommunikasjon .....	20
2.5 Oppsummering .....	22
<b>3. Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>24</b>
3.1 Syn på funksjonsnedsettelse .....	24
3.2 Inkludering .....	25
3.3 Normalisering og normalitet .....	28
3.4 Læring og kunnskap .....	30
3.4.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskap .....	30
3.4.2 Erfaringsbasert kunnskap .....	32
<b>4. Metode</b> .....	<b>34</b>
4.1 Kvalitativ tilnærming .....	34
4.2 Kvalitativt forskningsintervju .....	34
4.3 Vitenskapsteoretisk grunnlag .....	37
4.3.1 Induktiv tilnærming .....	38
4.4 Utvalg og rekruttering .....	38
4.5 Intervjuprosessen .....	40
4.6 Transkribering .....	41
4.7 Analyseprosessen .....	42
4.8 Forskningsetiske vurderinger .....	44
4.8.1 Konfidensialitet .....	45
4.8.2 Informert samtykke .....	45
4.8.3 Åpenhet .....	46
4.8.4 Pålitelighet .....	46
4.8.5 Gyldighet og overførbarhet .....	47
<b>5. Presentasjon av funn</b> .....	<b>48</b>
5.1 Inkludering .....	50

5.1.1	Å bli en del av barnefellesskapet.....	50
5.1.2	Inkludering gjennom felles språk.....	51
5.1.3	Nærhet av voksne øker sjansen for inkludering.....	55
5.1.4	Konkrete tiltak som tilrettelegger for inkludering.....	57
5.1.5	Hvordan tiltakene påvirker barnegruppen og personalgruppen .....	61
5.1.6	Utfordringer knyttet til inkludering .....	62
5.2	Barnehagens forutsetninger .....	63
5.2.1	Bemanning .....	63
5.2.2	Rutiner for samarbeid.....	64
5.3	Opparbeidet kunnskap om barn med nedsatt hørsel.....	70
5.3.1	Kunnskap oppnådd gjennom formell utdanning .....	71
5.3.2	Erfaringsbasert kunnskap .....	72
5.3.3	Kompetanse gjennom kurs og eget initiativ .....	73
5.4	«I en ideell verden» .....	74
5.5	Oppsummering av funn .....	75
6.	Drøfting.....	78
6.1	Hvordan arbeider de barnehageansatte med og for inkludering av barn med nedsatt hørsel? ...	78
6.1.1	Normalisering som et inkluderingstiltak.....	80
6.2	Hvordan oppleves barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel? .....	82
6.3	Hvordan utvikler de barnehageansatte sin kunnskap om nedsatt hørsel? .....	83
6.4	Mine funn i lys av tidligere forskning .....	86
6.4.1	Utfordringer knyttet til inkludering .....	86
6.4.2	Språklig barriere for inkludering .....	87
6.4.3	Trivsel hos barn med nedsatt hørsel.....	88
6.4.4	Ansattes kunnskap og kompetanse .....	90
6.4.5	Oppsummerende refleksjoner.....	91
7.	Avslutning .....	93
7.1	Implikasjoner for videre forskning .....	94
	Litteraturliste.....	95
	Vedlegg 1: Illustrering av søkeprosess.....	100
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	102
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	105
	Vedlegg 4: Illustrering av analyseprosessen.....	109
	Vedlegg 5: Bekreftelse på registrering i RETTE.....	110

## 1. Innledning

Mange av de som jobber i barnehager har møtt eller kommer til å møte barn med nedsatt hørsel i løpet av sin karriere. Formålet med dette masterprosjektet er å rette søkelyset mot de forutsetningene vi har for å ivareta barn med nedsatt hørsel i barnehagen, og derfor ha barnehagelærerne i fokus. Temaet har stor relevans, men for lite fokus gjennom pedagogiske utdanninger (Antonsen et al., 2020; UNESCO, 1994).

### 1.1 Tema og aktualitet

Det foreligger en del forskning på barn med nedsatt hørsel både i skole, barnehage og hjemmet, både internasjonalt og nasjonalt. Hovedvekten av denne forskningen handler om de som ofte blir benevnt som «døve barn», gjerne barn med cochlea implantater, og deres opplevelse av en tilværelse med nedsatt hørsel (Bengtsson et al., 2014; Haukedal, 2020; Kermit et al., 2010; Kristoffersen & Simonsen, 2013; Percy-Smith et al., 2006). Det er derimot lite forskning som peker mot hvilke forutsetninger de som arbeider med disse barna har for å ivareta dem (Kristoffersen & Simonsen, 2013). Likevel er det sannsynlig at mennesker som jobber i barnehager i løpet av sin karriere vil møte barn med nedsatt hørsel. Undersøkelser indikerer at mellom 1 og 3 av 1000 barn i barnehagealder har vedvarende nedsatt hørsel (NEL, 2022). Det finnes mange gode faglige ressurser og dyktige fagfolk som kan bistå barnehageansatte i tilrettelegging for barn med nedsatt hørsel. Det er likevel de ansatte i barnehagen som står i det daglige arbeidet og utfordringene dette medfører, uten at de nødvendigvis har fått kunnskap om dette i sin utdanning. Tilnærmingen til arbeidet med barn med nedsatt hørsel kan derfor være svært varierende i praksisfeltet med tanke på de enkelte barnehageansattes forkunnskaper og erfaringer (Bengtsson et al., 2014).

Min interesse for dette temaet begynte da jeg arbeidet et år i barnehage før jeg begynte på min bachelorgrad som barnehagelærer. I denne barnehagen gikk et barn med cochlea implantat (CI) på begge ører, og hadde tegnspråk som førstespråk. Mine observasjoner av organiseringen rundt dette barnet indikerte at de ansatte som arbeidet nærmest barnet hadde god kompetanse. En utfordring jeg observerte var manglende kompetanse hos de som ikke arbeidet som støttepedagog eller støtteressurs, som for eksempel meg selv. Jeg hadde ingen kunnskap om nedsatt hørsel og ingen kompetanse på tegnspråk. Dette ble utfordrende i de situasjonene der støttepersonen ikke var til stede. Det oppsto da ofte

situasjoner der barnet og vi andre ansatte ikke hadde forutsetninger for å forstå hverandre. Dette resulterte i at vi ikke var i stand til å ivareta barnet på den måten barnet trengte. Denne erfaringen har ført til at jeg har engasjert meg i å lese meg opp på ulike temaer knyttet til nedsatt hørsel. Med dette har jeg fokusert innsats gjennom studiene i spesialpedagogikk for å få mest mulig kompetanse om denne barnegruppen.

## 1.2 Prosjektets problemstilling

Temaet for dette prosjektet er barnehagelæreres erfaringer med barn med nedsatt hørsel, og hvilke tanker de har om egne og barnehagens forutsetninger for å ivareta disse barna. Jeg har brukt semistrukturert intervju som metode, og har hatt som formål å hente frem informantenes erfaringer med det å ivareta barn med nedsatt hørsel. Jeg har også hatt fokus på hvordan informantene erfarer støttesystemet rundt barnet og barnehagen, og konkret hvordan de tilrettelegger for disse barna. Jeg har med dette valgt følgende problemstilling for dette prosjektet:

*«Hvordan erfarer barnehagelærere egne og barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel?»*

For å undersøke problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer barnehagelærere egen rolle i oppfølgingen av barn med nedsatt hørsel?
2. Hvordan har barnehagelærere ervervet og utviklet eventuell kunnskap og kompetanse om barn med nedsatt hørsel?
3. Hvordan erfarer barnehagelærere det faglige støttesystemet rundt barn med nedsatt hørsel?

### 1.2.1 Begrepsavklaring

Jeg har valgt å benytte meg av begrepet *nedsatt hørsel* selv om det finnes en mengde tilsvarende begreper, som «døv», «tunghørt», «hørselshemmet» og «hørselstap». Jeg valgte begrepet *nedsatt hørsel* fordi det ikke blir like definerende for barnets identitet (Ohna, 2019, s. 18). Begrepet tilsier også at det er noe man *har*, ikke *er*, og at det kan være mange ulike grader av hørselstap. Begrepet *ivareta* i problemstillingen refererer til helheten av hvordan barnet med nedsatt hørsel blir møtt i barnehagen.



### **1.3 Oppgavens struktur og oppbygging**

Jeg vil begynne oppgaven med å skrive mer utdypende om bakgrunnen for tematikken. I denne delen vil jeg presentere lovverk og rettigheter knyttet til barn med nedsatt hørsel og generelt særskilte behov. Videre, i kapittel 2, vil jeg presentere tidligere forskning på feltet, samt redegjøre for søkeprosessen opp mot dette. Jeg vil så gjøre rede for utvalgte teoretiske perspektiver i kapittel 3. Disse omhandler perspektiver på inkludering, normalisering og normalitet, og perspektiver på læring og kunnskapsformer. I kapittel 4 vil jeg presentere og gjøre rede for studiens metode og forskningsdesign, samt etiske overveielser. Funn etter analyse av datamaterialet mitt vil bli presentert i kapittel 5. Jeg vil i kapittel 6 drøfte hovedfunn i lys av utvalgte teoretiske perspektiver fra kapittel 3, samt opp mot tidligere forskning presentert i kapittel 2.

### **1.4 Bakgrunn**

I dette delkapitlet vil jeg løfte frem lovverk og retningslinjer om spesialpedagogikk og barn med nedsatt hørsel, herunder Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre vil jeg ta for meg rettigheter knyttet til brukermedvirkning og samarbeid, der foreldreperspektivet blir vektlagt. Jeg vil så bevege meg videre til barns rett til språkstimulering og Alternativ og Supplerende Kommunikasjon, heretter kalt ASK. Kapitlet avsluttes med retten til universell utforming, og hva som kjennetegner et hørselsvennlig miljø.

#### **1.4.1 Lovverk og retningslinjer om spesialpedagogikk**

Salamancaerklæringen er en internasjonal avtale i regi av FN, som legger føringer for både organisering og planlegging av spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Salamancaerklæringen uttrykker både nødvendighet og hastverk for å gi utdanning til alle med spesialpedagogiske behov, innenfor det ordinære opplæringstilbudet (UNESCO, 1994). Videre vektlegges det at utdanningssystemer bør utformes til å ta med i betraktning mangfoldet av behov og egenskaper, så vel som å implementere utdanningsprogrammer som tar hensyn til dette. Salamancaerklæringen oppfordrer myndigheter i alle land til å prioritere budsjett for utdanningssystemer for å gjøre dem i stand til å inkludere alle barn, uavhengig av individuelle behov og utfordringer.

Myndigheter oppfordres også til å sikre at utdanningsprogrammer for lærere løfter frem spesialpedagogiske bestemmelser i inkluderende utdanningsinstitusjoner. Rammeverket tilsier at ferdighetene og kompetansen som er nødvendig for å imøtekomme barn og unge med spesielle behov, bør veie tungt i vurderingen av studier og sertifisering av lærere (UNESCO, 1994). De som allerede er utdannet og i arbeid skal også tilbys opplæring i jobben, og dette løftes frem som mer utfordrende enn å implementere opplæring i spesialpedagogikk i utdanningsløpet. Videre legges det stor vekt på verdien av og behovet for eksterne støttetilbud, som skal fungere på lokalt nivå. I denne kategorien finner vi for eksempel logoped, ergoterapeuter og spesialpedagoger (UNESCO, 1994).

Etter § 31 i Barnehageloven (2005), har alle barn rett til spesialpedagogisk hjelp dersom barnet har særlig behov for det. Barn med nedsatt funksjonsevne har rett på et individuelt tilrettelagt barnehagetilbud, noe kommunen er pliktig å sikre, med mindre byrden og belastningen på kommunen blir for stor. Tilretteleggingen skal legge vekt på å nedbygge funksjonshemmende barrierer (Barnehageloven, 2005, § 37). Relatert til barn med nedsatt hørsel, er kommunen pliktig til å oppfylle barnets rett til tegnspråkopplæring. Barn har rett til tegnspråkopplæring dersom barnet har tegnspråk som førstespråk, eller dersom barnet viser behov gjennom en sakkyndig vurdering (Barnehageloven, 2005, § 38). I Rammeplan for barnehager kan vi lese at alle barn skal oppleve å være i positivt samspill med andre barn og voksne, og oppleve å være betydningsfull for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23).

Vi ser altså at pedagoger har politisk gitte rammer som definerer deres oppgaver og handlingsrom. De politisk gitte rammene kan ha konsekvenser for hvordan pedagogene faktisk løser oppgavene sine. En utfordring med dette er at styringsdokumenter og lovverk kan være diffuse og vanskelig å tolke, som kan føre til en usikkerhet blant pedagoger om hva som faktisk gjelder i sin jobb (Haug, 2014, s. 31; Morken, 2017, s. 74). Tronvoll (1995, s. 193) viser til at løsninger og tiltak for det enkelte barn skal gjøres innenfor kommunens rammer (Barnehageloven, 2005, §37) og at tilbudet med dette kan variere i stor grad fra sted til sted. Haug (1995, s. 19) formulerer at utfordringen først og fremst ligger i å sørge for at politikken som vedtas, gjennomføres. Forutsetninger for realisering av denne politikken vil være tilstrekkelige midler, økt faglig kompetanse og vilje til handling (Haug, 1995, s. 19). Fagpersonenes kompetanse

avgjør i stor grad hva slags hjelp og tilbud barnet og foreldrene får (Laugen & Heian, 2017, s. 193).

#### **1.4.2 Rett til brukermedvirkning og samarbeid**

*Tid for lek og læring* er en melding til Stortinget som løfter frem at forutsetninger for godt samarbeid handler om realistiske mål, sterk ledelse, klart definerte roller og gode systemer for deling av informasjon på tvers av tjenester. I tillegg skal barnehagens ansatte ha god kjennskap til både rolleforståelse og eget ansvar (Meld. St.19 (2015-2016), s. 81-82). Mørland (2017, s. 203) peker på at meldingen til Stortinget med dette vektlegger systemperspektivet i større grad enn etiske utfordringer og samarbeid på personnivå.

Tronvoll (1995, s. 191) påpeker at Norge har lovgivning som gir både foreldre og barn rettigheter. Barnehagelovens §32 (2005) er et eksempel på lovgivning som gir foreldre rettigheter til innsyn, medvirkning og påvirkning i det spesialpedagogiske arbeidet. Tronvolls (1995) undersøkelse indikerer tydelig at brukere (her: barn og foreldre) må være både aktive og pågående for å sikre at de mottar tjenestene de har rett på. Videre skriver Tronvoll (1995, s. 191) at denne tenkemåten setter brukerne opp mot fagfolkene og tjenesteyterne, der foreldre må kjempe for tilrettelegging, når de egentlig har lovfestet rett til det. Laugen og Heian (2017, s. 186) trekker inn hvorfor foreldreperspektivet er viktig for å yte god hjelp og støtte til barnet med nedsatt hørsel. Mørland (2017, s. 202) skriver at foreldre ofte uttrykker at de møter mange dyktige fagfolk, men at samarbeidet ikke alltid er ideelt. Alle instansene skal samarbeide i takt med å ivareta interessen for barnets beste, men i praksis strever man med å skape en fungerende samarbeidsrelasjon på person- og organisasjonsnivå (Mørland, 2017, s. 202).

#### **1.4.3 Rett til språkstimulering, tilrettelegging og ASK**

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 23) understreker i rammeplanen for barnehager at barnehagen skal sørge for at alle barn får god språkstimulering i hverdagen, og det skal legges til rette for at barna får delta i aktiviteter som fremmer språkutvikling og kommunikasjon. Videre stilles det krav om at barnehagen tilrettelegger både sosialt, pedagogisk og fysisk for de barna som har behov for ekstra støtte

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Mange skoler og barnehager mislykkes med innsatsen for å gi barn støtten de både har behov for og krav på. Dette kommer blant annet av at praksisen i utdanningssektoren tradisjonelt har vært bygget på tiltak som er preget av markedsføring, ideologi og «pedagogisk mote» fremfor forskning (Ertesvåg, 2016, s. 28).

Barn med nedsatt hørsel har i utgangspunktet like forutsetninger for utvikling innen språk og kommunikasjon, men har ikke tilgang til kommunikasjon på lik linje som sine hørende jevnaldrende (Hjelmervik, 2021, s. 184). Stortingsmeldingen *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (St.meld.23 (2007-2008), s. 21) viser til at kompetente barnehageansatte har mulighet for å tilrettelegge for språkstimulering på en slik måte at barnet selv opplever det som en del av de vanlige aktivitetene. Om lag 90% av døve barn får CI, som ofte resulterer i at barna fungerer som tunghørte. De vil med dette ha behov for ekstra oppfølging, støtte og stimulering i den talespråklige utviklingen, og noen barn har en tospråklig tilnærming, der både norsk talespråk og norsk tegnspråk utvikles simultant (St.meld.23 (2007-2008), s. 24). Cochleaimplantat, eller CI, er et hjelpemiddel for mennesker som ikke får godt nok utbytte av høreapparat. Gjennom elektrisk stimulering av hørselsnerven kan sterkt hørselshemmede mennesker få mulighet til å oppfatte lyd (Oslo Universitetssykehus, 2022). Videre i stortingsmeldingen står det at pedagoger som jobber med barn med nedsatt hørsel har behov for kompetanse og kunnskap om hvordan språkutviklingen for barn med nedsatt hørsel foregår (St.meld.23 (2007-2008), s. 24). Laugen og Heian (2017, s. 188) skriver at de fleste barn med nedsatt hørsel har gjennom CI eller høreapparat, tilgang på lyd. Disse barna får enten en bimodal tospråklig språktilegnelse, eller en talespråklig språktilegnelse. En bimodal tospråklig språktilegnelse handler om at språktilegnelsen foregår gjennom *to* modaliteter, som i denne sammenhengen er visuelt/fysisk sammen med auditivt/verbalt. Ved med en bimodal tospråklig språktilegnelse vil barnet gjennom sin oppvekst aktivt lære og benytte seg av både tegnspråk (visuelt/fysisk) og talespråk (auditivt/verbalt). Foreldre til barn med CI blir tilrådet fra Rikshospitalet at barnet bør gå i hørende barnehager og primært bruke talespråk i både barnehagen og på hjemmebane (Kermit et al., 2010).

*Tegnspråkutvalget* har som mandat å foreslå løsninger som kan øke og styrke tilgangen til tegnspråk i sektorer som er relevante. Utvalget fikk i 2021 i oppdrag å utrede

situasjonen for norsk tegnspråk, der de blant annet skal gjennomgå lover og tiltak som omhandler tegnspråk. De skal med dette innhente ny kunnskap om hovedutfordringer når det gjelder tilgang til tegnspråk, samt komme med innspill til ordninger og tiltak som kan gi økt tilgang. Rapporten fra utredningen skal stå ferdig i juni 2023 (Regjeringen, 2021).

Barnehagen skal legge til rette for at barn med behov for ASK får bruke egnede og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen. Retten til bruk av ASK gjelder barn med manglende funksjonell tale (Barnehageloven, 2005, § 39). Lyngseth og Andresen (2017, s. 93) understreker verdien av språkstimulering gjennom gode samspill mellom barn og omsorgspersoner, for å gi barnet best mulig forutsetninger for utvikling av kommunikasjon og språk, uansett funksjonsnivå. Barn med nedsatt hørsel har ofte forsinket språkutvikling, og sliter ofte med å få med seg «gratis» informasjon fra omgivelsene. Redusert evne til å oppfatte informasjon fra omgivelsene kan ofte føre til frustrasjon, som igjen fører til at barna med nedsatt hørsel ofte unngår situasjoner som krever språklig samhandling, og velger mindre språklig krevende aktiviteter. Denne frustrasjonen kan føre til redusert selvfølelse og mestringsfølelse i sosiale aktiviteter (Hjelmervik, 2021, s. 185). Lyngseth og Andresen (2017, s. 93) legger vekt på språkstimulering gjennom bruk av ASK. Mennesker uttrykker seg vanligvis gjennom tale, men kommunikasjon kan uttrykkes gjennom andre modaliteter, som kroppsspråk og gester, tegn og bilder.

Det kan være vanskelig å vurdere hvilken kommunikasjonsstrategi barnet vil utvikle i fremtiden, og det er derfor viktig at omsorgspersonene legger til rette for kommunikativ stimuli så tidlig så mulig, og med de modalitetene barnet virker mest mottakelig for (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 93). Man tilrettelegger for ASK for å kompensere for redusert mulighet for verbal kommunikasjon, gjennom for eksempel manuelle tegn, tekniske hjelpemidler, bilder og skrift (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 94). Det er forskjell på å ha behov for ASK som uttrykksmiddel og ASK som støttespråk. I denne oppgaven vil det være mest naturlig å forholde seg til ASK som støttespråk, der barnet har behov for støtte ved forsinket talespråkutvikling, samt barnets forståelse av tale (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 101). Samlingsstund har ofte stor plass og verdi i en barnehagehverdag. Man kjenner ofte igjen en fast struktur, og bruk av dagtavle og symboler er relativt utbredt i norske barnehager. Visualisering av sanger, høytlesing og

informasjon bidrar til å styrke alle barns språkforståelse, ikke bare for «barnet som har behov for ASK». Bilder og konkreter som symboliserer for eksempel sanger og aktiviteter som benyttes i samlingsstund, gir barn med behov for ASK like forutsetninger for deltakelse som resten av barnegruppen (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 108-110).

#### **1.4.4 Rett til universell utforming**

I FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, defineres universell utforming som at utforming av programmer, omgivelser, produkter og tjenester skal skje på en slik måte at de kan benyttes av alle mennesker, uten særlig behov for tilpasning eller spesiell utforming. Konvensjonens niende artikkel handler om tilgjengelighet. Her kreves det at alle deltakende land skal sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne får lik tilgang til både det fysiske miljøet og andre tilbud og tjenester, på lik linje med andre (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2006). Universell utforming har som mål at så mange som mulig opplever det som enklere å orientere seg og bevege seg i samfunnet, uansett funksjonsnivå (Bufdir, u.å.). I Nordahl-rapporten (2018, s. 21) forklares kjernen i universell utforming som å utforme omgivelser på en slik måte at hele befolkningen ivaretas og inkluderes, uavhengig av funksjonsevne.

Det kommer tydelig frem både i faglitteratur, tidligere forskning og mine funn, at ikke alle utforminger egner seg like godt for mennesker med nedsatt hørsel. Bufdir (2017) fremhever at et hørselsvennlig miljø ikke bare er et gode for mennesker med nedsatt hørsel, men for alle i samfunnet. I Bufdirs veileder beskrives støy som uønsket lyd, som kan gi hørselsskader avhengig av hvor lenge man er utsatt for lyden og av selve lydnivået. Siden støy i barnehagen oftest er skapt av mennesker, kan man redusere annet støy med enkle tiltak som for eksempel møbelknotter, og å dempe lyden av dører og skapdører som lukkes (Bufdir, 2017). Veilederen vektlegger også betydningen av godt lys, på bakgrunn av at mennesker med nedsatt hørsel ofte er avhengig av munnnavlesning som supplement til lyd og tekniske hjelpemidler (Bufdir, 2017).

## 2. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning som fra ulike innfallsvinkler kan belyse problemstillingen for dette prosjektet. Forskningen kommer fra skandinaviske undersøkelser, da dette forskningsfeltet i større grad vil representere den nordiske barnehagetradisjonen. Jeg starter dette kapitlet med en gjennomgang av søkeprosessen.

### 2.1 Søkeprosess

Målet med søkeprosessen var å undersøke hvor mye og hvilken forskning som har blitt gjort tidligere relatert til barn med nedsatt hørsel i barnehager. Mine utvalgte inklusjonskriterier for forskningsartiklene var at de var fagfellevurderte, hadde publiseringsår fra og med 2005, og hadde enten norsk, dansk, svensk eller engelsk som språk. Relatert til populasjon, inkluderte jeg de artiklene som handlet om barn med nedsatt hørsel, deres foreldre, lærere, barnehagelærere, andre ansatte i barnehager og skoler, samt ansatte i det pedagogiske støttesystemet. Populasjonsmessig ekskluderte jeg de artiklene som handlet om voksne med nedsatt hørsel, sykepleiere, leger eller andre ansatte innenfor helse og medisin. De ekskluderte forskningsartiklene var av betydelig større mengde, og fra flere land, enn pedagogisk forskning med de nevnte inklusjonskriteriene. Vedlegg 1 illustrerer deler av min søkeprosess, og viser utvalgte inklusjons- og eksklusjonskriterier.

I løpet av søkeprosessen benyttet jeg meg hovedsakelig av søkemotorer som Oria, Google Scholar og Idunn. I første omgang brukte jeg norske søkeord, som *barn med nedsatt hørsel*, *døve barn*, *tunghørte barn*, *hørselshemmede barn*, og *hørselstap*, ofte kombinert med *barnehage*, *barnehagelærer* og *barnehageansatte*. Videre utvidet jeg søket mitt med engelsk språk, og brukte søkeord som *deaf*, *hard of hearing*, *hearingloss*, *cochlea implants*, og *kindergarten*. Søkeresultatene mine resulterte i veldig få fagfellevurderte artikler. Samtidig ga søkene en mengde funn i form av masteroppgaver, som viser at det er flere som har vært interesserte i å dykke ned i samme tematikk som meg. Søkeresultatene for fagfellevurderte artikler økte i noen grad når jeg inkluderte de publikasjonene som ikke var direkte knyttet opp mot barnehage, men for eksempel skole eller foreldres erfaringer. Etter svært begrensede funn knyttet til norsk og engelsk/amerikansk forskning, utvidet jeg søket med tilsvarende søkeord på dansk og svensk. Særlig dansk forskning viste seg å være relevant for temaet for dette

prosjektet, og jeg har valgt ut de mest relevante forskningsartiklene. Litt lenger ut i skriveprosessen, bestemte jeg meg for å legge om søket igjen. I denne fasen søkte jeg etter fagfelleverderte artikler som omhandler barnehagelærere og deres kunnskap innenfor spesialpedagogikk. Også dette søket ga hovedsakelig resultater fra skolefeltet. Ved å undersøke litteraturlistene i de mest relevante artiklene jeg hadde funnet, utvidet jeg mengden forskningsartikler som var relevant for dette prosjektet.

Noe som går igjen i den forskningen som foreligger, er at barn med nedsatt hørsel som gruppe har et stort behov for tett oppfølging, og fokus på språklig og sosial utvikling. Følgende har jeg delt tidligere forskning inn i tre kategorier. Den første kategorien løfter frem forskning om inkludering og sosialt samspill, herunder både hvordan pedagoger arbeider med inkludering og hvordan barn erfarer inkludering og sosialt samspill. Den andre kategorien belyser forskning som viser hvordan barn med nedsatt hørsel og deres foreldre erfarer å bli møtt av skolen og støttesystemet, og som løfter frem et behov for økt spesialpedagogisk kompetanse. Den tredje kategorien tar for seg forskning som studerer språk og kommunikasjon hos barn med nedsatt hørsel og hvordan pedagoger kan støtte barnas språklige utvikling.

## **2.2 Inkludering og sosialt samspill**

I 2016 publiserte Siv Hillesøy sin doktorgradsavhandling som utforsker barnehagebarn med CI sine vilkår for deltakelse i barnefellesskapet. Dette er en etnografisk studie, som bygger på feltarbeid i tre norske barnehager. Metodisk ble det benyttet blant annet videoopptak og intervju for innsamling av data. Hillesøy (2016; 2019, s. 38) diskuterer hvordan voksne kan legge til rette for inkludering og deltakelse i barnefellesskapet. Hun peker på vokseninitierte og rutinebaserte aktiviteter og leker som en forutsigbar og trygg arena for barna med nedsatt hørsel. Likevel kan disse aktivitetene ofte øke støynivået, og blir da ofte nedprioritert i et forsøk på å legge til rette for et hørselsvennlig miljø. Et annet tiltak som blir løftet frem for økt deltakelse i barnefellesskapet, er at den voksne som følger barnet heller legger til rette for å støtte barnet i grupper, fremfor å være for tett på kun det ene barnet. Hillesøy (2019, s. 39) løfter frem hvordan personalet møter barnas lek, og hvordan dette har betydning for barnas opplevelse av oppfordring til deltakelse. Barns hverdag i barnehagen dreier seg i stor grad om lek, og barn har både motivasjon og engasjement for å inngå i samhandlinger med andre barn (Hillesøy, 2019,



s. 26). Hillesøy (2019, s. 27) peker på at det finnes spesifikke forhold for barn med nedsatt hørsel som kan fungere som barrierer for deres deltakelse i barnefellesskapet. Et eksempel på dette kan være dårlige lytteforhold, som kan gi hodepine og utmattelse. Det pekes også på hvordan organisering av spesialpedagogisk hjelp og tegnspråkopplæring kan ta barnet ut av situasjoner der det kunne vært en del av barnefellesskapet. Noen barn med nedsatt hørsel følges av en assistent eller støttepedagog gjennom hele eller deler av dagen. Hillesøy (2019, s. 27) påpeker at for tett voksenoppfølging kan føre til at barnet med nedsatt hørsel står igjen med flere interaksjoner med voksne enn med andre barn gjennom en dag.

I 2018 publiserte Kurt Bendix-Olsen sin doktorgradsavhandling, «Små børns perspektiver på inklusion», relatert til hvordan små barn med handicap har mulighet for å delta i samfunnets allmenne institusjoner. Dette er en dansk studie, og avhandlingen beskrives som en sosialpsykologisk fundert hverdagslivsstudie som undersøker hvordan fire «børn med handicap» har adgang til og bidrar til den pedagogiske hverdagen. Bendix-Olsen (2018) utdyper ikke hvilke typer handicap han har studert. Selv om Bendix-Olsen (2018) ikke nødvendigvis har studert barn med nedsatt hørsel, fant jeg at denne avhandlingen representerer forskning om hvordan barnehageansatte ivaretar og tilrettelegger for barn med nedsatt funksjonsevne, noe som er relevant for mitt prosjekt. Avhandlingen finner at inkluderingsutvikling ikke bare er et faglig anliggende for fagfolk, men at det er et internasjonalt og rettighetsbasert krav der barn og deres foreldre skal inkluderes som deltakere. Forfatteren konkluderer blant annet med at fagfolk aldri kan sikre inkludering av enkeltbarn. Inkludering av barn kan ikke lykkes uten at deltakerne sammen gir betingelser som støtter dem i deres konkrete utviklingsoppgaver. I denne sammenhengen er fagpersonenes syn på utvikling og forståelse av funksjonshemming av avgjørende betydning (Bendix-Olsen, 2018).

Ann-Elise Kristoffersen og Eva Simonsen (2013) har i likhet med Bendix-Olsen (2018) studert inkludering. De har spesifikt fokusert på samhandling mellom hørende og hørselshemmede barn i barnehagen i norsk kontekst. Designet av studien var av etnografisk art, og datamaterialet er en kombinasjon av intervjuer og uformelle samtaler med ansatte i barnehagene, samt videoopptak og feltnotater. Studien ble gjennomført i Oslo-regionen, og utvalget består av fem barnehager. I denne studien fant de at barnehager har utfordringer med å utvikle og fremme inkluderende situasjoner,

hovedsakelig på bakgrunn av manglende kunnskap og kompetanse (Kristoffersen & Simonsen, 2013). Dette funnet kan ses i sammenheng med Bendix-Olsens (2018) funn fra Danmark om at man alene ikke kan fullstendig sikre inkludering av enkeltbarn.

En annen interessant studie fra Danmark er utført av Steen Bengtsson, Lena Bech Larsen og Mette Lindsay Sommer (2014), som har publisert en forskningsrapport om levevilkår, samfunnsdeltakelse og trivsel blant døve og sterkt hørselshemmede mennesker. Studien er gjort i regi av Det Nationale Forskningscenter for Velfærd i København og er basert på både kvalitative intervjuer og spørreskjema besvart av foreldre og eldre barn. Her fant de at de døve barnas mentale helse ikke var like god som hos barna med normal hørsel, noe de antar har sammenheng med energien og konsentrasjonen de døve barna bruker på å lytte. Dermed blir de mer slitne og lettere overbelastet enn andre barn, og går derfor oftere glipp av sosiale samspillsituasjoner (Bengtsson et al., 2014). Slike sammenhenger mellom mental helse og overbelastning blir ikke løftet frem av verken Bendix-Olsen (2018) eller Kristoffersen og Simonsen (2013), som i større grad fokuserer på i hvilken grad inkludering påvirker barnas hverdag og levevilkår.

En doktorgradsavhandling i norsk kontekst gjort av Christine Lingås Haukedal (2020) studerer livskvalitet hos barn med nedsatt hørsel. Barna som deltok i studien var fra 5-12 år gamle og rangerte i både hørselsfunksjon og språkutvikling. Utvalget rommet blant annet barn med CI, barn med normal hørsel, barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og barn med hørselstap fra moderat til alvorlig grad (Haukedal, 2020). Avhandlingen besto av tre artikler. Den andre artikkelen, som er særlig interessant i denne sammenhengen, tar for seg hvordan barna selv vurderer egen livskvalitet, der svarene i noen tilfeller var avvikende fra foreldrenes svar. Denne artikkelen hadde et utvalg på 168 barn. Forskningsdesignet gikk ut på at foreldre og barn gjennomførte den samme spørreundersøkelsen, og barna ble i tillegg testet i blant annet språk, hørsel og nonverbal IQ. I denne artikkelen konkluderer Haukedal (2020) med at majoriteten av barn med CI rapporterer tilnærmet lik livskvalitet som barn med normal hørsel. Likevel rapporterer barna med CI bekymring for både sosial fungering og hvordan det går på skolen, noe som indikerer at dette er noe som bør følges tett opp for å sikre god livskvalitet (Haukedal, 2020). Haukedals (2020) funn i denne artikkelen både samsvarer med og avviker fra Bengtsson et al. (2014) sine funn om døve barns mentale helse.

Funnene motsier hverandre dersom man skal se på de døve barnas egen vurdering av livskvalitet sammenlignet med hørende barn, men funnene bekrefter også hverandre i den forstand at barna med nedsatt hørsel har bekymringer rundt sosial fungering. Samtidig er det grunn til å merke seg at Haukedal (2020) ikke kobler sine funn opp mot energi og overbelastning, slik som Bengtsson et al. (2014) gjør.

En annen relevant studie fra norsk kontekst ble utført av Patrick Kermit, Odd Morten Mjøen og Astri Holm i 2010, der målet var å dokumentere samtaleaktivitet mellom hørende barn og voksne, og barn med cochleaimplantater. Deltakende observasjon ble benyttet som metode, og datamaterialet ble innsamlet gjennom videoopptak og feltnotater. Forskerne gjennomførte observasjonene både i barnehager, skoler og SFO. Det blir ikke oppgitt hvor mange barnehager, skoler og skolefritidsordninger som deltok i studien. Barna med implantater ble fulgt i til sammen to dager. Funnene indikerer at barnehager og skoler møter på komplekse utfordringer rundt muligheter for kognitiv, sosial og språklig utvikling for de døve barna. Studien konkluderer med at vokseninitierte tiltak kan gi barna bedre forutsetninger for utvikling på de nevnte områdene. De foreslåtte tiltakene var blant annet mer støyskjerming, mindre grupper, å styrke barnets kunnskap og kompetanse på eget hørselstap, samt å bedre barnets sosiale relasjoner med målbevisst spesialpedagogisk innsats (Kermit et al., 2010). Flere av disse tiltakene samsvarer med det Hillesøy (2019) presenterer, og vi kan se at både Kermit et al. (2010) og Hillesøy (2019) viser til samsvarende utfordringer.

### **2.3 Erfart kompetanse hos pedagoger**

I 2020 publiserte Yngve Antonsen, Gregor Maxwell, Kristin Emilie W. Bjørndal og Rachel Jakhelln en studie i norsk kontekst, rettet mot hvordan nyutdannede grunnskolelærere erfarer at den formelle lærerkompetansen fra utdanningen samsvarer med behovet for kunnskap om spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved yrkesstart. Som metode ble det benyttet kvalitative intervjuer med 43 nyutdannede lærere. Resultater fra denne undersøkelsen viser at informantene opplevde utfordringer med å tilpasse opplæringen for en heterogen elevgruppe, og i stor grad for elevene med særskilte behov. Informantene erfarte manglende kunnskap og ferdigheter til å arbeide med ulike diagnosegrupper, som atferdsproblemer. Det kom også frem at de manglet kunnskap om hvordan det spesialpedagogiske støttesystemet fungerer. Informantene

utviklet egen kunnskap gjennom å prøve seg frem med egne ideer, og å rådføre seg med kolleger. Noen har fått kurs og veiledning fra for eksempel BUP og PPT. Antonsen et al. (2020) konkluderer med at nyutdannede lærere har behov for økt kunnskap om inkluderende pedagogikk i utdanningen. Selv om denne studien ikke fokuserer spesifikt på kompetanse rettet mot barn med nedsatt hørsel i barnehagen, er den interessant siden funnene samsvarer med Kristoffersen og Simonsen (2013) som konkluderte med at det er større behov for både generell og spesialisert spesialpedagogisk kompetanse for å sikre at barn med nedsatt hørsel skal kunne delta på lik linje med andre barn. Spesifikt mener de at det er behov for større kompetanse i barnehagene om hørselshemmede barns behov for visuell tilrettelegging, samt tegnspråkkompetanse der det er relevant. I tillegg har personalet behov for kunnskap om disse barnas forutsetninger for utvikling av for eksempel begrepsforståelse (Kristoffersen & Simonsen, 2013).

I samsvar med Kristoffersen og Simonsen (2013) sine funn om et behov for økt kompetanse, både i barnehager og skoler, fant Bengtsson et al. (2014) i sin forskningsrapport fra dansk skolekontekst at kun rundt halvparten av foreldrene og barna mente at lærerne kan nok om hørselstap. Litt over halvparten av barna hadde i løpet av sin skolegang gått på spesialskole for hørselstap, eller fått spesialundervisning i forbindelse med hørselstapet (Bengtsson et al., 2014). 81% av foreldrene oppgir å ha fått støtte fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), som er tilsvarende til norsk PPT. Studien har også funnet at en del av barna opplever tekniske hjelpemidler i skolen som en utfordring. Utfordringene rundt de tekniske hjelpemidlene kobles opp til blant annet vikarer som ikke vet hvordan disse skal brukes. I studien kommer det frem at en ekstra støtteperson kan utgjøre en positiv forskjell, særlig dersom denne personen har kunnskap om hørselshemming. Barna i studien har delte erfaringer med å ha støttelærer. Noen mener at støttelæreren ikke har nok kunnskap, eller yter nok. Andre opplever å dele støttelæreren med andre elever som trenger støtte, men at det er ingen kontinuitet i arbeidet og støtteøktene. Timeantallet med støttelærer er også varierende. Denne studien viser også hvordan støttelærere selv erfarer arbeidet med disse elevene. En støttelærer forteller at hun opplever å være alene i arbeidet, og at hun ikke har noe tidligere erfaring knyttet til å jobbe med barn med nedsatt hørsel. Hun har vært på kurs, men uttrykker at det ikke er nok, at hun savner faglig påfyll og noen å sparre med. Selv om de av og til har logoped, føler hun at det ikke er nok, og at hun famler i blinde og må prøve seg frem. En PPR-rådgiver forteller at det er problematisk at støttepersonene ofte ikke er

kvalifiserte nok, selv om de er interesserte. Ved at det er for mye omsetning av støttepersoner og personal, blir det ikke skikkelig kontinuitet for barna (Bengtsson et al., 2014).

Vi kan se disse funnene i sammenheng med Bendix-Olsen (2018), som i sin studie peker på at inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne må forstås i lys av lovverk, forskning og pedagogisk arbeid. Dette forutsetter at lovverket, de institusjonelle ordningene og pedagogiske forståelser og intervensjoner analyseres som en del av selve problemet. Forfatteren viser at normalisering av barns variasjoner i funksjonsnivå, kropper og evner er en utviklingsoppgave som må bringes mer frem i lyset, både politisk og pedagogisk, dersom det pedagogiske arbeidet med inkludering skal utvikle velferd og bryte ned sosiale barrierer. Han løfter også frem at det er viktig at det ikke bare er de spesialiserte institusjonene som har denne kompetansen, men også de allmennpedagogiske barnehagene. Det blir dermed nødvendig å oppløse skillelinjene mellom allmennpedagogikk, spesialpedagogikk og sosialpedagogikk, for å heller kunne forstå barns behov og utvikling på dialektiske måter (Bendix-Olsen, 2018). Vi kan med dette se at Bendix-Olsen (2018) løfter frem et mer overordnet perspektiv på inkludering, kompetanse og spesialpedagogikk, til forskjell fra Antonsen et al. (2020), Bengtsson et al. (2014), Haukedal (2020), Hillesøy (2019), Kermit et al. (2010), og Kristoffersen og Simonsen (2013). De sistnevnte har i større grad fokusert på spesifikke utfordringer og tiltak rettet mot inkludering, språk og kompetanse.

## **2.4 Språk og kommunikasjon**

Flere forskere har vært opptatt av å studere språk og kommunikasjon hos barn med nedsatt hørsel. Percy-Smith et al. (2006) har publisert en artikkel relatert til foreldres vurdering av språk, tale og trivsel hos barn med CI. I denne kvantitative studien inngikk 62 barn med klinisk døvhet med relasjon til Østdansk Center for CI. Forskerne benyttet seg av spørreskjema til foreldre som metode. Relatert til barnas talespråk, ble det funnet at både tiden barnet hadde anvendt CI, skoleplassering og foreldrenes kommunikasjonsform hadde stor betydning for barnas prestasjon. Studien fant ingen sammenheng mellom alder ved operasjon og skoleplassering, og mellom antall måneder med CI og skoleplassering. Dette viste seg å være motstridende med internasjonal

forskning, og forskerne stiller dermed spørsmål om Danmark har et tilstrekkelig skoletilbud til barn med CI (Percy-Smith et al., 2006).

Bengtsson et al. (2014) fant i sin forskningsrapport at majoriteten av barn som er født døve lærer både å lytte og snakke, noe som samsvarer med Percy-Smith et al. (2006), og at de primært kommer til å bruke talespråk som kommunikasjonsform. Likevel viser undersøkelsen at disse barna ikke har blitt fri for funksjonsnedsettelse (Bengtsson et al., 2014).

Kermit et al. (2010) sin studie indikerer at barna med CI møter flere utfordringer i samhandling med jevnaldrende. I studien fant de at disse barna ikke utfolder seg språklig på lik linje med sine jevnaldrende. Det kan tyde på at noen av barna også legger restriksjoner for egen språklig utfoldelse for å unngå situasjoner som er for språklig komplekse, noe som kan samsvare med funn fra Bengtsson et al. (2014) sin forskningsrapport. Et eksempel på dette er at ingen av barna i studien gikk inn i pågående samtaler (Kermit et al., 2010). I likhet med Kristoffersen og Simonsen (2013), konkluderer Kermit et al. (2010) med at det er betydningsfullt at barna sikres et språkfelleskap med jevnaldrende, og får anledning til å utfolde seg på mangfoldige måter.

En av artiklene til Haukedal (2020) tok for seg hvordan foreldre til barn med nedsatt hørsel vurderer barnas livskvalitet i forhold til foreldre til normalhørende barn. Forskningsdesignet i denne artikkelen var et spørreskjema for foreldrene, og 186 barn ble målt med et testbatteri for å måle forskjellige aspekter ved språk og hørsel. Her konkluderer Haukedal (2020) med at verken skolesituasjonen eller den sosiale situasjonen er tilfredsstillende for barn med CI. Som Kermit et al. (2010) peker også Haukedal (2020) på habilitering innen språkferdigheter og et bedre lyd miljø som faktorer som kan forbedre sosiale interaksjoner for disse barna.

Den siste artikkelen i Haukedals (2020) doktorgrad tar for seg hvordan foreldre til 88 barn med høreapparater vurderer barnas kommunikasjonsferdigheter og livskvalitet, sammenlignet med foreldre til barn med normal hørsel. Forskningsdesignet for denne artikkelen gikk ut på at foreldrene gjennomførte en spørreundersøkelse om kommunikasjonsferdigheter og livskvalitet. Haukedal (2020) konkluderer med at en stor

andel av barna med høreapparater, også de uten tilleggsversker, sliter med kommunikasjon, og noen av dem rapporterer lavere skolerelatert livskvalitet enn sine jevnaldrende. Funnene antyder at mer og nærmere oppfølging er nødvendig for å redusere gapet i livskvalitet mellom barn med høreapparater og deres jevnaldrende (Haukedal, 2020).

## 2.5 Oppsummering

Det foreligger lite forskning på barn med nedsatt hørsel i barnehagen, særlig fra norsk kontekst. Derfor har jeg inkludert forskningsartikler som også studerer disse barnas språk og skolegang, hvordan pedagoger arbeider med inkludering, og hvordan lærere opplever egen kompetanse. I den tidligere forskning som foreligger har man i stor grad vært opptatt av å belyse utfordringer barn med nedsatt hørsel møter på i sin barndom og skolegang, samt hvilke tiltak som kan bidra til å redusere disse utfordringene. I dette kapitlet har vi sett en overvekt av forskning rettet mot både hvordan barn erfarer inkludering, og hvordan ansatte i skoler og barnehager arbeider med inkludering (Bendix-Olsen, 2018; Bengtsson et al., 2014; Haukedal, 2020; Hillesøy, 2019; Kermit et al., 2010; Kristoffersen & Simonsen, 2013). Her kom det frem at fagpersoner, barnehager og skoler opplever utfordringer i arbeidet med å legge til rette for inkludering. Det kom også frem at barna i de utvalgte studiene erfarte utfordringer med å delta i det sosiale fellesskapet, både på bakgrunn av språklige utfordringer og manglende energi. Videre har vi sett at noe av forskningen kommer frem til et behov for økt spesialpedagogisk kompetanse og fokus i barnehager og skoler, så vel som i pedagogiske utdanninger (Antonsen et al., 2020; Bendix-Olsen, 2018; Bengtsson et al., 2014; Kristoffersen & Simonsen, 2013). Siste del av kapitlet har løftet frem forskning som har vært opptatt av å studere språk og kommunikasjon hos barn med nedsatt hørsel. Flere forskere peker på at majoriteten av barn med CI utvikler funksjonelt talespråk, men at enkelte språklige samspillsituasjoner kan bli for komplekse for barn med nedsatt hørsel (Bengtsson et al., 2014; Haukedal, 2020; Kermit et al., 2010; Percy-Smith et al., 2006). Dette fører til at de ofte trekker seg bort, og går dermed glipp av deltakelse i det språklige og sosiale fellesskapet.

Med dette har det blitt et økt fokus på hvordan pedagoger kan forebygge ekskludering, og fremme disse barnas sosiale og språklige utvikling og vennskap. Det er som sagt

begrenset med forskning på barn med nedsatt hørsel i barnehagen, og enda mindre forskning på fagpersoners forutsetninger for å ivareta disse barna, i lys av deres egne erfaringer. Dette er noe som gjør problemstillingen i mitt prosjekt særlig relevant, og jeg håper at dette prosjektet kan bidra til å sette dette temaet på dagsorden.



### 3. Teoretiske perspektiver

Jeg har valgt ut det teoretiske rammeverket på bakgrunn av problemstillingen for prosjektet og de funnene som ble gjort.

I første del av kapitlet vil jeg presentere «det organisatoriske programmet», som representerer en måte å se på og arbeide med mennesker med nedsatt funksjonsevne (Hausstätter, 2007). Videre vil jeg presentere ulike perspektiver på inkludering, blant annet fra Haug (2014), Mitchell (2005), Morken (2007) og Nilsen (2017). I neste del av kapitlet vil jeg bevege meg inn i begrepene normalitet og normalisering. I denne delen vil jeg hovedsakelig forholde meg til Franck (2017), Kassah og Kassah (2021), Kristiansen (1995), Morken (2007) og Skrtic (1991). Videre vil jeg ta for meg teorier innen læring og kunnskap, med spesielt fokus på erfaringsbasert kunnskap (Dysthe, 2001; Gotvassli et al., 2014; Helstad, 2014; Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017; Page & Moen, 2020).

#### 3.1 Syn på funksjonsnedsettelse

Relatert til prosjektets problemstilling, er det relevant å løfte frem pedagogers syn på og holdninger til barn med nedsatt funksjonsevne. I tillegg blir det relevant å se på hvordan de som arbeider med barn med nedsatt funksjonsevne kan legge til rette for disse barna gjennom fysisk utforming. Både spesialpedagoger og generelt mennesker som arbeider med barn, har et mer eller mindre bevisst syn på hvordan de tenker om og forholder seg til barn med nedsatt funksjonsevne. Hvordan barn med nedsatt funksjonsevne blir møtt i barnehagen, avhenger av hvilke perspektiver på funksjonshemming barnehagelæreren har (Kassah & Kassah, 2021, s. 37). Hausstätters (2007) programmer har ulikt hovedfokus for den spesialpedagogiske aktiviteten, og har med dette ulike definisjoner på «god» og «dårlig» spesialpedagogisk praksis. Hausstätter (2007) har i tre programmer presentert ulike måter å tenke og handle på innenfor den spesialpedagogiske profesjonen. Disse programmene er det *patologiske* programmet, det *organisatoriske* programmet og det *sosiale* programmet. Det patologiske programmet er individsentrert, og skal med dette behandle eller redusere barnets individets utfordringer (Hausstätter, 2007, s. 19). Det sosiale programmet deler mange fellestrekk med det organisatoriske programmet, men ser heller på funksjonshemming som et produkt av måten mennesker oppfatter og forstår samfunnet (Hausstätter, 2007, s. 21). Følgende

skal jeg kun gjøre rede for Hausstätters (2007) organisatoriske program, på bakgrunn av at det i større grad løfter frem synspunkter og holdninger som er representert i denne oppgaven.

Det organisatoriske programmet ser på samfunnets organisatoriske løsninger som årsak til ulike utfordringer, som atferdsproblemer. Særlig i skolen, men også i barnehager, finner vi en del føringer, regler og normer, så vel som fysisk utforming, som forutsetter at alle individer tilpasser seg denne løsningen. Hvis individer ikke klarer å tilpasse seg denne løsningen, er det ikke individet som må forandre seg, det er samfunnet som må omorganiseres, argumenterer Hausstätter (2007, s. 20). Også Haug (2014, s. 9) og Nilsen (2017, s. 23) peker på at en inkluderende skole bør tilpasses elevenes behov, det er ikke elevene som skal tilpasse seg skolens virksomhet. I det organisatoriske programmet vil ikke et individ være funksjonshemmet før organisatoriske løsninger i miljøet tilsier det. Et eksempel på dette kan være et barn med CI eller høreapparat som ikke får med seg like mye informasjon som det ville ha gjort dersom ansatte i barnehagen hadde vært mer påpasselig på for eksempel bruk av mikrofon, kultur i barnegruppen, og hørselsvennlig utforming. Barnet blir med dette «mer funksjonshemmet» på grunn av organiseringen i barnehagen. Likevel holder det ikke i det organisatoriske programmet at man tilpasser og finner løsninger spesifikt for individer med nedsatt hørsel, i denne sammenhengen. Dette kan føre til stigmatisering av de som er nødt til å benytte seg av denne typen tilrettelegging, som mikrofoner og høyttalere. Ideelle løsninger i det organisatoriske programmet er for eksempel å sørge for at alle alltid bruker mikrofon, og at den fysiske utformingen er hørselsvennlig, uavhengig om det finnes barn med nedsatt hørsel i barnehagen. Da unngår man stigmatisering ved å lage tilrettelagte løsninger for en mindre gruppe, og sørger for at alt er like tilgjengelig for alle (Hausstätter, 2007, s. 19-20). I denne sammenhengen blir det da spesialpedagogens oppgave å utvikle funksjonelle strategier og løsninger som reduserer og minimerer organisatoriske løsninger og situasjoner som skaper funksjonshemming (Hausstätter, 2007, s. 20).

### **3.2 Inkludering**

Inkludering er et begrep som har fått stor plass i arbeidet i barnehager og skoler, uavhengig om det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne. Perspektiver på inkludering

bidrar til å sette søkelyset på min problemstilling, som omhandler ivaretagelse av barn med nedsatt hørsel. Inkludering, integrering og normalisering er velkjente begreper som har til felles at de handler om en tilpasning eller innordning til det som regnes som vanlig. Begrepsskiftet som forekom i 1997 fra integrering til inkludering handlet om at integrering i for stor grad fokuserte på fysisk og organisatorisk integrering, og rene plasseringstiltak. Inkludering går forbi det rent fysiske og organisatoriske, og peker på en selvfølgelig tilhørighet i fellesskap med andre (Morken, 2007, s. 79; NOU 2009: 18). Poenget med inkludering innenfor spesialpedagogikken handler ikke om at menneskene med nedsatt funksjonsevne må leve som majoriteten, men om å kunne ta del i samfunnet uten å gi avkall på egen individualitet og identitet (Morken, 2007, s. 93; Nilsen, 2017, s. 23). Det finnes ingen universell definisjon av begrepet inkludering, og begrepet kan variere i betydning og praktisering fra kultur til kultur, fra subkultur til subkultur (Haug, 2014, s. 11-12; Mitchell, 2005, s. 15-19). Likevel mener Haug (2014, s. 12) at vi kan se en gryende enighet om begrepets innhold, som deles i nivåer og områder. Med dette kan begrepet dekonstrueres, og man skiller mellom en horisontal og en vertikal dimensjon.

Den vertikale dimensjonen tar for seg tre nivåer i samfunnet; *stat, kommune og skole*. På det statlige nivået finner vi verdier, ideologier og politikk. På det kommunale nivået finner vi organisering og vilkår, og på skolenivået finner vi praktisk handling. I den horisontale dimensjonen har vi *fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte*, som alle tar for seg utfordringer knyttet til inkludering på statlig nivå, kommunalt nivå og skolenivå (Haug, 2014, s. 12-13). Utfordringen knyttet til å *sikre fellesskapet* går ut på at alle barn skal få ta del i det sosiale livet, gjennom å bli medlemmer av en gruppe. Utfordringene knyttet til å *sikre deltagelse* går ut på at barnet skal ha mulighet til ekte deltagelse gjennom å gi bidrag til det beste for fellesskapet, og får lov til å nyte godene av å være deltager i dette fellesskapet. Dette må ifølge Haug (2014) skje ut fra barnets forutsetninger. Alternativet til ekte deltagelse er å være tilskuer. Utfordringene knyttet til å *sikre medvirkning* går ut på at alle barn og foresatte skal ha mulighet til å påvirke det som gjelder egne interesser, alle sine stemmer skal bli hørt. Utfordringene knyttet til å *sikre utbytte*, handler om at alle barn har rett til opplæring som gagnar dem, både faglig og sosialt (Haug, 2014, s. 12-13). Til tross for slik dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet, er det enklere for stat og kommune å legge føringer for intensjon

om inkludering, enn at det faktisk gjennomføres i praksis i skole- og barnehagehverdagen (Haug, 2014, s. 14; Mitchell, 2005, s. 11).

Nilsen (2017, s. 24) ser på inkludering som tre ulike dimensjoner. Den første dimensjonen ved inkludering handler om plassering og organisasjonsformer, og kalles for *den organisatoriske og fysiske dimensjonen* ved inkludering. Denne dimensjonen kan enklere måles objektivt, i form av for eksempel antall timer i ulike organisasjonsformer. Likevel peker Nilsen (2017) på at det er viktig å innhente og inkludere elevens subjektive erfaring og opplevelse av den organisatoriske og fysiske organiseringen. Nilsens (2017, s. 26) andre dimensjon kalles *den sosiale dimensjonen* ved inkludering. Den sosiale dimensjonen handler om i hvilken grad elevene omgås, lærer og arbeider sammen, og om de har gode relasjoner. Inkludering i denne dimensjonen ses ikke bare som verdifullt for individet som inkluderes, men også for hele miljøet. Med dette lærer mennesker fra ulike bakgrunner, og med ulike forutsetninger, å omgås med hverandre og ha gjensidig respekt og forståelse. Også i denne dimensjonen er det viktig å høre elevens subjektive opplevelse av tilhørighet, deltakelse og samhold i gruppen (Nilsen, 2017, s. 27). Den tredje dimensjonen tar for seg en *faglig og kulturell* side ved inkludering. Denne dimensjonen handler om i hvilken grad elevene har et felles faglig innhold, om de arbeider sammen om noe, og om de deltar i felles aktivitetsformer og arbeidsmåter (Nilsen, 2017, s. 27). Barnets subjektive erfaring av å være inkludert kan variere innenfor de tre dimensjonene, og man er derfor avhengig av at alle dimensjonene ved inkludering er ivaretatt (Nilsen, 2017, s. 28). Vi ser altså at både Haug (2014) og Nilsen (2017) har sine egne inndelinger av inkluderingsbegrepet, og at grovtrekkene i inndelingene samsvarer med hverandre. En tydelig forskjell mellom inndelingene er at Haug (2014) trekker frem makrosystemets påvirkning i den vertikale dimensjonen, mens Nilsen (2017) beveger seg på et horisontalt nivå.

Ideologien bak inkludering tar utgangspunkt i en likeverdighetstenkning og en likhetstenkning som uttrykt i menneskerettighetserklæringen (Nilsen, 2017, s. 23). I dette ser man både idealer som sosial likhet og sosial rettferdighet, samt fellesskap og likestilling. I praksis handler dette om en skole, eller barnehage, for alle, der alle har muligheter og forutsetninger for å trives og tjene på deltagelsen, og der alle skal møtes og støttes ut fra sine individuelle behov (Haug, 2014, s. 19; Nilsen, 2017, s. 23). Ideelt

sett, ifølge Haug (2014, s. 26), skal kvaliteten på opplæringen i skolen, eller oppfølgingen i barnehagen, være såpass god at det ikke egentlig er behov for særskilte tiltak, sett fra et inkluderingsperspektiv.

Inkluderende opplæring skal altså både fremme mangfold og deltakelse, og motvirke diskriminering gjennom å endre praksis, politikk og kultur i for eksempel barnehager (Ohna, 2019, s. 13). Det handler om å inkluderes i et fellesskap. Likevel er ikke fellesskap et entydig begrep. Man har ulike former for fellesskap, samt ulike opplevelser av verdi av de ulike fellesskapene. Det stilles dermed spørsmål om hvilke typer fellesskap mennesker med nedsatt funksjonsevne skal inkluderes i, og hvilke fellesskapskvaliteter som blir viktige for disse individene å oppleve (Morken, 2007, s. 85). I hverdagslivet skjer det allerede en naturlig segregering, som kan understrekes med ordtaket «like barn leker best». Sosialt fellesskap og aksept er ingen selvfølge. I vårt samfunn er man vant til friheten til å velge hvem man vil omgås med, og til å følge egne mål. Dette medfører at enkelte i samfunnet kan bli valgt bort (Morken, 2007, s. 85). Sosial inkludering har med dette vist seg å være vanskelig å realisere, da man kun kan organisere fysisk kontakt og nærhet. Denne organiseringen betyr ikke automatisk at barna vil bli inkludert. Utfordringen oppstår ved at vi kun kan legge til rette for muligheter for vennskap og sosial kontakt, det kan ikke tvinges frem (Morken, 2007, s. 87).

### **3.3 Normalisering og normalitet**

Perspektiver på normalisering og normalitet kan bidra til økt forståelse for barnehagelæreres arbeidsmåter for å ivareta barn med nedsatt hørsel.

Normalitetsbegrepet er sosialt konstruert, og bestemmer hvordan mennesker med nedsatt funksjonsevne blir sett på, forstått og behandlet i et samfunn. Normalisering og normalitet er begreper som er nært beslektet, der normalisering kan handle om å skape et fullverdig liv for mennesker med nedsatt funksjonsevne (Kassah & Kassah, 2021, s. 41). Morken (2007) benytter seg av begrepet *normalitetssentrisme*, som handler om at man vurderer individer med nedsatt funksjonsevne sine behov ut fra egne behov og egen tolkning av en god levemåte. Normalitetssentrismen innenfor spesialpedagogikk handler om å støtte, hjelpe og kompensere for avvik fra det normale, og både engasjementet og handlingen i dette kan oppfattes som positivt. Kritikken mot dette

faller inn ved at det ofte handles ut fra feil mål, som for eksempel at en spesialpedagog forsøker å gjøre egne verdistandarder gjeldende for individer som enten ikke deler de samme standardene, eller ikke har mulighet til det (Morken, 2007, s. 83).

Normalitetssentrismen har således sine begrensninger, med tanke på individer med nedsatt funksjonsevne ikke alltid bør vurderes ut fra andres premisser. Disse individene skal kunne leve sitt eget liv, ikke måtte kopiere andres. Med andre ord trenger ikke det som gir glede og livskvalitet for noen å fungere på samme måte for andre (Morken, 2007, s. 82).

Kristiansen (1995, s. 75-76) retter kritikk mot hvordan begrepet normalisering blir benyttet i offentlige dokumenter og i hjelpeapparatet. Begrepet normalisering har skapt forvirring på bakgrunn av en manglende definisjon og klargjøring av begrepets innhold, som igjen fører til at hver kommune, hver institusjon selv kan tolke hva de ønsker å legge i begrepet. Med dette kan institusjonene ha gode intensjoner, men ha en forenklet forståelse og utøvelse av normaliseringens implikasjoner (Kristiansen, 1995, s. 75-76; Morken, 2017, s. 74). Også Skrtic (1991, s. 175) trekker frem at abstrakte politiske og organisatoriske føringer kan gjøre det vanskelig for pedagogene å både tolke og gjennomføre sitt mandat i praksis.

Franck (2017, s. 156) løfter frem diskursen om et syn på barn som kompetente, og grunnholdningen i møte med barn er at *alle* barn er kompetente. Forfatteren setter denne diskursen opp mot normalitetsbegrepet. Ser man dette opp mot en neoliberal diskurs, peker Franck (2017, s. 156-157) på at forståelsen av barn som kompetente går fra et anerkjennende grunnsyn, til vurderingskriterier som peker på hvilke egenskaper og ferdigheter som anses som normale og ønskelige. I den neoliberale diskursen blir autonomi sett på som en viktig egenskap, og i nordisk barnehagetradisjon har det lenge vært et ideal at barn skal bli selvhjulpne og selvstendige (Franck, 2017, s. 159-161). I denne sammenhengen er det viktig å skille mellom den neoliberalistiske tanken om et normalitetsideal, og begrepet normalisering. Morken (2012, s. 51) påpeker at normalitetsbeskrivelser vil være relative, og knyttet til den spesifikke konteksten i bestemte grupper og miljøer. Med dette menes at det som er normalt i én kultur ikke trenger å være normalt i en annen kultur.

Kristiansen (1995, s. 76) stiller flere spørsmål som kan åpne opp for diskusjon om normaliseringsbegreps definisjon og mål. Hun spør blant annet om normalisering skal være en strategi eller et mål, og om det er en teori eller en praktisk tilnæringsmåte. En utfordring som har oppstått i samfunnet vårt handler om at mennesker kan godta og være enige i at normalisering er positivt og nødvendig, men at de ikke nødvendigvis er i stand til å omsette disse holdningene til praksis (Kristiansen, 1995, s. 76). Kristiansen (1995, s. 77) undrer seg over hvem og hva som skal normaliseres, og hva som er normalt. Videre fremhever hun at normalisering generelt handler om å tilrettelegge samfunnet på en slik måte at alle har forutsetninger for verdig deltakelse i eget nærmiljø (Kristiansen, 1995, s. 78). Her ilegges mer enn fysisk tilrettelegging. Kristiansen (1995, s. 78) løfter frem et perspektiv som handler om å normalisere forholdet mellom ulike grupper i samfunnet, som relatert til mitt masterprosjekt kan handle om mennesker med nedsatt hørsel i et hørende samfunn. Ifølge Kristiansen (1995, s. 85) er det sentralt å utvikle strategier som kan motvirke og påvirke holdninger og fordommer. Dette arbeidet handler altså om å forandre bildet samfunnet har av hvem de funksjonshemmede menneskene er, og hva de er i stand til (Kristiansen, 1995, s. 85). Dersom barnehagelærere eller spesialpedagoger ikke er bevisste på prosessene for normalisering og integrering, kan det føre til at barna som skal inkluderes, heller opplever å bli devaluert. Devaluering handler om at mennesker evaluerer andre mennesker som mindre verdt enn seg selv. Normalisering ses i denne sammenhengen som å redusere og forandre devalueringsprosesser (Kassah & Kassah, 2021, s. 43).

### **3.4 Læring og kunnskap**

Perspektiver på læring og kunnskap kan gi økt forståelse for barnehagelæreres opplevelse av egne og fellesskapets forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Med dette har jeg valgt å løfte frem et sosiokulturelt perspektiv på læring, herunder perspektiver på erfaringsbasert kunnskap.

#### **3.4.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskap**

Med et sosiokulturelt perspektiv på læring tenker man at kunnskapen blir konstruert i en kontekst gjennom samhandling. Læring er altså avhengig av interaksjon og samarbeid for å ta sted (Dysthe, 2001, s. 42). Dysthe (2001, s. 42-43) har organisert et sosiokulturelt syn på læring i seks punkt; at læring er situert, grunnleggende sosial,

distribuert, mediert, at språket er sentralt, og at læring er deltakelse i praksisfellesskap. Det første punktet, at læring er situert, handler om at det som læres avgjøres av situasjonen man lærer i, og måten en person lærer. Læringen blir altså påvirket av konteksten den skjer i (Dysthe, 2001, s. 43). Det andre punktet, at læring er grunnleggende sosial, handler om relasjonen og interaksjonen som foregår mellom mennesker. Læringen skjer i interaksjon med andre mennesker, der handlingsmønster og innsikt oppbygd over lang historisk tid avgjør hvordan mennesker interagerer med hverandre (Dysthe, 2001, s. 44). Det tredje punktet, at læring er distribuert, handler om at kunnskap deles mellom mennesker innenfor et fellesskap. Et eksempel på dette er at mennesker i et samfunn kan ulike ting, og har ulike evner som er nødvendig for andre. Læring er altså sosial, fordi den blir distribuert mellom mennesker (Dysthe, 2001, s. 45). Det fjerde punktet, at læring er mediert, handler om hvordan læring formidles, samt hvordan mennesker både samhandler og bruker redskaper. Redskaper i et sosiokulturelt perspektiv handler om de praktiske og intellektuelle ressursene vi har tilgang til, som benyttes til å handle og å forstå omverdenen. Redskaper medierer læring, og med et sosiokulturelt perspektiv er man opptatt av samspillet mellom redskap og den som lærer, og hvilke kulturuttrykk redskapet bærer. Språket er menneskenes viktigste medierende redskap (Dysthe, 2001, s. 46-47). Det sjette punktet, læring som deltakelse i praksisfellesskap, handler om at læring skjer primært i deltakelse i praksisfellesskap. Deltakelsen vil først være perifer ved at personen som lærer først mangler kunnskap som den kan få fra praksisfellesskapet. Deltakelsen blir mer og mer kompleks etter hvert som individet lærer og individet kan med tiden bidra stadig mer inn i praksisfellesskapet med egen kunnskap. Man lærer altså av å samhandle med andre (Dysthe, 2001, s. 47).

Ifølge Helstad (2014, s. 136) er gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnet av gode samarbeidsrutiner og -kulturer, som sammen har felles visjoner for et kollektivt ansvar for barnas og de ansattes læring. Helstad (2014, s. 137-138) peker på at samtaler mellom deltakere i et profesjonelt læringsfellesskap kan virke både positivt og negativt på kunnskapsutvikling. Med dette menes at det er kvaliteten på samtalene som avgjør om det foregår en konstruktiv kunnskapsutvikling i situasjonen. Språket har en medierende funksjon i kunnskapsutvikling, og det er avgjørende hvordan språket brukes i samspill mellom mennesker i et læringsfellesskap. Helstad (2014, s. 139) peker på at et manglende felles faglig språk for fagfolk er et problem. Et slikt profesjonsspråk blir utviklet sosialt, hvor det anvendes, bearbeides og utvides sammen med kollegaer. Dette



vil si at kunnskapshorisonen utvides når lærere og barnehageansatte blir utfordret og støttet av både eksterne ekspertdeltakere og av kolleger, gjennom utforskende samtaler. Et slikt tverrfaglig samarbeid bidrar i utviklingen av læreres bevissthet, både om sin egen og andres praksis (Helstad, 2014, s. 149).

### **3.4.2 Erfaringsbasert kunnskap**

Gotvassli et al. (2014) er opptatt av hvordan man kan avklare hvilke kunnskapstyper som finnes, og hvordan man kan ta i bruk og utvikle ulike former for kunnskap. Forfatterne beskriver erfaringsbasert kunnskap som «kunnskap som sitter i veggene», som omhandler kunnskap som verken er klart beskrevet eller nedtegnet. Et kjennetegn ved denne typen kunnskap er at den overføres med «munn-til-munn-metoden», mellom de som arbeider i en institusjon. Gotvassli et al. (2014) baserer sin artikkel på barnevernsinstitusjoner, men vi kan trekke tråder til arbeidet i barnehager. Erfaringsbasert kunnskap ses i denne sammenhengen som en del av praktiske ferdigheter, samt at delingen av kunnskapen og erfaringer i praksisfellesskapet vektlegges. Intuisjon blir løftet frem av Gotvassli et al. (2014) som en del av det erfaringsbaserte perspektivet, og handler om hvordan en utøver får rom for egen tolkning og empati i arbeidet. Det kan sammenlignes med magefølelse. Verken intuisjon eller magefølelse er ansett som en viktig kilde til kunnskap, på bakgrunn av deres subjektive og følelsesbaserte karakter (Gotvassli et al., 2014).

Dette kan ses i sammenheng med fronesis, et begrep som de senere årene har fått mye oppmerksomhet på utdanningsfronten. Begrepet har sitt opphav i Aristoteles sitt verk, *The Nicomachean Ethics* (Rackham, 1926). Fronesis betegnes ofte som praktisk klokskap, og handler om å utvikle og utøve god dømmekraft (Hovdenak, 2014, s. 69-70; Hovdenak & Wiese, 2017; Moen & Page, 2020). Denne kunnskapsformen er nært knyttet til praksis og inkluderer blant annet evnen til å forstå sammenhenger, til å reflektere og til å kontekstualisere kunnskap. I henhold til fronesisk tenkning skal alle situasjoner overveies fra et etisk perspektiv, som fører til at hvordan man handler i fremtidige situasjoner, alltid tar utgangspunkt i tidligere erfaringer (Hovdenak, 2014, s. 69-70; Hovdenak & Wiese, 2017). Fronesis som kunnskapsform handler altså om at man tilpasser allmennkunnskap til den spesifikke situasjonen vi befinner oss i. Det argumenteres for at fronesis som kunnskapsform, i form av kritisk og etisk tenkning,

bør få en større plass i profesjonsutdanninger rettet mot arbeid med mennesker  
(Hovdenak, 2014, s. 70).

## 4. Metode

### 4.1 Kvalitativ tilnærming

Forskning deles tradisjonelt sett inn i kvalitativ og kvantitativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming er bygget på tanken om at den sosiale verden konstrueres i individers samspill og handlinger. Dette gir mulighet for å oppnå dybdekunnskap innenfor feltet man studerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). En kvantitativ tilnærming bygger på tanken om at måling og kvantitative beskrivelser av sosiale fenomener er meningsfylt, og at resultatene kan generaliseres. Mens en kvalitativ tilnærming er preget av nærhet mellom forsker og forskningsobjekt, er kvantitativ tilnærming er preget av en større distanse mellom forsker og forskningsobjekt (Ringdal, 2013, s. 104; Thagaard, 2013, s. 19). Jeg valgte en kvalitativ tilnærming for dette masterprosjektet på bakgrunn av at prosjektets problemstilling etterspør informantenes egne erfaringer. Gjennom dette konstrueres kunnskap i samspill mellom meg som forsker og informantene. En målsetning for den kvalitative forskningstradisjonen er at man søker å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Thagaard (2018, s. 13) påpeker at et fellestrekk innenfor kvalitative tilnærminger er at de innsamlede dataene som analyseres, uttrykkes som tekst. Dette ga meg muligheten til å fortolke datamaterialet, der funnene som er skrevet frem illustrerer den forståelsen jeg har utviklet i løpet av denne prosessen (Thagaard, 2013, s. 14).

### 4.2 Kvalitativt forskningsintervju

I forbindelse med dette masterprosjektet har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju som metode for datainnsamling. Dette ga meg mulighet til å stille spørsmål for å utdype temaer som informantene løftet frem, som ikke nødvendigvis sto skrevet i intervjuguiden (vedlegg 2) (Thagaard, 2013, s. 97). Denne metoden ble valgt på bakgrunn av at problemstillingen min undersøker temaer fra informantenes dagligliv, og beskrivelser av egen livsverden sett fra informantens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Med bakgrunn i dette egner den kvalitative tilnærmingen med intervju som metode seg best for dette prosjektet, da målet mitt har vært å få innsikt i informantenes forståelse og bevissthet rundt egne forutsetninger i møte med barn med nedsatt hørsel. Kvalitativt intervju innebærer at forståelsen av sosiale fenomener blir utviklet gjennom kontakten som etableres ute i feltet (Thagaard, 2018, s. 11). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) vil kvaliteten og utfallet av et slikt intervju avhenge

av intervjuerens personlige og faglige vurderinger, samt praktiske ferdigheter. Intervjuet ses som et håndverk, som med andre ord kan læres. Derfor har det vært svært viktig i min prosess å øve meg som intervjuer. Jeg forsøkte å være bevisst på hvordan jeg formulerte mine spørsmål i intervjuguiden. To pilotintervju ble utført med medstudenter i forkant av de faktiske intervjuene, der jeg testet ut både spørsmålene, rekkefølgen, responsen og min egen væremåte som intervjuer.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 137-138) består intervjuundersøkelsen av syv faser; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Samtidig understreker forfatterne at dette ikke vil være en lineær prosess, da man hele tiden tar hensyn til alle stegene i prosessen, samt beveger seg frem og tilbake mellom stegene. Tematiseringsfasen handler, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 139-140), blant annet om hvordan forskningsspørsmålene formuleres. I utformingen av intervjuguiden brukte jeg forskningsspørsmålene som utgangspunkt:

1. Hvordan erfarer barnehagelærere egen rolle i oppfølgingen av barn med nedsatt hørsel?
2. Hvordan har barnehagelærere ervervet og utviklet eventuell kunnskap og kompetanse om barn med nedsatt hørsel?
3. Hvordan erfarer barnehagelærere det faglige støttesystemet rundt barn med nedsatt hørsel?

Målet med forskningsintervjuene var å innhente kunnskap om hvordan den enkelte barnehagelæreren har erfart egen praksis. Derfor ble spørsmålene vinklet slik at jeg kunnetterspurte hvordan den aktuelle informanten har erfart spesifikke situasjoner fremfor å spørre om konkrete fakta. Intervjuets formål skal være å forstå informantens utsagn ut ifra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42; Ringdal, 2013, s. 242-243).

I utformingen av intervjuguiden lagde jeg et oppsett av spørsmål som kunne være aktuelle for å undersøke problemstillingen min. Spørsmålene i intervjuguiden var delt inn i tre kategorier; kunnskapsstatus, samarbeid og tiltak. Disse er alle elementer som kan løfte frem informantenes egen forståelse og erfaring av både barnehagens og deres egne forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Mengden spørsmål i intervjuguiden antydte at intervjuet antakeligvis ville overstige ønsket intervjutid, som

var 30-60 minutter. Jeg samlet spørsmål som søkte like svar, for så å omformulere dem til ett spørsmål. Jeg endte opp med 26 hovedspørsmål, og 16 underspørsmål, fordelt på de tre kategoriene. Jeg utførte to pilotintervju med to medstudenter, der første intervju tok om lag 50 minutter, og andre intervju tok om lag 30 minutter. I denne prosessen mottok jeg tilbakemeldinger og endringsforslag, som alle ble tatt til betraktning i ferdigstillingen av intervjuguiden (vedlegg 2).

En intervjusituasjon kan skape et asymmetrisk maktforhold mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette kan utløse forsvarsmekanismer hos informanten, som igjen vil begrense mengde og kvalitet på innsamlet data. Makten kan oppstå hos både informant og intervjuer. Et eksempel der informanten sitter med makten kan være at informanten har høyere utdanning enn intervjueren, samt mer erfaring med emnet som diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 124). En annen faktor som kan spille inn på hvem som føler at de sitter med makten, er trygghet på seg selv og autoritet. Dette er svært personavhengig, og kan oppstå hos begge parter. Derfor er det viktig at forskeren tar regi over intervjuet, som innebærer at forsker utformer kontakt med informanten, slik at trygghet etableres (Thagaard, 2013, s. 109). Et eksempel der intervjuer sitter med makten kan være at intervjueren stiller spørsmål på en måte som får informanten til å føle seg liten og kunnskapsløs, for eksempel ved å spørre om noe informanten ikke har forutsetninger for å svare på. Dette er noe jeg har forsøkt å være bevisst på, både i utformingen av intervjuguiden og i selve intervjusituasjonen.

Selv om målet for forskningsintervjuet bør være en åpen og fri dialog mellom likestilte parter, påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) at forskningsintervjuet faktisk er en profesjonell samtale der det uansett vil oppstå et asymmetrisk maktforhold. Faktorer som spiller inn på asymmetrien i maktforholdet kan være at det er intervjueren som legger rammene for samtalen og kan forme samtalen som ønsket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I møtet mellom meg og mine informanter har jeg forsøkt å ha en bevissthet rundt dette, ved blant annet å bruke åpne spørsmål slik at det var rom for informantene å tolke spørsmålene, og avgjøre hva som var viktig for dem å dele.

### 4.3 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Dette masterprosjektet er forankret i det konstruktivistiske vitenskapsteoretiske paradigmet. Konstruktivismens epistemologi dreier seg om at kunnskap er i stadig fornyelse og endring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Konstruktivismens ontologi dreier seg om at den fysiske virkeligheten er adskilt fra den sosiale virkeligheten, og at det finnes flere konstruerte virkeligheter (Hatch, 2002, s. 15; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Forskere bør anskaffe kunnskap rundt hvordan mennesker tolker og forstår den sosiale virkeligheten for å få en forståelse av sosiale fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

I dette masterprosjektet har ikke målet vært å frembringe fakta, men heller hvordan jeg som forsker i samhandling med mine informanter klarer å produsere ny kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36, 83; Thagaard, 2018, s. 40). Den nye kunnskapen som har blitt produsert gjennom datainnsamlingsprosessen vil være preget av min faglige og personlige forforståelse og tolkning av informantenes budskap. Alle mennesker har sin måte å forstå virkeligheten på, og denne forståelsen vil endres over tid med nye erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Denne forståelsen av hva kunnskap er har påvirket flere dimensjoner ved dette masterprosjektet. For det første har det påvirket både meg og informanten innenfor ett intervju. Med dette mener jeg at etter hvert som vi ble tryggere på hverandre og delte erfaringer sammen, fornyet vi vår forståelse av den virkeligheten vi var i. Derfor vil spørsmålenes rekkefølge ha betydning for hvilke svar som blir gitt. For det andre ble min kunnskap og forståelse av virkeligheten endret for hvert intervju jeg deltok i. Jeg ble tryggere på meg selv i intervjusituasjonene, noe som gjorde at måten jeg fremsto for informanten fra første til siste intervju ble endret. Rekkefølgen og tiden som gikk mellom intervjuene kan også ha påvirket hvordan informantene uttrykte seg. Jeg utførte alle intervjuene i en periode på om lag to uker. Mye kan ha skjedd i informantens liv og forståelsesverden i løpet av to uker. Et eksempel kan være at siste informant har vært på kurs og fått ny forståelse bare en uke før intervjuet. Dersom vi hadde utført dette intervjuet tidligere, ville ikke informanten nødvendigvis ha gitt de samme svarene som jeg fikk to uker senere. For det tredje ble min forståelse og kunnskap stadig formet og utviklet etter hvert som jeg bearbeidet mitt datamateriale, og videre igjen hvilken litteratur jeg valgte å legge til grunn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Med andre ord vil ikke den kunnskapen som oppsto direkte i intervjusituasjonene være lik den kunnskapen jeg sitter igjen med etter

endt prosjekt. Derfor har jeg forsøkt å sørge for en transparent og åpen fremstilling av produsert kunnskap og innhentet data.

#### **4.3.1 Induktiv tilnærming**

Kvalitativ forskning vil ofte bli karakterisert som induktiv. Forskerne lar den innsamlede empirien avgjøre hva som vil bli viktig og relevant teori og begreper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Innenfor et konstruktivistisk perspektiv vil man ikke anse virkeligheten som objektiv og stabil. Med dette vil det ikke være hensiktsmessig å danne teorier om hvordan virkeligheten henger sammen og ser ut. Man bør heller forstå det unike og dynamiske, som krever induktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Grunntanken bak en induktiv tilnærming handler om at man går fra empiri til teori, i motsetning til en deduktiv tilnærming som går fra teori til empiri. På bakgrunn av dette vil det induktive idealet være at forskeren går ut i feltet med et åpent sinn, samler inn relevant informasjon, for så å systematisere de innsamlede dataene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). I dette prosjektet har jeg forsøkt å innta en induktiv tilnærming, blant annet ved at jeg valgte teoretiske perspektiver ut fra hva som var vektlagt i mine funn. Likevel betraktes det induktive og det deduktive som ytterpunkt på en skala, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 102). Det vil med andre ord ikke være mulig å forholde seg fullstendig induktivt. En forsker kan vanskelig gå inn i en situasjon med et så åpent sinn at hun ikke påvirkes av tidligere observasjoner. Man vil alltid besitte en forforståelse når man entrer et forskningsfelt. Min forforståelse vil ha påvirket hvordan jeg har valgt å formulere mine spørsmål, hvilke temaer som blir løftet frem, og valg av tidligere forskning og teori. Med dette bør forskeren kunne formidle en bevissthet rundt egen forforståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Jeg har forsøkt å redegjøre for noe av min forforståelse i innledningskapitlet.

#### **4.4 Utvalg og rekruttering**

I oppstartsfasen av mitt masterprosjekt hadde jeg lagt til grunn at jeg ville rekruttere 4-6 informanter fra forskjellige barnehager i Bergen. For å sikre et formålstjenlig datamateriale, var det viktig at informantene både hadde en del arbeidserfaring fra barnehage og at de hadde formell utdanning. Det var også avgjørende at informantene hadde en viss erfaring med barn med nedsatt hørsel. Utvalgsriteriene jeg la til grunn for rekruttering av informanter var derfor at de skulle (1) ha grunnutdanning som

førskolelærer eller barnehagelærer, (2) ha jobbet som barnehagelærer eller pedagogisk leder i helst fem år eller mer, og (3) ha erfaring med ett eller flere barn med nedsatt hørsel på egen avdeling i en periode i løpet av de siste fire årene. Jeg satte bevisst ingen begrensninger for hvilken type nedsatt hørsel informantene skulle ha erfaring med. Disse utvalgskriteriene ga grunnlag for å unngå intervju med personer som ikke hadde erfaring med barn med nedsatt hørsel. I tillegg sikret dette en faglig bevissthet hos informantene, så vel som en trygghet som følge av flere års erfaring i barnehage. I oppstartsfasen av dette masterprosjektet hadde jeg ikke mulighet for å vite hvilke barnehager som hadde ansatte som ville falle inn under mine utvalgskriterier. Jeg startet derfor rekrutteringsprosessen med å gå bredt ut. Jeg lagde en oversikt over de fleste kommunale og private barnehager i Bergen kommune, hvor jeg fant e-postadresse og telefonnummer. Dette gjentok jeg med flere av Bergens nabokommuner. Da jeg hadde samlet kontaktinformasjonen til rundt 150 barnehager i Bergen og omegn, sendte jeg ut en e-post med forespørsel om deltakelse, der jeg la informasjonsskriv og samtykkeskjema som vedlegg (vedlegg 3). På denne måten kunne barnehagene selv vurdere om de hadde ansatte som falt inn under mine utvalgskriterier. I e-posten ga jeg uttrykk for at de som ønsket å delta i prosjektet kunne ta kontakt med meg på e-post eller telefon. Jeg mottok mange avslag og noen positive svar. Etter en systematisk ringerunde til alle barnehagene en uke etter at e-posten ble sendt ut fikk jeg flere avslag, men også tips om flere barnehager som kunne være aktuelle for prosjektet. Med dette gikk jeg mer målrettet til verks og kontaktet de mest aktuelle barnehagene. Etter noen dager hadde jeg mottatt seks svar med ønske om å delta i prosjektet. Jeg avtalte tid og sted for intervju med barnehagelærere fra de seks barnehagene, og gjennomførte alle intervjuene på informantenes arbeidsplass i løpet av to uker.

Utvalget for dette masterprosjektet består av seks informanter: fem kvinner og én mann, der alle jobber som pedagogiske ledere i ulike barnehager. Det var et stort spenn mellom informantenes tid i yrket. De hadde jobbet fra 4-16 år i barnehage. Majoriteten av informantene hadde mest erfaring fra å jobbe med de store barna. Fra transkriberingen og utover ga jeg informantene fiktive navn; «Amalie», «Berit», «Camilla», «Didrik», «Elisabeth» og «Frida».

Informantene viste seg å ha erfaring med alt fra tunghørte barn til døve barn, noe som gjenspeilte seg i hvordan de svarte på enkelte spørsmål. Fire av informantene (Amalie,



Berit, Didrik og Frida) har kun jobbet med ett barn med nedsatt hørsel. Elisabeth har jobbet med to barn med nedsatt hørsel, men med ulike typer hørselshemming. Camilla har jobbet med flere barn med nedsatt hørsel, både tunghørte og helt døve. Hver informant kom derfor inn i intervjuet med ulik erfarings- og kunnskapsbakgrunn, selv om alle hadde til felles at de var utdannet barnehagelærere.

#### 4.5 Intervjuprosessen

I det første gjeldende intervjuet holdt jeg meg kun til de hovedspørsmålene jeg hadde nedskrevet, samt enkelte av underspørsmålene som viste seg å være relevant. Jeg opplevde at intervjusituasjonen artet seg på en naturlig måte, slik at intervjuet ble mer som en samtale om temaet. I det første intervjuet merket jeg at enkelte av spørsmålene hadde en noe kunstig formulering, som jeg endret på til de neste intervjuene. For hvert intervju ble det enklere å formulere spontane oppfølgingsspørsmål, samt å bevege meg frem og tilbake i intervjuguiden etter hvert som vi beveget oss fra tema til tema. Kvale og Brinkmann (2015, s. 170) skriver om kunsten å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg merket at min bakgrunnskunnskap om både temaet og undersøkelsens formål bidro til at jeg så hva som kunne være relevant å spørre om, selv om det ikke sto nedskrevet i intervjuguiden.

Det korteste intervjuet hadde en varighet på 27 minutter, og det lengste hadde en varighet på 61 minutter. Alle intervjuene ble avholdt på grupperom eller arbeidsrom på informantenes arbeidsplass. Jeg opplevde at lydforholdene varierte fra rom til rom, der noen av intervjuene var preget av bakgrunnsstøy i form av lekende barn. I to av intervjuene ble vi avbrutt én gang, av informantenes kolleger. Dette medførte at vi til en viss grad mistet tråden i det vi snakket om, men det førte også til en omstart av spørsmålet vi befant oss på. Dermed ble det åpnet opp for nye perspektiver og nye innganger til de aktuelle spørsmålene.

Lydopptak av intervjuet gir mer utfyllende informasjon om dialogen enn om man kun tar notater underveis og i etterkant av intervjusituasjonen. På denne måten kan intervjueren konsentrere seg om intervjuets dynamikk og tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205; Thagaard, 2018, s. 111). Å benytte diktafon i intervjusituasjonene ga meg mulighet til å fokusere på spørsmålene, informantens svar og min egen respons, fremfor å bruke tid på å notere underveis (Thagaard, 2018, s. 112). Jeg gjorde et bevisst valg

med å ikke notere underveis på bakgrunn av at jeg ville at intervjuet skulle foregå så naturlig som mulig, uten unødvendige distraksjoner.

Asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51) er noe jeg forsøkt å være svært bevisst på under intervjusituasjonene, da måten jeg fremsto som intervjuer kunne påvirke hvordan informantene valgte å uttrykke seg. Det ble viktig for meg å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonene, slik at informantene kunne fortelle om egne erfaringer uten en følelse av å bli dømt. Hvert intervju ble åpnet med at jeg fortalte informanten at det ikke fantes noen riktige eller gale svar, kun at jeg søkte etter deres personlige oppfatning og forståelse relatert til spørsmålene. Alle spørsmålene i intervjuguiden var forsøkt vinklet slik at de ikke skulle måle informantenes kunnskapsnivå, men heller deres forståelse av ulike temaer. Et annet tiltak som ble iverksatt for å skape trygge rammer for informantene, var min bevissthet rundt hvordan jeg responderte til informantenes utsagn. Jeg sørget for videre åpenhet ved å bekrefte at jeg hadde forstått det de sa, samt å motivere til videre utdyping.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) er det avgjørende for mengden av og kvaliteten på datamaterialet at det etableres god og trygg kontakt mellom intervjuer og informant fra første stund. Derfor var jeg svært opptatt av å vise interesse for informantene og deres svar, samt å lytte oppmerksomt gjennom hele intervjuet. Videre skriver forfatterne at det kan oppstå en følelse av angst hos informantene mot slutten av intervjuet, angående hva datamaterialet vil brukes til senere, og hva som er intervjuets formål. Med dette fulgte jeg Kvale og Brinkmanns (2015, s. 161) råd om en kort debrief etter intervjuet. Jeg gikk igjen gjennom formålet for prosjektet, samt hvordan jeg ville oppbevare og behandle datamaterialet, og slette lydopptak i etterkant.

## **4.6 Transkribering**

En forutsetning for forskningen er at datamaterialet blir omgjort til skriftlig form. Ettersom at jeg hadde lydopptak av alle intervjuene, startet jeg transkriberingen av hvert intervju like etter intervjuet var ferdig. Jeg gjorde det jeg kunne for å fullføre transkriberingen av ett intervju før jeg utførte neste intervju. Thagaard uttrykker (2018, s. 112) at en fordel med å ta lydopptak av intervjusituasjonen er at man kan endre hastighet, spole frem og tilbake, og sette på pause når man transkriberer. Det viste seg at

jeg gikk glipp av flere av disse fordelene. Det oppsto tekniske utfordringer med å overføre lydfilene fra diktafonen til datamaskinen på et sikkert skrivebord. Derfor koblet jeg hodetelefoner til selve diktafonen, og lyttet til lydfilen direkte. Dette viste seg å være en tungvint prosess, da spoling frem og tilbake i lydfilen var vanskelig. Transkriberingen tok fra om lag tre til ti timer per intervju. Det var også utfordrende at enkelte av informantene pratet utydelig og raskt, og noen av lydfilene hadde forstyrrende bakgrunnsstøy. Ulike dialekter viste seg også å være en utfordring. Likevel er jeg trygg på at jeg har sikret en så korrekt transkripsjon som mulig. Ved å overføre muntlig informasjon til skriftlig informasjon, vil samtidig en del av innholdet i samspillet gå tapt, som for eksempel kroppsspråk, toneleie, ironi og tempo (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Man kan derfor ikke unngå at transkripsjonen vil bli en svekket gjengivelse av kommunikasjonen i intervjuet.

#### **4.7 Analyseprosessen**

Etter fullført datainnsamling sto jeg igjen med seks transkriberte intervjuer. Jeg gjorde en systematisk innholdsanalyse av datamaterialet, der jeg hentet inspirasjon fra fasene i Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse. Dette er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og temaer i datamaterialet, gjennom seks faser (Braun & Clarke, 2006):

1. Bli kjent med datamaterialet. Her handler det om å notere ideer og tanker underveis, og at man blir godt kjent med datamaterialet gjennom flere gjennomlesinger. Også transkriberingen er en del av denne fasen.
2. Koding. I denne fasen skal man systematisk identifisere og navngi koder som er relevant for prosjektets problemstilling. Dette er begynnelsen på å kunne identifisere mønstre i datasettet.
3. Lete etter temaer. Her samles kodene for å skape et mønster av flere hovedtemaer. Liknende koder samles under ett.
4. Gjennomgang av temaene. I denne fasen undersøker man om temaet stemmer overens med de ulike kodene. Temaene skal reflektere prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Etter hvert kan man produsere et tematisk kart av analysen.
5. Definere og navngi temaene. Her skal man bestemme navn for temaene, og sørge for at navnene representerer innholdet.

6. Skrive rapport. I denne fasen skal temaene sorteres etter betydning og viktighet for prosjektet, og forskeren skal dermed kunne kjenne igjen hvilke temaer som er mest representative for prosjektet.

Jeg startet analyseprosessen allerede under transkripsjonen, ved at jeg gjennom denne ble kjent med datamaterialet. Jeg leste så gjennom transkripsjonene flere ganger, slik som Thagaard (2018, s. 152) og Braun og Clarkes (2006) første fase foreslår. I den tredje gjennomlesingen markerte jeg utsagn i ulike farger, og ga disse fargekodene navn. Koding bidrar til å bryte teksten ned i mindre enheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Etter gjennomlesningen av alle transkripsjonene, satt jeg igjen med 17 fargekoder. På dette punktet hadde jeg fullført den tematiske analysens andre fase og påbegynt den tredje, som handlet om å gjenkjenne overordnede temaer for kodene (Braun & Clarke, 2006).

I de neste trinnene av analysen systematiserte jeg utsagn fra de ulike fargekodene inn i en tabell. Med dette begynte jeg å gjenkjenne tematiske underkategorier, som etter hvert ble navngitt. Jeg gikk gjennom alle tabellene. Denne fasen dannet grunnlag for flere underkategorier. På dette punktet befant jeg meg i analysens tredje og fjerde fase (Braun & Clarke, 2006).

Jeg lagde så et nytt dokument med tabeller for hver av disse kategoriene. Her plasserte jeg relevante utsagn fra alle informantene. På dette punktet kan vi anta at jeg hadde fullført analysens tredje fase, og fortsatte med analysens fjerde fase, altså å sjekke om temaene faktisk representerte kodene og hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Videre leste jeg gjennom transkripsjonene igjen. Denne gangen lette jeg etter utsagn som jeg ikke allerede hadde markert. Thagaard (2018, s. 152) skriver at det å lese gjennom transkripsjonene etter at de har blitt kodet og kategorisert, kan bidra til at forskeren oppfatter nye elementer som ikke viste seg ved første gjennomlesing. Med dette lagde jeg en ny kategori, «Barnehagens forutsetninger», da dette er noe prosjektets problemstilling etterspør. Den femte fasen var påbegynt her, som handler om å avgrense detaljene for hvert tema, for så å generere klare definisjoner og navn for hvert tema (Braun & Clarke, 2006). I neste trinn leste jeg gjennom hver kategori for å undersøke

om noen av utsagnene også kunne passe inn under den nye kategorien. I dette trinnet befant jeg meg fremdeles i den femte fasen (Braun & Clarke, 2006).

Ved slutten av analyseprosessen sto jeg igjen med 9 hovedkategorier:

- Spesialpedagog og støtteressurs
- Tiltak
- Kunnskapstilegning
- utfordringer
- Inkludering
- Samarbeid
- Holdninger
- Ideal
- Barnehagens forutsetninger

Som nevnt har jeg gjennom analyseprosessen hentet inspirasjon fra Braun og Clarkes (2006) seks faser for tematisk analyse. Gjennom prosessen merket jeg at dette ikke var en lineær prosess, men heller en sirkulær prosess, der jeg beveget meg frem og tilbake i fasene og datamaterialet. Analyseprosessen har vært svært lærerik. Selv om jeg forsøkte å forholde meg åpen og nøytral før analyseprosessen, hadde jeg naturlig nok en forforståelse og antakelser om hvilke funn jeg ville finne. Underveis i en grundig analyseprosess ble jeg overrasket over enkelte utsagn og kategorier som kom frem. Med et bevisst nysgjerrig blikk, erfarte jeg at jeg kunne finne enkelte kategorier som kunne motbevise mine tidlige antakelser. Et eksempel på dette var da jeg undersøkte utsagn som kunne tilhøre kategorien «Barnehagens forutsetninger». Min antakelse for denne kategorien var at utsagnene nesten utelukkende skulle være negativt ladet, siden jeg hadde et inntrykk av at barnehagen har manglende forutsetninger for å ivareta disse barna. Jeg ble overrasket da kategorien hadde hovedvekt av positivt ladede utsagn. Vedlegg 4 viser et utsnitt av tabellene fra analyseprosessen.

#### **4.8 Forskningsetiske vurderinger**

I forskningsarbeid skal man være svært bevisst på forskningsetiske utfordringer som kan oppstå gjennom hele prosessen. Ifølge Gilje og Grimen (1993, s. 245) står forskeren

ansvarlig for hvordan forskningen gjennomføres og formidles. Følgende skal jeg gjøre rede for ulike utfordringer jeg har møtt på, og hvordan jeg har forsøkt å gjøre bevisste og trygge forskningsetiske vurderinger.

Prosjektet er gjennomført i henhold til Universitetet i Bergen sine retningslinjer, og er registrert i RETTE (vedlegg 5), som er UiBs system for kontroll og oversikt ved behandling av personopplysninger i forskningsprosjekter.

#### **4.8.1 Konfidensialitet**

Et viktig prinsipp i kvalitative undersøkelser er å bevare informantenes konfidensialitet og anonymitet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) skriver at konfidensialitet oftest handler om at identifiserbar informasjon om deltakerne ikke avsløres. Det ble viktig for meg å avklare med informantene både i forkant av møtet, og før intervjustart, at lydopptaket ville bli slettet ved prosjektperiodens utløp, samt at jeg allerede under transkribering ville anonymisere både steder og navn som eventuelt kunne bli nevnt i intervjuet. Informanten fikk selv velge sted og tidspunkt for intervjuene, og på denne måten hadde de mer kontroll over hvem som så oss sammen. Alle intervjuene ble holdt på et lukket rom, uten andre mennesker til stede.

#### **4.8.2 Informert samtykke**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) innebærer informert samtykke at man sikrer at informantene deltar frivillig, samt å informere om at det vil være mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Informantene skal også informeres om undersøkelsens design og formål, samt om mulige fordeler eller risikoer som medfølger deltakelse. I prosessen med å nå ut til potensielle deltakere for mitt prosjekt, sendte jeg ut et informasjonsskriv om undersøkelsen, sammen med et samtykkeskjema (vedlegg 3). På denne måten hadde hver person jeg nådde ut til, mulighet for å gjøre seg kjent med innholdet og premissene som fulgte med prosjektet, før de trengte å bestemme seg for om de ønsket å delta. Jeg hadde med meg en papirutgave av informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til hvert intervju, der informantene fikk mulighet til å lese om igjen, stille spørsmål, samt å skrive under samtykkeskjemaet før intervjustart. Thagaard (2018, s. 113) stiller spørsmål om hvor mye informasjon som kan gis til informanten i forkant av intervjuet. Selv om jeg hadde en intervjuguide med meg, kunne jeg ikke være sikker

på hvordan intervjuet ville arte seg, og kunne derfor ikke informere informanten om dette. Jeg ønsket også at informantenes respons og svar på spørsmålene mine skulle være spontane og oppstå der og da. Det var derfor ikke aktuelt for meg å dele innholdet i selve intervjuguiden med informantene i forkant av intervjuene.

### **4.8.3 Åpenhet**

I intervjusituasjonene forsøkte jeg å være svært bevisst på min rolle som intervjuer (se kapittel 4.2 om makt i intervjusituasjonen). Med dette gikk jeg inn for å innta en åpen og nysgjerrig posisjon i møte med mine informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Under utarbeidingen av intervjuguiden ble spørsmålene omformulert igjen og igjen, helt til formuleringen ble så åpen og ikke-dømmende som mulig. Jeg åpnet hvert intervju med å fortelle informanten at det ikke finnes noen gale svar, og at jeg kun var ute etter deres egen personlige opplevelse og forståelse av spørsmålene mine. Etter at jeg hadde stilt et spørsmål, var jeg bevisst på å ikke avbryte eller skyte inn innspill før jeg var sikker på at informanten var ferdig med å snakke. Jeg bekreftet informantenes utsagn ikke-verbalt, i form av å nikke, og noen ganger ved å undersøke om mine fortolkninger av informantenes svar var korrekte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194).

### **4.8.4 Pålitelighet**

Pålitelighet tenkes ofte på som den kvalitative forskningstradisjonens versjon av reliabilitet, og har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre (Tjora, 2012, s. 202). Det handler blant annet om prosjektet gir inntrykk av at undersøkelsen er utført på en tillitsvekkende måte. Reliabilitet i kvantitative undersøkelser handler om at forskningsresultatet skal kunne reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2011, s. 22, 198). I kvalitativ forskning er ikke repliserbarhet relevant. Her handler det om at man får gyldige og relevante data (Thagaard, 2011, s. 198). Det er viktig at forskeren gjengir en så nøyaktig beskrivelse av fremgangsmåte som mulig, for å oppnå størst mulig transparens i studien. Transparens sikrer at lesere selv kan vurdere studiens pålitelighet (Tjora, 2012, s. 216). I dette kapitlet har jeg derfor forsøkt å så konkret som mulig gjøre rede for min fremgangsmåte gjennom hele prosjektet.

#### **4.8.5 Gyldighet og overførbarhet**

Begrepet gyldighet benyttes ofte i kvalitativ forskning knyttet til det kvantitative begrepet validitet, og er knyttet til hvordan dataene tolkes, og om en undersøkelse faktisk undersøker det den sier at den skal (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2011, s. 201; Tjora, 2012, s. 202). Relatert til prosjektets gyldighet kan vi knytte begrepet overførbarhet, som tar for seg hvordan forståelsen som utvikles i en studie kan være gyldig og relevant i andre kontekster (Thagaard, 2011, s. 201). Dette prosjektet undersøker noen barnehagelæreres erfaringer med spesifikke barn med nedsatt hørsel, innenfor rammen av et masterprosjekt. Det er likevel rimelig å anta at informantenes erfaringer ligner erfaringer andre ansatte i barnehager har. Det kan også tenkes at enkelte av mine funn har relevans for mennesker som jobber med barn med andre utfordringer enn nedsatt hørsel.



## 5. Presentasjon av funn

Gjennom hele analyseprosessen har det vært viktig for meg å ha problemstillingen ferskt i minne:

*«Hvordan erfarer barnehagelærere egne og barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel?»*

Jeg åpnet hvert intervju med en samtale rundt informantens utdanning og arbeidserfaring, og hvor mye erfaring de har med barn med nedsatt hørsel. Jeg vil komme tilbake til funn relatert til utdanning og arbeidserfaring senere i dette delkapitlet, men vil her i introduksjonen gi en liten presentasjon av hver informant.

«Amalie» forteller at hun er utdannet barnehagelærer og jobber som pedagogisk leder på storbarnsavdeling. Videre forteller hun at hun har hatt et barn med nedsatt hørsel på egen avdeling i to år. Hun har ingen tidligere erfaring med arbeid med barn med nedsatt hørsel. Amalie forteller at hun ser på denne delen av jobben som svært givende og spennende.

Også «Berit» arbeider på storbarnsavdeling der hun er ansatt som pedagogisk leder. Hun er utdannet førskolelærer, og har bygget på dette med pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. Berit har hatt et barn med nedsatt hørsel på avdelingen i ca. 3 år, og har i perioder hatt hovedansvar for dette barnet som støttepedagog. Hun beskriver dette arbeidet som både gøy og spennende, men også utfordrende.

«Didrik» jobber også som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling, og er utdannet førskolelærer. Han holder også på med å bli sertifisert ICDP-veileder. Han har litt over ett års erfaring med et barn med nedsatt hørsel, og beskriver dette arbeidet som spennende og lærerikt, men samtidig litt utfordrende.

«Elisabeth» utdannet seg som barnehagelærer samtidig som hun jobbet som assistent, og har siden endt utdanning jobbet som pedagogisk leder på småbarnsavdeling. Hun har hatt et barn med nedsatt hørsel på avdelingen i noen måneder, men forteller at hun tidligere også har hatt erfaring med et barn med en annen type nedsatt hørsel. Elisabeth beskriver dette arbeidet som svært lærerikt og interessant.

«Camilla» er utdannet som både tegnspråktolk, førskolelærer og spesialpedagog, og jobber nå som pedagogisk leder i en liten barnehage, i tillegg til å ha spesialpedagogisk ansvar. Hun har jobbet med flere barn med nedsatt hørsel de siste fire årene. Det er åpenbart at Camilla trives i dette arbeidet, men hun legger ikke skjul på utfordringene som oppstår når man har både hørende barn og barn med nedsatt hørsel på samme avdeling.

«Frida» er utdannet førskolelærer med vekt på natur og friluftsliv, som hun bygget på en bachelor i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Hun har også tatt videreutdanning i veiledning. Hun jobber som pedagogisk leder på storbarnsavdeling, og har hatt et barn med nedsatt hørsel på avdelingen i to år. Frida forteller at hun trives med dette arbeidet, og at hennes grad innenfor spesialpedagogikk har styrket hennes forutsetninger for å ivareta dette barnet.

Vi ser altså at alle informantene har grunnutdanning som barnehagelærer, der enkelte av dem har tilleggsutdanning innenfor ulike områder. Mens Amalie, Berit, Didrik og Elisabeth ikke har videreutdanning relatert mot barn med særskilte behov, har Camilla og Frida en noe forskjellig utdanningsbakgrunn og erfarer at denne tilleggsutdanningen har styrket dem i møte med barn med nedsatt hørsel. Det er samtidig stor variasjon innenfor både hvilken type hørselstap informantene har erfaring med. Utenom Camilla, som viser til en lengre erfaring, har alle informantene kun erfaring med ett til to barn med nedsatt hørsel.

Alle informantene forteller at de trives med arbeidet, og det kommer også frem at de opplever liknende utfordringer. I hvert møte opplevde jeg et personlig engasjement og en profesjonell og lærevillig holdning hos mine informanter. Informantene utviste en profesjonell ydmykhet der deres egen kunnskap kom til kort. Dette har resultert i at de søker informasjon aktivt på egenhånd. Hver av informantene har uttrykt at de synes arbeidet med barn med nedsatt hørsel er både spennende og viktig, og de setter pris på overføringsverdien til flere av de konkrete tiltakene. Det var svært spennende å høre om deres refleksjoner i forbindelse med dette arbeidet. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan de opplever arbeidet sitt og hva de mener er spesielt viktig for å ivareta barn med nedsatt hørsel.

## 5.1 Inkludering

I flere av intervjuene kommer det frem at det viktigste for barns trivsel i barnehagen er en følelse av å være inkludert. Følgende vil jeg presentere funn relatert til hvordan informantene ser på og arbeider for inkludering av barn med nedsatt hørsel.

### 5.1.1 Å bli en del av barnefellesskapet

Gjennom intervjuene opplever jeg at alle informantene er svært opptatt av inkludering, og hvordan de kan skape de beste forutsetningene for at barna med nedsatt hørsel blir inkludert i barnefellesskapet. Informantene forteller om forskjellige erfaringer med hva som kreves for å inkludere barna med nedsatt hørsel. Frida poengterer at dette med inkludering ikke bare er viktig for barn med nedsatt hørsel:

Men det med fellesskap og sånt jobber vi jo med generelt hele tiden, at man skal være inkluderende uansett hva man har som utfordringer, eller annerledeshet, eller bare generelt at vi er inkluderende. Så det var jo ikke sånn, hen var jo og veldig populær, så det var på en måte ikke noe sånn at vi måtte jobbe veldig intenst for at hen skulle bli inkludert, for hen var på en måte det med en gang. For det er jo andre barn som gjerne strever mer sosialt, og der må man jo jobbe enda hardere, sant.

Berit forteller meg om et pedagogisk opplegg som understreker Fridas poeng:

Altså at vi er forskjellige, men at vi er unike da, at vi er ulike men unike liksom. For dette er noe som vi snakker om hvert år, og det med venner, sant. Og da skal vi for eksempel se en film tenkte vi, sant, altså at det finnes barn med autisme, og det finnes barn med CI, det finnes barn med ja, altså forskjellige, cøliaki.

Frida og Amalie forteller at de barna de har med nedsatt hørsel fremstår som språklig sterke barn, som mestrer sosiale situasjoner uten særlige utfordringer. Camilla forteller at hun må være svært bevisst i de situasjonene der de hørende barna og barna med nedsatt hørsel er i en samspillsituasjon. Hun gjør alt hun kan for at barna med nedsatt hørsel skal få delta i lek på lik linje med de hørende barna. Jeg stiller informantene

spørsmål om hvordan de tilrettelegger for at barnet med nedsatt hørsel skal erfare at det blir inkludert i barnefellesskapet. Didrik forteller:

På det kurset som vi var på for to uker siden, så var de opptatt av at hvis barn med nedsatt hørsel har ekstra hjelpemidler, så skulle ikke det bli gitt som en årsak til at hjelpemidlene var der. Da tenkte jeg at det var mer skolerettet, fordi at da kunne det barnet med nedsatt hørsel bli satt i en bås, eller kanskje bli hengt ut. Men i barnehagen er det veldig annerledes enn i skolen, er min opplevelse.

Amalie forteller at det er viktig at de hørselstekniske hjelpemidlene blir normalisert i barnegruppen, og at alle barna får prøve å snakke i mikrofonen. Det samme gjelder hvordan de prater om barnets høreapparat eller CI i barnehagen, at de andre barna blir gitt en forklaring som de kan forstå, som for eksempel at det fungerer som barnets øre. Vi ser altså at informantene generelt er svært opptatt av hvordan både personalgruppens og barnegruppens holdninger til barnet med nedsatt hørsel arter seg, samt hvordan de kan bidra til å normalisere og avstigmatisere det å ha nedsatt hørsel.

### **5.1.2 Inkludering gjennom felles språk**

Gjennom intervjuene får jeg flere ganger høre at språk generelt har stor betydning for i hvilken grad et barn er inkludert eller ikke. Det kan særlig handle om det å ha et felles språk for både barnegruppen og personalgruppen, som for eksempel å bruke en kombinasjon av norsk talespråk og tegn som støtte. Det handler om å gi alle barna like forutsetninger om å delta i hverdagen, og å forstå hva som blir sagt. Problemet oppstår ofte der voksne ikke kan være like tett på, som for eksempel i utelek. Da er det fort gjort at barna glemmer å benytte seg av tegn, eller i det hele tatt å se på de andre mens de snakker. Camilla forteller:

Ja, det synes jeg er veldig utfordrende, fordi at det må hele tiden voksne inn, hele tiden voksenstøtte inn og korrigere, sant, men nå sier den at den vil ikke være med i den leken, eller sant. Fordi at de bruker ikke tegn i lek og samspill. Enkelttegn kan de bruke, sant, sånn som kom eller vent, eller sånn. Men når de begynner nå å bli så store, så er det rolleleken som gjelder ofte, og da detter, og språket kommer så er det det normalhørende prioriterer å bruke, sant. Det er jo lettest, enklest for dem.

Et annet element som kombinerer språk og inkludering handler om at bruk av tegn eller tegnspråk ikke bare skal gjelde relatert til barnet med nedsatt hørsel, men at det også brukes like mye selv om barnet med nedsatt hørsel ikke er til stede. Flere av informantene forteller meg at de tenker at barnet med nedsatt hørsel ikke skal være «annerledes» bare fordi det har behov for tegnspråk eller tegn støtte. Derfor har de gjort slik at tegn har blitt en del av hverdagen for alle barna, ikke bare barnet med nedsatt hørsel. Dette er et eksempel på hvordan informantene arbeider med normalisering av nedsatt hørsel. Berit og Camilla forteller at de benytter tiden på noen avdelingsmøter til å øve seg på tegn. De forteller at de blant annet har gitt navnetegn til alle barna, og at barna ofte er veldig interesserte i å lære tegn. Didrik gir et eksempel på hvordan barnet med nedsatt hørsel blir inkludert i barnegruppen med hjelp av tegn:

Og det at de viser interesse, som jeg sa i stad, til å bruke tegn, er jo i seg selv en indikasjon på det at, ja, det går veldig fint for dem, og de inkluderer. Og vi er på en måte veldig opptatt av å hjelpe dem med de tingene. (...) en dag vi skulle ut i skogen og sage, og dette barnet med nedsatt hørsel var med og to andre. Så kommer et av de barna som var med bort, og viser tegnet for å sage, og sier, vil du være med å sage, og brukte det samtidig.

Flere av mine informanter uttrykker at de forsøker å bruke tegn til tale så mye det lar seg gjøre. To av informantene forteller at de helst skal benytte seg av tegnspråk. Berit forteller hvordan hun har forsøkt å bevisstgjøre seg selv, personalgruppen og barna til å bruke tegn: «(...) at ting som henger oppe, det er tegn på. Altså, hvis det er tall eller bokstaver eller andre ting. Ikke alt, selvfølgelig, men det meste har vi jo prøvd å tegnsette.»

Elisabeth benytter seg også av samme metode: «Nå har vi veldig mye tegn til tale symboler fremme på veggene, sånn at vi hele tiden skal bli minnet på at vi skal bruke tegn til tale.»

Både Berit, Camilla og Didrik forteller at de har noe som de kaller «dagens tegn» eller «ukens tegn», som de mener bidrar til bevisstgjøring og læring hos både barnegruppen og personalgruppen. Berit forteller hvordan de aktualiserer tegn til de temaene eller prosjektene de holder på med: «(...) brannvernuke, hvis vi har vennskapsuke, så finner

vi tegn på forhånd, sånn at det kan være på veggene (...). Elisabeth forteller hvordan bruk av tegn til tale virker positivt på barngruppen:

Nå er jeg på en småbarnsgruppe, så tegn til tale er støtte til alle barn. Så vi bruker det som en støtte til språkutviklingen, uavhengig om de har nedsatt hørsel eller ikke. (...) når de blir bekreftet, så ser vi at det er jo mye mindre frustrasjon, de blir sett og de blir bekreftet med en gang. Så vi fant ut at tegn til tale skal vi alltid bruke, helt uavhengig om det er barn med spesielle behov.

Amalie og Berit forteller at det barnet med nedsatt hørsel de har på sin avdeling egentlig skal ha opplæring på tegnspråk, men at barnet selv ikke ønsker å benytte tegnspråk. Camilla forteller at det er foreldrene som bestemmer hvilket språk de ønsker at barnet skal få opplæring i og på: «Og så er det noen som skal ha tegnspråk. Ikke alle, noen velger jo vekk tegnspråk. Dette er det jo foreldrene som styrer litt, da.»

Didrik forteller hvordan kunnskap og bevisstgjøring blant personalet hjelper for bruk av tegn:

Og når barnet har nedsatt hørsel, så vil ikke det alltid respondere eller ta til seg alle lyder. Hvert fall ikke de riktige lydene som det skal oppfatte. Og da bruker vi tegn til tale for at det skal kunne klare å forstå og tolke budskapet lettere.

Likevel opplever jeg at han uttrykker en følelse av utilstrekkelighet når det gjelder å møte barnet med tegn: «Vi er ikke så gode som vi burde ha vært, til å bruke det så mye som mulig egentlig, fordi at jo mere jo bedre.»

Det er altså ingen av informantene som ikke benytter seg av noen form for tegnstøtte, men vi ser at både kompetansen på og hyppigheten av tegn kan være varierende.

### *Språk gjennom bilder*

Siden barn med nedsatt hørsel bruker sin visuelle sans for å innhente informasjon i mye større grad enn hørende barn, forteller Elisabeth og Camilla at det er viktig for dem å bruke bildestøtte til det som blir sagt muntlig. Camilla fremhever at ASK i form av bildestøtte også må anses som språk. Begge uttrykker at de merker en positiv virkning

på hele barnegruppen som resultat av den visuelle kommunikasjonsformen. ASK i form av dagtavle og bildestøtte blir løftet frem som et viktig tiltak av flere av informantene. Både Camilla og Didrik forteller meg om hvordan de bruker bildestøtte og dagtavle uavhengig av barnet med nedsatt hørsel, men at de særlig ser virkningen det har hos dette barnet. Når jeg spør om hvordan han mener at tiltakene påvirker resten av barnegruppen, forteller Didrik:

Bildestøtte bruker vi uavhengig av barn med nedsatt hørsel, men så er det ekstra viktig å bruke det, fordi at der det ikke kan høre eller fatte opp, så kan hen bruke sin visuelle sans til å se det som skal gjøres ved å se et bildekort av hva vi skal.

Camilla formulerer seg slik når jeg spør om hvilke pedagogiske og fysiske tiltak hun benytter seg av: «(...) vi bruker alltid flere visuelle muligheter for kommunikasjon samtidig.». Elisabeth forteller om hvordan de ikke bare bruker bilder for å knytte mening til lyd, men også konkrete: «Hvilke konkrete vi bruker, av å knytte lyd til mening av objekter, hvilke leker har vi, hvilken farge er det på dem, og hvordan viser vi dette frem til barnet.»

Som vi ser, kan det virke som alle informantene benytter seg av bildestøtte og dagtavle uavhengig av barn med nedsatt hørsel, men at de viser en økt bevissthet rundt behovet og bruken av bilder relatert til barn med nedsatt hørsel.

### *Utfordringer med språk og tegnkompetanse*

Berit, Camilla og Didrik løfter frem utfordringer som oppstår på bakgrunn av egen manglende bevissthet. Berit forteller at ting som blikkontakt ved formidling av beskjeder fort kan glippe i en hektisk barnehagehverdag. Camilla forteller at hun får dårlig samvittighet når hun innser at hun har glemt å ta hensyn til de med nedsatt hørsel:

(...) at du oppdager at du snakker for fort, du bare babler i vei og så henger ikke tegnene med, og så plutselig får du et glimt av en hørselshemmet, så tenker du å nei, søren og, nå detter de ut.

Berit forteller om hvordan egen og andres manglende kompetanse innenfor tegn og tegnspråk kan påvirke arbeidet i negativ forstand:

Hvis du ikke er trygg i det, da, at du kan tegn, er godt forberedt, så synes jeg det er litt sånn, ja, at jeg ikke mestrer det så godt. (...) det er mange som synes, jeg merker at det er veldig, akkurat det med å tørre å gjøre tegnspråk, det merker jeg mange vegrer seg for.

Jeg stiller spørsmål om hvordan de arbeider med tegn i barnegruppen, og Camilla forteller:

De hørende barna bruker jo ikke tegn. Og det er utfordrende, egentlig, å få barn med nedsatt hørsel, spesielt de med cochlea, til å bruke tegn òg. Så det brukes ikke så mye tegn, det er den store utfordringen, å få barna til å kommunisere med tegn.

Det kan altså se ut til at personalgruppen er i en læringsprosess på lik linje med barnegruppen. I denne delen ser vi at informantene har noe ulik tilnærming til et felles språkmiljø når det gjelder tegn som støtte, tegnspråk, eller ASK i form av bildestøtte. Likevel er det tydelig at informantene ser både behovet for og virkningen av å benytte seg av en visuell form for kommunikasjon, om det er gjennom tegn eller bilder.

### **5.1.3 Nærhet av voksne øker sjansen for inkludering**

Flere opplever at det krever større tilstedeværelse av voksne for at barna med nedsatt hørsel skal inkluderes i sosiale situasjoner. I løpet av intervjuene blir det tydelig at informantene fremhever at voksentetthet ikke bare fungerer som et tiltak for å oversette, være lekepartner eller å hjelpe til i praktiske situasjoner. Nærhet av voksne viser seg også som en faktor som påvirker om barnet blir inkludert eller ikke, på bakgrunn av hva man som voksen får med seg dersom man er tett nok på. Didrik gir et eksempel på hvordan egen tilstedeværelse sørget for at barnet ble inkludert i en sosial situasjon:

(...) for eksempel hvis jeg ser at et barn har snakket til barnet med nedsatt hørsel, barnet med nedsatt hørsel ikke svarer eller responderer. Og da er det jo min oppgave som voksen, å hjelpe det barnet. Og da kan jeg gå bort til det barnet som henvendte seg, for det tenker nå har jeg spurt om hen vil være med i lek, men hen svarer ikke eller reagerer ikke, så tenker det barnet som står der, nei, hen har



sikkert ikke lyst. Men nå er det igjen at barnet ikke hører, og det er min oppgave å si til det barnet som spør at du må se på det barnet som du skal snakke til, du må gå nærmere, og du må passe på at det hører når du snakker til det. Og da gikk det barnet bort igjen og spurte vil du være med å leke, og da responderte barnet med nedsatt hørsel, og det fikk være med i leken. (...) Og hadde ikke jeg vært til stede der, så hadde ikke barnet med nedsatt hørsel fått delta i leken.

Nesten alle av mine informanter uttrykker at det er avgjørende for barnets trivsel, inkludering og hverdag at voksentettheten i gruppen er stor. De av informantene som har kommunal tilrettelegger på avdelingen, erfarer dette som en stor hjelp både for seg selv og for barnet, som de ikke kunne vært foruten. Både Berit og Didrik forteller om hvordan spesialpedagogen benytter «egentrening» som en måte å gjøre barnet «populært» for de andre barna. Begrepet egentrening relateres til en-til-en-økter med spesialpedagog eller en annen voksen.

Og så når det barnet får gjerne en-til-en med spesialpedagog, så er det gjerne et annet, eller to barn som er med fra den resterende barnegruppen, og det er jo en god mulighet til at det får seg en god venn, eller venner, og bygger gode relasjoner med de andre. (Didrik)

De av informantene som har kommunal tilrettelegger på avdelingen uttrykker hvor viktig dette er både for personalet, barnet og resten av barnegruppen. Gjennom intervjuene opplever jeg at den kommunale tilretteleggeren gir personalet overskudd til å dekke hele barnegruppens behov. Didrik forteller om hvordan en ekstra voksen fikk personalet til å innse hvordan de burde hatt det hele tiden:

Og det er jo noe av tanken bak at vi har søkt kommunal tilrettelegging, for at vi, basert på det avdelingspersonalet, og at vi er flere enn ett barn, så vil ikke vi kunne være i de situasjonene hele tiden. Men får vi litt hjelp, og når vi ser før vi har fått den hjelpen, at de gangene vi gjør det så hjelper det. Så forteller det oss at vi burde gjort det mer, men da trenger vi ekstra tilrettelegging.

Camilla og Didrik forteller hvorfor de mener at det er viktig at barnet har en voksen nær: «Jobbe hele tiden med å tenke at disse barna hører ikke, vi må være der som støtte,

vi må være litt ørene deres.» (Camilla). «Og vi vet at barnet trenger mer enn et normalhørende barn, og et barn som ikke har en form for funksjonsnedsettelse. Så trenger det ekstra oppfølging og voksentetthet.» (Didrik).

Berit viser til egne erfaringer når hun forteller at barn med nedsatt hørsel kan ha ulik funksjonsgrad, som igjen påvirker om det er behov for ekstra bemanning. Både Elisabeth og Frida forteller om hvordan tilstrekkelig voksentetthet ikke bare er lønnsomt for barnet med nedsatt hørsel, men både hele barnegruppen og personalgruppen: «(...) for vi er veldig tett på, og vi er i mindre grupper. Vi deler dem i små grupper, at vi er to til tre barn i hver gruppe. Så da klarer vi å være i forkant.» (Elisabeth). «Og så får de og bedre oppfølging av de voksne, for de er tettere på når vi er færre.» (Frida).

Mens de andre informantene fremhever viktigheten av ekstra personale for å tilrettelegge for barnet med nedsatt hørsel, forteller Frida om sine erfaringer med å ha et barn med nedsatt hørsel som klarer seg godt uten slik tilrettelegging: «Vi opplevde jo ikke at hen som vi hadde på vår avdeling trengte spesiell tilrettelegging heller, så vi klarte det i det ordinære barnehagetilbudet.»

Vi har nå sett at det er stor enighet blant informantene at de ved stor nok voksentetthet har betydelig større forutsetninger for å inkludere barna med nedsatt hørsel, og at dette også kommer resten av barnegruppen til gode.

#### **5.1.4 Konkrete tiltak som tilrettelegger for inkludering**

I intervjuene stiller jeg spørsmål om blant annet hvordan informantene tilrettelegger fysisk og pedagogisk med tanke på nedsatt hørsel. Informantene peker på flere tiltak, der støydemping, visuell tilrettelegging og lydtekniske tiltak fremstår som de mest sentrale i tilrettelegging for inkludering av barn med nedsatt hørsel.

##### ***Støydemping***

I intervjuene finner jeg et gjennomgående mønster som viser til støydemping som et viktig og konkret inkluderingstiltak, både for å skjerme barnet, og for å sikre at barnet får med seg det som skjer og blir sagt i hverdagen. Alle informantene forteller at det å dele opp barnegruppen både til måltid og i lek er det største tiltaket de gjør for å skjerme

barnet for støy. I intervjuet understreker Frida at det å dele gruppen ikke bare er gunstig for barnet med nedsatt hørsel, men for alle på avdelingen: «Det har jo vært flere behov, det har jo ikke bare vært på grunn av det barnet med nedsatt hørsel, men det er bedre for alle egentlig, å dele dem, så da blir det mindre støy.»

Videre forteller noen av informantene om hvorfor de mener at det å dele barnegruppen hjelper barnet å bli inkludert. Amalie forteller:

Så jeg synes hen er veldig sterk sosialt med andre barn. Og så deler vi jo ofte i mindre grupper for å skjerme hens lek på en måte, for at støyen skal være minst mulig, sånn at hen og skal få med seg mest mulig som foregår i leken, sånn at hen henger med på det som skjer rundt hen.

Flere av informantene forteller hvordan de har tilrettelagt fysisk for å forhindre støy. De konkrete tiltakene som blir løftet frem er noe som går igjen i de fleste intervjuene. Noen bruker lydabsorberende materialer på vegger, gulv og tak som for eksempel akustikkplater og tykke tekstiler. Noen bruker møbelknotter for å unngå lyd av bord og stoler som beveges. Flere av informantene forteller meg at de enten har støydempende bord, eller bruker duker som absorberer lyden av harde materialer. De fleste barnehager er utformet forskjellig, og har derfor ulike forutsetninger for å forhindre støy. Jeg får høre fra Frida at hun selv opplever at støynivået blir for intenst av og til, til tross for en mengde støydempende tiltak:

Men sånn som på kjøkkenet for eksempel, der er det veldig gjenklang i lyd, og jeg synes det er vondt å sitte der med mine ører, så jeg kan jo se for meg hvordan det vil være med noen med høreapparat, eller. Så det er ikke spesielt godt tilrettelagt.

Camilla forteller om en utfordring som oppstår dersom støynivået er for høyt:

Men de hørselshemmede barna sier jo ingenting. De trekker seg gjerne unna, plutselig ser vi gjerne at de sitter ute i gangen eller noe sånn, sant. Men de sier ingenting, å det er så høy lyd, og det gjør vondt. De gir jo ikke beskjed. (...) jeg tenker at det er støy som gjør at de trekker seg ut. Eller at de ikke henger helt med i kommunikasjonen.

Amalie forteller om hvordan støyreducerende tiltak ikke er tilstrekkelig for at barnet skal «høre» på lik linje med resten av barnegruppen:

For hvis det er for mye støy og sånn, så faller barnet fort ut av leken, for da får ikke barnet helt med seg hva som foregår og hvorfor de springer den retningen når de egentlig hadde planlagt en annen retning på en måte.

Overgangssituasjoner blir av flere informanter løftet frem som et uunngåelig uromoment i barnehagehverdagen, hvor det blir enda vanskeligere å skjerme for støy. Didrik forteller: «(...) overgangssituasjoner eller andre, hvor det blir veldig mange beskjeder som skjer, flere beskjeder over liten tid, det gjelder ofte flere barn.»

Både Camilla og Frida påpeker at harde leker skaper for mye støy, men at de ikke klarer å se hvordan de kan unngå denne lyden: «Det er veldig vanskelig å høre, og det er jo det samme for disse barna, og det er enda viktigere for disse barna, fordi at de skal jo lære seg talespråk, de er jo i en utvikling, sant, språkutvikling.» (Camilla, relatert til lyden av Lego). «For det er jo mye lyd når du for eksempel har fremme harde leker, det lager mye klang og sånn.» (Frida)

Flere påpeker at dersom man blir bevisst på hva som lager støy, og hvor støyet kommer fra, kan det bli enklere å forebygge høyt støynivå. Berit og Didrik forteller at de er opptatt av å ha dører lukket, og Amalie forteller at barnet med nedsatt hørsel ofte går først eller sist i garderoben for å begrense støy. Det kommer altså frem at det er stor enighet blant informantene om at støy er både noe av det som kan være mest utfordrende, men også det viktigste og mest konkrete tiltaket for å ivareta barn med nedsatt hørsel

### *Å redusere visuelt støy*

Flere av informantene løfter frem visuelt støy som et uromoment for barn med nedsatt hørsel. Disse barna bruker mye energi på å innhente informasjon fra omgivelsene gjennom synet for å kompensere for hørselstapet. Dersom avdelingen har mye visuelt støy, kan dette forstyrre barna med nedsatt hørsel, og forhindre dem i å få med seg relevant informasjon fra omgivelsene. Amalie er den informanten som forteller mest om

ulike tiltak de har gjort for å begrense visuelt støy. Her blir blant annet nøytrale farger på både klær, vegger og tepper løftet frem, samt hvordan de har ryddet avdelingen for «unødvendig visuelt støy» som for eksempel formingsaktiviteter på veggene. Hun forteller:

(...) rommet er en pedagogisk arena, og at vi prøver å ha det litt sånn, ja, hva er det man kaller det, sterilt. At det er litt ryddig rundt oss. (...) Sånn visuelt, så kan ikke vi ha liksom masse farger på veggene, eller veldig rotete og sånn inne hos oss, for da blir det visuelt støy for hen.

Elisabeth og Berit forteller at de også prøver å være bevisste på det visuelle innholdet på avdelingen, og hva de henger på veggene. Camilla poengterer at det ikke bare er det fysiske visuelle som kan være forstyrrende, men også sol og lys: «Hadde det vært sol her nå så hadde jeg ikke sett ansiktet ditt, for det hadde blitt skygge. Så vi tenker mye på lyset.».

Vi ser altså her at det er viktig for informantene, særlig Amalie og Camilla, å understreke at tilrettelegging for barn med nedsatt hørsel handler om mer enn auditiv tilrettelegging, blant annet å redusere visuelt støy.

### *Lydtekniske tiltak*

Informantene forteller at de fleste barn med nedsatt hørsel benytter seg av enten CI eller høreapparat, som bidrar til å forsterke lyd i omgivelsene. Informantene forteller at det for barna ofte kan være vanskelig å skille relevant lyd fra irrelevant lyd, som for eksempel å skille det noen sier fra bakgrunnsstøy i omgivelsene. Flere informanter forteller at de benytter seg av hørselsteknisk mikrofon og høyttaler som forsterker den relevante lyden ikke bare for barna med nedsatt hørsel, men for hele barnegruppen, samt personalgruppen. Med dette løfter flere informanter frem lydtekniske tiltak som fremmende for inkludering, da alle får positivt utbytte av bruken, samt at det benyttes uavhengig av tilstedeværelsen av barnet med nedsatt hørsel. Flere har en mikrofon som de benytter seg av særlig under samlingsstunder. Frida forteller om hvordan mikrofonen bidro til både å spare egen energi, samt å redusere støynivået på avdelingen: «Jeg tenker jo at å dele grupper og det å ha en mikrofon som gjør at man slipper å rope, eller å ha mye lyd rundt seg, tenker jeg det hjelper for alle, både barn og voksne.».

Det fremstår som viktig for flere av informantene å understreke at de tekniske hjelpemidlene ikke bare skal brukes på avdelingen, men alltid der barnet befinner seg. Berit forteller: «Vi har mikrofon. (...) Så den har vi med oss sånn når vi har fellessamlinger med hele barnehagen, så bruker vi, den som har fellessamlingen bruker den. Altså det er ikke bare vi på avdelingen.».

Amalie forteller om et barn med CI som har fungert bra i barnehagehverdagen, da barnet får med seg det meste av informasjonen som blir gitt. Hun forteller meg at det som har vært utfordrende er de gangene barnet ikke har villet hatt på seg CI-en. Elisabeth har også erfart utfordringer relatert til det tekniske. Hun forteller: «Det er en del utfordringer knyttet til selve implantatet, for det faller av. Så barnet får jo brudd i lyd store deler av dagen.».

Vi ser at informantene legger rammer for inkludering gjennom bruk av lydtekniske hjelpemidler. Bruk av mikrofon og lydforsterker fremstilles ikke bare som lønnsomt for barnet med nedsatt hørsel, men også for hele barnegruppen og personalgruppen. Likevel erfarer enkelte av informantene utfordringer knyttet til det rent lydtekniske.

### **5.1.5 Hvordan tiltakene påvirker barnegruppen og personalgruppen**

For å undersøke tiltakenes påvirkning på både barnegruppen og personalgruppen, spør jeg informantene hvordan tiltakene hjelper og påvirker avdelingen. Alle informantene forteller meg at de tiltakene som er iverksatt, har hatt utelukkende positiv virkning på hele barnegruppen. Noen av informantene forteller også at de har bevart mange av tiltakene selv etter at barnet har sluttet på avdelingen, og at naboavdelinger har adoptert noen tiltak. Berit forteller:

Mange av de tiltakene kunne jeg gjort selv om jeg ikke hadde hatt barn med nedsatt hørsel. (...) Men det er mange av de tingene som vi har begynt med på en avdeling, som når barnet flytter avdeling, så fortsatt har de masse av de tiltakene som de gjorde, fortsetter da.

Elisabeth forteller hvilke tanker hun har gjort seg rundt tiltakenes virkning:

Knyttet til måten vi er på med at vi er i mindre grupper, det er bare positivt for alle. At vi bruker tegn til tale, det er positivt for alle. At vi blir enda mer bevisst på hvorfor vi gjør det vi gjør, som handler om det pedagogiske, er egentlig bare bra. Man blir enda mer bevisst på, og tenker gjennom hele tiden, hvorfor gjør vi dette. Hvis vi tenker helheten, så ser jeg for meg at dette vil gagne hele barnegruppen.

Amalie forteller meg at hun merker de støyreducerende tiltakenes påvirkning med at de ansatte ikke blir like slitne som før. Berit uttrykker at hun synes det er lettere å gjøre jobben sin når barnegruppen er delt inn i mindre grupper. Didrik løfter frem hvordan han mener at tiltakene kan påvirke personalgruppen: «For personalet tenker jeg at den hjelper, fordi at da vil personalet kunne i større grad kjenne litt på mestring over at man faktisk får fulgt barnet i større grad enn man hadde gjort uten den hjelpen.».

Vi ser altså at alle informantene er enige om at de tiltakene som blir presentert i intervjuene utelukkende har hatt positiv virkning på hele avdelingen. Her ser vi blant annet at tiltakene både påvirker dagsform, kommunikasjon og lek på en positiv måte.

### **5.1.6 utfordringer knyttet til inkludering**

I intervjuene kommer det også frem at det kan være utfordrende å oppnå inkludering av barn med nedsatt hørsel, til tross for tiltakene de beskriver. utfordringen går ut på alt i hverdagen, i lek og generelt sosiale situasjoner barn med nedsatt hørsel går glipp av som følge av at de ikke får med seg alt som blir sagt. Camilla forteller om fortvilelsen hennes knyttet til de sosiale utfordringene som oppstår rundt barn med nedsatt hørsel i barnehagen: «Det er jo dette med språket, da. For det at det er jo på de hørende sine premisser det foregår i barnehagene.».

Camilla forteller også hvordan barn med nedsatt hørsel ofte går glipp av sosiale situasjoner på grunn av at de ofte trenger pauser i hverdagen: «Og noen trenger gjerne bare en pause, sant, for det er slitsomt å ha nedsatt hørsel.» Hun stiller seg selv spørsmål om hvordan barnehagen kan gi disse barna bedre forutsetninger for å klare seg i sosiale situasjoner: «Hvordan skal vi få inkludert disse her, som ikke helt får med seg hva som blir sagt, og, ja, hva som kommuniseres.».

Camilla uttrykker at inkludering av barn med nedsatt hørsel er hennes hjertesak, og det er tydelig at flere av informantene møter på utfordringer med hvordan de på best mulig måte kan sørge for inkludering av barn med nedsatt hørsel.

## **5.2 Barnehagens forutsetninger**

Gjennom intervjuene stilte jeg spørsmålet; «Hvordan opplever du at du/barnehagen har mulighet for å imøtekomme barnets behov?» Svarene ga mye verdifull innsikt, men jeg opplevde samtidig at dette spørsmålet også ble belyst gjennom digresjoner og tilleggskommentarer til andre spørsmål og svar.

### **5.2.1 Bemanning**

Jeg får vite fra flere av informantene at personalet på avdelingen til barnet med nedsatt hørsel er de eneste i barnehagen som har kompetanse på nedsatt hørsel. Gjennom intervjuene får jeg flere ganger høre at bemanning, delegering og ansvarsfordeling er viktig for ivaretagelsen av disse barna. Amalie forteller:

Nå er det ikke jeg som har hovedansvaret, eller det er jo det på en måte, for jeg er jo pedleder, så jeg har hovedansvar for alle barna, men det er fagarbeideren som har fulgt hen hele veien som på en måte har tatt en stor bit av den jobben.

Hun uttrykker fortvilelse over de dagene der avdelingen ikke er fullt bemannet:

(...) hvis det ikke er nok bemanning, så da er det veldig utfordrende å få tilrettelagt på best mulig måte for barnet. (...) når vi er underbemannet, og vi ikke klarer å tilrettelegge sånn som vi skulle ønske. Da ser vi at barnet blir veldig slitent (...).

I en travel barnehagehverdag med ulike rutiner som for eksempel fellessamling og førskolegrupper, er det ikke alltid de «faste voksne» er til stede. Didrik forteller at det er hans oppgave å veilede de ansatte som er rundt barnet, slik at barnet fremdeles får sine behov møtt.

Elisabeth forteller om en styrer som er veldig opptatt av at både personalet og barna skal få det de har rett på. Styrer har i denne situasjonen vært en pådriver for at personalet



skulle få opplæring, og det å søke om støtteressurser for barnet. Camilla, som jobber i en liten barnehage med en liten barnegruppe, forteller at det gjør at de har større forutsetninger for å ivareta barnas behov, da de har flere voksne på færre barn.

Jeg får inntrykk av at både Amalie, Berit og Elisabeth opplever det som utfordrende å strekke til for barna med manglende voksentetthet. Berit forteller at det er vanskelig å følge opp den individuelle utviklingsplanen om de ikke har en spesialpedagog eller støtteressurs. Det kommer frem fra alle informantene at de ønsker seg flere voksne på avdelingen, men at de også er takknemlige for den støtten de allerede har blitt tildelt.

### **5.2.2 Rutiner for samarbeid**

I løpet av intervjuene kom vi flere ganger inn på hvordan informantene erfarte samarbeidet rundt barnet med nedsatt hørsel. Samarbeid blir påpekt som en del av barnehagens rutiner, og en faktor som påvirker barnehagens forutsetninger for ivaretagelse av barn med nedsatt hørsel. Elisabeth forteller meg hvordan barnehagens rutiner bidrar til å legge rammer for godt samarbeid:

Så rutinene er jo at vi skal ha dette samarbeidet, som både står i årsplanen og i rammeplanen, og vi bruker på en måte det rammeverktøyet vårt, uavhengig av barn med nedsatt hørsel eller andre spesielle behov, så har jo vi verktøy som er gode rutiner, der alle barn skal ha det bra i barnehagen, uavhengig av nedsatt funksjonsevne. Så er det på en måte rutiner i barnehagen som holdes hele tiden. Så det synes jeg fungerer veldig, veldig bra.

Følgende skal vi gå gjennom hva informantene uttaler seg om foreldresamarbeid, samt internt og eksternt samarbeid.

#### ***Foreldresamarbeid***

Alle informantene uttrykker at foreldresamarbeid er ekstra viktig og hyppig når det gjelder barn med særskilte behov. Informantene understreker at dette samarbeidet er nødvendig for barnets beste, og jeg blir flere ganger fortalt at foreldrene til barna med nedsatt hørsel er en viktig kilde for informasjon og kunnskap. Frida forteller om hvordan foreldresamarbeidet artet seg i samarbeidsmøter:

Vi hadde jo vanlige foreldresamtaler, men og disse samarbeidsmøtene med audiopedagog og styrer. Og de var jo veldig, altså de var jo ressurssterke og veldig opptatt av på en måte at hen skulle få det hen hadde rett på, og utviklingen hens og hvordan det skulle gå. Veldig opptatt av det at de kunne fortelle om hvordan hens hørsel var, til foreldre og andre barn, så det var veldig bra hele veien.

Jeg får flere ganger høre at informantene ser på foreldrene som en god kilde til kunnskap om barnet og det å ha nedsatt hørsel. Elisabeth og Frida forteller: «Så de kom og viste oss alt fra hvordan det helt fysisk fungerer, cochlea implantatet på barnet, til hva det er, til hvordan det er operert inn i hodet på hen.» (Elisabeth). «Det var mye av foreldrene, foreldresamtaler, og så, eller det er vel spesifikt med å jobbe med hen, da.» (Frida).

Det kommer ikke frem hos noen av informantene at foreldresamarbeidet rundt barnet med nedsatt hørsel har vært utfordrende eller negativt, snarere utelukkende positivt og lærerikt.

### *Internt samarbeid*

Internt samarbeid blir løftet frem som en viktig faktor for ivaretagelse av barnets behov. Jeg spør om informantene evaluerer tiltak, og eventuelt hvordan, og Elisabeth svarer blant annet slik:

Så det blir stadig vekk evaluert, og vi evaluerer oss imellom: ok, dette fungerte kanskje ikke så bra, kan du overta, jeg fikk det ikke til, hva skal jeg gjøre nå. Så vi på en måte prater sammen, og så finner vi ut av det etter hvert.

Camilla forteller: «Vi snakker mye sammen i hverdagen egentlig (...) Så da er jo det avdelingsmøter hvor vi tar opp ting, og ofte så må vi gjenta at nå må vi huske å bruke tegn hele tiden.».

Videre forteller Camilla hvordan barnehagens rutiner legger føringer for en hverdag som egner seg for alle barna:

(...) faste rutiner. Det tror jeg er viktig, det er jo at alle skal forstå hva som skal skje, sant. Og det er jo veldig nyttig for de hørselshemmede, men og for alle andre. Det er en del av rutinen, vi prøver faktisk å være litt presis på tid. Og spesielt nå, for nå har vi barn som trenger spesielt det, da. Men det gagnar jo alle, sant, for da kommer de mer inn i flyten, og forstår hva som skjer på en måte.

Elisabeth løfter frem hvordan kvaliteten på ledelsen påvirker barnehagetilbudet:

Og er det noe vi føler kan bli bedre, eller noe vi er usikre på, så har vi en veldig god ledelse som vi kan prate med og finne ut av det sammen. Eller gjerne få ekstra ressurser hvis det er behov, eller hjelp til søknader, og, ja. Så det er ganske gode rutiner som er godt innarbeidet i denne barnehagen.

Slik informantene fremstiller det, er internt samarbeid altså en forutsetning både for daglig flyt i barnehagen, de ansattes trivsel, samt i hvilken grad informantene klarer å ivareta barna med nedsatt hørsel.

### *Samarbeid med støtteapparatet*

I intervjuene kommer det frem at barn med nedsatt hørsel, særlig barn med CI, ofte har et eksternt støtteapparat med høy kompetanse rundt seg. I tillegg til kommunal tilrettelegger og spesialpedagog i barnehagen, følger ofte både logoped og audiopedagog. Frida forteller om verdien av støtteapparatet på tross av manglende oppfølging direkte i barnehagen: «Og det synes jeg var veldig fint, at hen hadde det apparatet rundt seg da, sånn at hen hvert fall blir fulgt opp og får hjelpeapparatet som hen trenger.».

Enkelte barn med nedsatt hørsel benytter seg av eller skal benytte seg av tegnspråk. Dette forutsetter at de menneskene som har med barnet å gjøre har kompetanse på tegnspråk. Når jeg spør Camilla hvordan hun opplever støtteapparatet rundt barnet med nedsatt hørsel, viser hun en blanding av fortvilelse og oppgitthet: «Så det er lite eller

ingenting, og jeg opplever at folk har veldig lite kunnskap ute i samfunnet om hørselshemming, tegnspråk.».

Elisabeth forteller hvorfor hun mener det er viktig med tett samarbeid med alle instansene rundt barnet:

Og det er jo omfattende, så vi har måttet i samarbeid med foreldre og hele teamet rundt dette barnet, helsesykepleier, støttepedagog har vi fremme, og spesialpedagog, alt dette samarbeidet oss imellom er jo veldig viktig for å komme frem til den beste løsningen.

Berit uttrykker verdien av å ha noen som ikke bare kjenner barnet, men har kompetanse på barnets vansker:

Det kan kanskje jeg lese, fordi jeg kjenner hen, sant, og støtteressursen kjenner jo barnet veldig godt, men jeg tror ikke hvem som helst alltid kan se det. (...) Det er jo noen som er mer tettere på det barnet, som kan kanskje litt mer spisskompetanse på det.

Camilla forteller at hun får «god veiledning fra foreldre, og som nevnt Rikshospitalet er inni bildet, og PPT, og de som på en måte er rundt barnet har jeg et godt samarbeid med. Så god veiledning er det foreløpig.».

### **Erfaring med ekstern spesialpedagog**

Det har vært avgjørende for noen av informantene å ha en spesialpedagog fra støtteapparatet inne i bildet, eller noen som følger barnet tett. Både spesialpedagogens utdanning og erfaring, og den tiden hun følger barnet direkte, gir vedkommende verdifull kunnskap om barnet, barnets hørsel og hvilke tiltak som fungerer. Jeg får inntrykk av at det viser seg å være avgjørende for informantene å kunne både spørre og få veiledning av spesialpedagogene. Amalie og Elisabeth forteller om hvordan de nyttiggjør seg av samarbeidet med spesialpedagogen:

Det er jo spesialpedagog som har gitt rammer som vi egentlig prøver å følge. (...) Hen forrige spesialpedagogen hadde litt sånn veiledning med oss ansatte, der hen

gikk liksom gjennom hva som vi må gjøre for å tilrettelegge for barnet (...)  
(Amalie)

Og vi har tilrettelagt med å henge opp bilder, og rett og slett brukt all den kunnskap og informasjon vi har fått fra de som har erfaring med å jobbe med barn med nedsatt hørsel, det har vi tatt veldig til oss. (Elisabeth)

Didrik setter også stor pris på den støtten og kompetansen spesialpedagogen har med seg til barnehagen: «(...) gir veldig mye støtte til oss i personalet, både veiledning og materiell, og har gjerne med, kan være med på møter med oss, spesielt med meg.».

Berit forteller at selv om barnet har rett på opplæring på tegnspråk, finnes det lite kompetanse på tegnspråk i kommunen: «Når vi får en spesialpedagog, så er det liksom ikke, det er ikke alltid de tar hensyn til at barnet trenger tegnspråk.».

Likevel har hun vært heldig: «(...) og så har vi hatt spesialpedagoger som har hatt veldig god kontroll på tegnspråk (...)».

Vi ser altså at samarbeid med spesialpedagog viser seg både som en god kilde til kunnskap om nedsatt hørsel, samt at informantene erfarer at barnet med nedsatt hørsel i større grad får dekket sine behov.

### **Erfaring med audiopedagog og logoped**

Berit forteller at audiopedagogen har vært tilgjengelig ved behov:

Hen forklarte litt om hvorfor vi bruker det, og hva som er viktig, at det ikke er bare for det barnet, men at det er for, at det er god lyd, og ja. Så da hadde vi litt, altså, ikke masse opplæring, men da snakket hen litt om det med hørselshemming, altså hvordan det er å ha nedsatt hørsel, og hva vi må passe på. (...)  
audiopedagogen, hen har vært her flere ganger hvis vi spør, og kommer og gir sånn tips og råd (...)

Elisabeth forteller om hvordan audiopedagogen har bidratt til å finne ut hvor de ansatte kan innhente kunnskap: «(...) audiopedagogisk tjeneste, så har de tipset oss om at inne på Statped så kan vi melde oss opp til webinar til ulike datoer som er fastsatt, og de har

tipset oss om lenker til videoer og dokumentarer.»). Camilla poengterer at det er viktig å vite hvor man kan innhente kunnskap: «Statped jobber jo veldig bra, de har jo veldig mye, ja, hjelpemidler, og produserer masse nytt, og ja, de er liksom der.».

Det er ikke alle som erfarer at det er lett å oppnå samarbeid i støtteapparatet, fordi det er lite tilgjengelige fagpersoner. Camilla forteller: «(...) audiopedagoger, det finnes jo nesten ikke. Det får vi jo veldig, det er veldig ... Og logoped har vi gjerne søkt om, men det er vanskelig å få samarbeid.».

Både logopeder og audiopedagoger viser seg som en god kilde til kunnskap, samt støtte i barnets utvikling, selv om det kan være vanskelig å opprette samarbeid.

### **Behov for mer støtte**

Både Berit og Didrik forteller at de erfarer støttesystemet som en utfordring relatert til å få tilstrekkelig med støtte, veiledning og hjelp. Didrik forteller: «Og det er jo ikke lett å få inn en ekstra person til å være der kun to timer en dag, det er det vel ikke så mange som skal være kun to timer.».

Jeg opplever en enighet blant informantene om at de setter stor pris på den hjelpen de får både fra kommunal tilrettelegger og spesialpedagog, men at de tildelte timene er for få. Elisabeth forteller: «Dette barnet har ca. tre timer til dagen, støtte. Så jeg opplever ikke at det er vanskelig å få gjennomslag på de søknadene. (...) Det er kanskje at man er uenig med timeantallet.».

I flere av intervjuene merker jeg en frustrasjon over prosessen med å søke om kommunal tilrettelegging: «Så har vi søkt, og så får du ressurs, og så kan jo foreldrene klage, så har foreldre klagd, og så fikk de medhold, men det var ingen personer som kunne komme her.» (Berit).

De som mottar kommunal tilrettelegging og/eller spesialpedagogisk hjelp, får dette på bakgrunn av at barnets behov ikke dekkes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Amalie forteller om en følelse av utilstrekkelighet ved mangelfull bemanning: «(...) jeg føler ikke vi er nok bemanning til vanlig, på en måte, uten spesialpedagog eller tilretteleggingsressurs.».

Jeg spør henne hva som skjer dersom kommunal tilrettelegger

eller spesialpedagog ikke er til stede, og hun svarer: «Da må vi gå underbemannet, og da klarer ikke vi alltid å gi en hel voksen til det barnet på en måte.».

Berit og Didrik forteller meg at de skulle ønske at barnehagen og personalet fikk tettere oppfølging og opplæring av støttesystemet: «Så jeg føler av og til at vi kunne kanskje hatt enda tettere (...)» (Berit).

Det viser seg at de fleste av informantene har dialog med ulike enheter i støttetjenesten, som spesialpedagoger, audiopedagoger og logopeder. Likevel ytrer enkelte av informantene at de savner større kompetanse på nedsatt hørsel ute i støttesystemet, samt at de ønsker at den tildelte støtten økes betydelig.

### **5.3 Opparbeidet kunnskap om barn med nedsatt hørsel**

I intervjuene var jeg nysgjerrig på hvordan informantene har tilegnet seg den kunnskapen de nå sitter med relatert til barn med nedsatt hørsel. Denne kunnskapen er med på å etablere informantenes forutsetninger for å ivareta disse barna. Amalie forteller meg om hvordan hun mener at barnehagen stiller sterkere basert på den kunnskapen avdelingen hennes har etablert relatert til barn med nedsatt hørsel:

Og så er det og gull verdt å ha den kunnskapen hvis vi får andre barn med hørselshemming, så har vi allerede en del kunnskap om det. Og det har jo for eksempel ikke alle i hele barnehagen. Alle i barnehagen har jo ikke den kunnskapen vi sitter med nå.

Når jeg spør om hvordan opplæringen og kompetansehevingen har foregått, svarer de fleste at de ikke har hatt særlig opplæring i tegn i forkant av at barnet begynte på avdelingen. Barn med nedsatt hørsel trenger på lik linje med andre barn å få sine behov dekket. Gjennom intervjuene får jeg flere ganger høre at det er nødvendig at de som har med dette barnet å gjøre har kompetanse som kan fortelle dem hvordan de kan tilrettelegge best mulig. Informantene forteller at det ikke er alle barn med nedsatt hørsel som benytter seg av tegnspråk. Likevel er det viktig at de voksne har eller erverver kompetanse på hvordan de best mulig kan tilrettelegge for dette barnet. Berit forteller at tilretteleggeren tilegner seg kunnskap for å best mulig imøtekomme barnets

behov: «Så hen har fått opplæring, og hen har fulgt barnet siden det begynte i barnehagen på samme avdeling (...)».

Både Frida og Camilla forteller at de har savnet opplæring rundt de tekniske hjelpemidlene: «For vi fikk jo med litt sånn utstyr, som mikrofon og høyttaler, som vi kunne bruke. Jeg tror nok at det kanskje hadde blitt mer brukt hvis man hadde fått mer opplæring og visste mer, alle sammen.» (Frida).

Camilla forteller at for at barnehagen skal bevare sin kompetanse og kunnskap om barn med nedsatt hørsel, er det viktig at avdelingene benytter seg av de verktøyene de har, uavhengig om de har barn med nedsatt hørsel.

### **5.3.1 Kunnskap oppnådd gjennom formell utdanning**

Som vi så innledningsvis i dette kapitlet, har fire av informantene utdanning som barnehagelærer, uten videreutdanning relatert til spesialpedagogikk eller nedsatt hørsel. Den grunnleggende pedagogiske utdanningen vil gi dem forutsetninger til å lese og lære av ulike situasjoner selv om de ikke nødvendigvis har kunnskap om nedsatt hørsel. To av informantene, Camilla og Frida, har tilleggsutdanning som de mener har hjulpet dem i å ivareta barnets behov. Frida forteller:

Altså jeg har jo ikke hatt noen ting på førskolelærerutdanningen, men jeg har jo hatt om nedsatt hørsel på den andre bachelorgraden min. Så min utdanning har jo forberedt meg på det, men jeg tenker at for en som bare er førskolelærer så er det jo veldig lite.

Amalie, Didrik og Elisabeth forteller at utdanningen deres ikke bidro i særlig grad til å øke deres kunnskap spesifikt om arbeid med barn med nedsatt hørsel. Jeg får inntrykk av at det er gjennomgående enighet blant informantene at deres grunnutdanning som barnehagelærer ikke har forberedt dem i særlig grad på å arbeide med barn med nedsatt hørsel. Elisabeth forteller: «Selve utdannelsen var det svært lite om det, der skulle jeg ønske at det var mer om det.». Likevel forteller flere av informantene at de ikke kommer på noe de skulle ønske at de kunne bedre i forkant av at barnet med nedsatt hørsel begynte på avdelingen.



### 5.3.2 Erfaringsbasert kunnskap

Selv om informantene uttrykker at de ikke lærte nok om denne tematikken i sin formelle utdanning, fremstår de som både kunnskapsrike og kunnskapssøkende. Informantene forteller at hovedvekten av den kunnskapen de sitter på nå, har de fått gjennom erfaring. Flere av informantene forteller om hvordan barn med nedsatt hørsel er en heterogen gruppe, som gjør at de må bli kjent med det individuelle barnet og dets behov. Didrik forteller: «Men samtidig så vet du jo ingenting før du faktisk møter et sånt barn. For du kan ha tanker og forventninger, men det er ikke det samme som når du først er i selve situasjonen i møtet.».

Amalie forteller: «Jeg hadde jo ikke akkurat erfaring med det før hen kom inn.».

Jeg får høre fra både Elisabeth, Camilla og Amalie at de lærer underveis etter hvert som de blir kjent med barnet. Jeg spør informantene om de kan gi eksempler på situasjoner som har bidratt til egen læring, og Didrik svarer:

(...) situasjoner som du lærer litt om hva barnet hører eller ikke hører. Og så lærer vi litt om at i situasjoner hvor jeg kan formidle en beskjed som går til alle barna i ett rom. Og så vil jeg jo gjerne tro at alle hører det eller får det med seg, og så tenker jeg at de som da ikke responderer er på grunn av at de ikke bryr seg eller ignorerer, og så kan jeg da reagere med mine følelser eller på en måte bli sånn irritert på hvorfor ikke de gjør det som de skal, eller som jeg ønsker at de skal gjøre. Og så viser det seg kanskje at det barnet med nedsatt hørsel faktisk ikke fikk det med seg på grunn av at det ikke hørte beskjeden. Og da lærer jo jeg hvordan jeg skal gå frem for at akkurat det barnet skal få det med seg.

Som alt annet, tar det tid å lære seg om nedsatt hørsel, og særlig å lære det individuelle barnet å kjenne. Didrik og Elisabeth forteller at de må prøve seg frem, lære underveis og at veien ofte blir til mens man går. I dette avsnittet ser vi at informantene ikke bare er avhengig av sin egen kunnskap og erfaring, men også hverandres kunnskap. Vi ser at informantenes kunnskap om barn med nedsatt hørsel i stor grad opparbeides gjennom erfaring, men at de savner formell utdanning og opplæring.

### 5.3.3 Kompetanse gjennom kurs og eget initiativ

En vanlig måte å innhente kunnskap på er å gå på kurs. Informantene har noe delte erfaringer med dette. Berit forteller at hun ikke kan huske å ha hatt noe særlig kursing om dette temaet. Amalie forteller at hun har vært på både kurs i tegn til tale og generelt om nedsatt hørsel, men at det ikke har tilført henne ny kunnskap. Didrik deler litt av Amalies erfaring, men understreker at: «Og så fikk vi litt bekreftelse på noen av de tingene vi gjør, at det var riktig.». Flere av informantene forteller meg at det vanskelig lar seg gjøre å sende hele kollegiet på kurs. Derfor blir oftest én ansatt sendt på relevant kurs, og er da ansvarlig for å videreformidle informasjonen til resten av personalgruppen. Berit forteller: «(...) støtterressursen, når hen har vært på kurs, sant, så har hen mange tips å gi om hvordan, som vi kanskje ikke tenker på i hverdagen.». Didrik forteller:

(...) vi får flere typer tegn til tale kurs. Og så får vi på en måte, vi var nå forrige uke på et, ja, digitalt kurs, som gikk generelt for barn med nedsatt hørsel, som har for eksempel CI, og da gikk de litt inn på hjelpemidler, hva de hører og ikke hører (...)

Gjennom intervjuene får jeg innsikt i at en del av kunnskapen informantene sitter med, kommer av at andre ansatte har tatt med seg det de har lært på for eksempel kurs. Berit forteller:

Det er jo at vi deler erfaring, altså vi ansatte. At hen som har vært på kurs, støtterressursen eller spesialpedagogen, så har jeg på en måte prøvd å tilegne meg kunnskap derfra da, i skriv, eller ting som ... Og så lærer vi litt mer på møter, og så spør jeg foreldre. Så jeg har på en måte følt at jeg må lært meg litt selv (...)

Berits utsagn understreker verdien av et godt samarbeid, både internt, med foreldre, og ut mot støttesystemet. Når man har et barn med nedsatt hørsel på avdelingen, blir det viktig å implementere tiltak som støtter barnet i hverdagen, for eksempel relatert til lyd. Berit forteller at den kunnskapen hun har om tiltak, kommer av at en ansatt har vært på kurs.

Berit forteller meg om hvordan hun ikke fikk gå på kurs om temaet, og hvordan hun selv har vært ansvarlig for å tilegne seg den kunnskapen hun sitter med nå. Tegn og tegnspråk fremstår som et kunnskapsområde de fleste informantene har vært ansvarlig for å lære seg selv. Berit og Elisabeth forteller om hvordan de har tilegnet seg kunnskap om tegnspråk og tegn til tale: «Jeg må ha lært meg bare selv (...)» (Berit). «Det har jo vært at jeg selv har oppsøkt informasjon (...) Så det krever jo innsats fra oss i personalet til å innhente kunnskap.» (Elisabeth). Begge viser til bruk av apper på telefonen, samt det å selv undersøke om det finnes relevante webinarer og kurs.

Informantene viser altså til ulike erfaringer med både deltakelse på og utbytte av kurs, og at det er sjelden hele personalgruppen får delta på samme kurs. Derfor har flere av informantene sett seg nødt til å oppsøke kunnskap og informasjon på egenhånd.

#### **5.4 «I en ideell verden»**

Jeg avsluttet alle intervjuene med et idealspørsmål, der informantene fortalte meg hva de mener er viktigst i møte med barn med nedsatt hørsel, og hvordan en ideell verden ser ut for dem. Alle informantene ga uttrykk for at kursing og opplæring før barnet begynte på avdelingen ville gitt dem bedre forutsetninger for å ivareta barnet fra første stund. Amalie og Didrik forteller at de skulle ønske at de kursene de har vært på etter at barnet begynte på avdelingen, hadde kommet i forkant. Både Berit og Camilla forteller hvor viktig det er at de som skal jobbe med disse barna har tilstrekkelig kunnskap:

At flere kan få opplæring tenker jeg, og at det er noe som, hvis det er et barn som har nedsatt hørsel i barnehagen, så er det ikke bare den avdelingen her som skal bli god på det, men jeg tenker at det blir spredt på hele barnehagen (...) (Berit)

Det å kunne tegnspråk eller tegn til tale før barnet begynner, virker til å være avgjørende for både Berit, Didrik og Frida: «(...) det med tegnspråk, altså jeg har ikke fått vært på noen kurs.». Berit og Camilla uttrykker at de har savnet mer kunnskap rettet mot hørselstap og hørselsfunksjon generelt, og videre forteller Camilla at hun har savnet opplæring i og kunnskap om de ulike hørselstekniske hjelpemidlene. Amalie og Berit løfter frem fysisk miljø som et viktig element i arbeidet med barn med nedsatt hørsel, både rettet mot visuelt og auditivt støy, og det å ha tilgang på flere rom. Berit uttrykker

savn av et språkmiljø rundt barnet: «(...) hvis barnet skulle fått optimalt, så måtte det vel gått i en barnehage der det var tegnspråkbarnehage.».

Amalie og Berit forteller at barnet helst skulle gått i en liten barnegruppe, der barnet alltid hadde en voksen i støtte. Alle informantene uttrykker at barna ideelt sett skulle hatt en støtteressurs hele dagen for å støtte barna i kommunikasjon og samspill. Didrik forteller at han skulle ønske at det fantes en tegn-til-tale-pedagog som kunne støtte både barnet og personalet i kommunikasjonen.

I en ideell verden for informantene bør det være mer opplæring og kursing både i forkant og underveis i barnets tid i barnehagen. Denne opplæringen bør også gis til alle de ansatte i barnehagen, ikke bare én utvalgt på avdelingen. Tegnspråk og tegnkompetanse bør med dette få en større plass både i opplæring og hverdagen, slik at barna med nedsatt hørsel i større grad sikres et språkmiljø. Ideelt sett burde barna med nedsatt hørsel gå i en liten barnegruppe, og burde hatt en støtteperson som til enhver tid kunne støttet barnet i kommunikasjon og samspill, ifølge informantene.

## **5.5 Oppsummering av funn**

Informantenes respons gjennom alle intervjuene tydeliggjør at de plasserer inkludering som en dominerende faktor og forutsetning for det å ivareta barn med nedsatt hørsel i barnehagen. Det er stor enighet blant informantene at økt voksentegethet kanskje er det viktigste tiltaket for å tilrettelegge for inkludering av barna med nedsatt hørsel. Utover dette virker alle informantene å ha en bevissthet rundt viktigheten av fysiske tiltak, som for eksempel hvordan man kan redusere både visuelt og auditivt støy. Likevel kan funnene tyde på at tiltakene de gjør for å redusere visuelt og auditivt støy er av varierende grad, noe som kan komme av at barna de arbeider med har ulik hørselsgrad og fungering i sosiale samhandlinger. Det samme gjelder bruk av visuelt språk, som bildestøtte eller tegn. Alle informantene forteller at dette er noe de bruker eller forsøker å bruke aktivt. Samtidig virker den visuelle kommunikasjonen til å bli noe nedprioritert i arbeidet med barn med nedsatt hørsel som viser god evne til å oppfatte tale. Den største utfordringen som viser seg i funnene relatert til inkludering er det å gi barna med nedsatt hørsel like språkmessige forutsetninger for å delta i lek som de normalhørende barna. Det kommer altså frem at kunnskap om hvilke tiltak som fremmer inkludering,

og mulighetene til å iverksette disse, kan styrke informantenes forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel.

Det andre hovedfunnet handler om hvordan informantene erfarer barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. I denne sammenhengen har vi sett at bemanning er en gjengående sak som informantene løfter frem. Flertallet av informantene er tydelig på at de er avhengig av flere voksne for å kunne ivareta barnet med nedsatt hørsel på best mulig måte. Det er også tydelig at de av informantene som har blitt tildelt ekstra ressurser er enige om at antall tildelte timer ikke strekker til i hverdagen. Videre har vi sett at gode samarbeidsrutiner, både internt og eksternt, oppleves som avgjørende for informantene og barnehagene, for å best mulig kunne legge til rette for og ivareta barnet med nedsatt hørsel. Foreldresamarbeid og eksternt samarbeid med blant annet spesialpedagoger fremstår som en god kunnskapskilde, og noe informantene mener øker deres forutsetninger for å ivareta barna med nedsatt hørsel. Det synes samtidig å variere i hvor stor grad informantene opplever å få støtte og veiledning fra personell i støtteapparatet, som spesialpedagoger, audiopedagoger og logopeder. Her har vi sett at informantene har ulike erfaringer med mengden av involvering av eksterne fagpersoner, samt noe ulike erfaringer med fagpersonenes kompetanse. Bemanning og samarbeid er altså to faktorer informantene opplever at har muligheter for å både styrke og svekke barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel.

Det tredje hovedfunnet tar for seg hvordan informantene opplever at de har opparbeidet seg kunnskapen de sitter på om arbeid med barn med nedsatt hørsel. De av informantene som ikke har videreutdanning utover barnehagelærerutdanningen, er tydelig på at de opplever manglende formell opplæring rettet mot barn med særskilte behov, herunder barn med nedsatt hørsel. De savner også formell opplæring i tegnkompetanse. Informantene forteller også at de har vært helt avhengige av den veiledningen og informasjonen som har blitt gitt av både foreldre, spesialpedagog og tilretteleggingsressurs. Erfaringer i arbeidet med barn med nedsatt hørsel virker til å være det informantene har lært mest av. Egne erfaringer og felles erfaringer opparbeides gjennom å bli kjent med det enkelte barnet og ved å prøve seg frem. Et sentralt funn er altså at erfaringsbasert kunnskap virker til å være den viktigste kunnskapskilden for

informantenes opplevelse av egne og barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel.

## 6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere problemstillingen og funnene mine i lys av det teoretiske rammeverket for prosjektet, samt opp mot tidligere forskning på feltet. Som nevnt i oppsummeringen av kapittel 5, er de tre hovedfunnene for dette prosjektet relatert til inkludering, barnehagens forutsetninger og opparbeidet kunnskap.

### 6.1 Hvordan arbeider de barnehageansatte med og for inkludering av barn med nedsatt hørsel?

Et hovedfunn når det gjelder hvordan barnehagelærere oppfatter sin rolle i oppfølgingen av barn med nedsatt hørsel, er hvordan de vektlegger inkludering som målsetning og hvordan de arbeider konkret med dette. Analysen viser at informantene, på tvers av ulike barnehager, benytter seg av mange av de samme tiltakene for å legge til rette for at barna med nedsatt hørsel skal inkluderes i barnefellesskapet. Vi ser at voksentegethet, og auditiv og visuell tilrettelegging viser seg som gjengående faktorer informantene mener bidrar til inkludering. Alle disse tiltakene samsvarer i stor grad med Nilsens (2017) organisatoriske og fysiske dimensjon ved inkludering. Denne dimensjonen tar for seg organisasjonsformer og plassering, og dermed faktorer som enklere kan måles objektivt. Relatert til denne dimensjonen vil for eksempel det informantene forteller om viktigheten av voksentegethet, og det de opplever som manglende voksentegethet, kunne måles både i antall voksne fordelt på en barnegruppe, og antall timer gitt av en kommunal tilrettelegger eller spesialpedagog direkte til barnet med nedsatt hørsel. De fysiske tiltakene for å forebygge både auditivt og visuelt støy, kan ikke alle måles på samme måte som voksentegetheten. Det som kan måles i den forbindelse er for eksempel antall barn per rom, og antall rom tilgjengelig for bruk. Man kan også måle støynivået i miljøet, men dette ble ikke løftet frem av noen av informantene. Vi kan også se den auditive og visuelle tilretteleggingen informantene vektlegger, i lys av Hausstätters (2007) organisatoriske program. Da blir disse formene å tilrettelegge på en måte å redusere og minimere barnets begrensninger på bakgrunn av egen funksjonsnedsettelse. Økt voksentegethet blir således en måte å legge til rette for at barnet med nedsatt hørsel opplever færre begrensninger i løpet av en dag som følge av hørselsnedsettelsen. I den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering har vi kun sett på voksentegethet som noe som kan måles.

Nilsens (2017) andre dimensjon, den sosiale dimensjonen, kan løfte frem verdien av voksentettheten på en helt annen måte enn den organisatoriske som vektlegger målbarhet. Den sosiale dimensjonen handler om hvordan barna omgås, og de relasjonene som oppstår dem imellom. Slik informantene uttrykker seg, har de voksne en avgjørende rolle i det å se barna, å støtte dem og dekke deres behov, så vel som å legge til rette for lekegrupper og skjernet lek. Informantenes holdninger til språklig bevissthet støttes av Nilsens (2017) sosiale dimensjon, ved at de ansatte støtter hele barnegruppen og gir dem redskaper til å delta i samspill med hverandre. Den språklige bevisstheten handler i denne sammenhengen om informantenes bevissthet rundt hva barnet med nedsatt hørsel oppfatter. Bevisstheten handler også om hvilke språklige uttrykk som benyttes av barnet med nedsatt hørsel, av barnegruppen og av de ansatte. Det kan være blant annet bilder, tegn til tale, tegnspråk og forsterket tale, som alle blir nevnt av informantene. Det er interessant å se at informantenes bevissthet rundt verdien av språk ikke kun handler om hvordan de best mulig kan legge til rette for et godt språkmiljø, det handler også om informantenes bevissthet rundt egne begrensninger når det gjelder for eksempel tegnkompetanse.

Vi kan se informantenes tiltak som et forsøk på å treffe for eksempel Haugs (2014) horisontale dimensjon av inkludering, der vi finner begrepene *felleskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*. Viktigheten av fellesskap som ligger i denne dimensjonen kan også ses i lys av de politiske føringene for arbeidet i barnehagen. Barnehagen skal sørge for et «inkluderende fellesskap», ifølge Rammepplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel står det ikke definert hva Rammepplanen legger i dette begrepet. Dette er et eksempel på at ulike mål og begreper i styringsdokumenter kan være vanskelig for pedagoger å tolke, når det gjelder hvordan de faktisk kan anvende dem i praksis (Haug, 2014; Morken, 2017).

På bakgrunn av at prosjektets informanter kommer fra forskjellige barnehager, er det også naturlig å trekke inn kulturaspektet (Haug, 2014; Mitchell, 2005), ved at informantene befinner seg i ulike subkulturer. Som både Haug (2014) og Mitchell (2005) påpeker, kan både forståelsen av inkluderingsbegrepet og praktiseringen av inkludering variere fra kultur til kultur. Vi har likevel sett at informantene uttrykker liknende holdninger og tiltak rettet mot inkluderingsaspektet, selv om de befinner seg i



ulike subkulturer. Vi kan si at selv om informantene befinner seg i forskjellige subkulturer, deler de likevel en større kultur, nemlig den barnehagefaglige kulturen.

Med dette kan vi altså si at inkluderingsarbeid er et avgjørende element i informantenes forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Funnene viser altså at informantene streber etter å oppnå inkludering for barnet med nedsatt hørsel, så vel som hele barnegruppen på måter som kan sies å samsvare med flere av de utvalgte teoretiske perspektivene på inkludering. Her har vi i særlig grad sett på Nilsens (2017) organisatoriske og sosiale dimensjoner, og Haugs (2014) horisontale dimensjon av inkluderingsbegrepet. Likevel kan jeg, på bakgrunn av målsetningen med dette prosjektet, vanskelig anta hva barnas faktiske opplevelse av inkludering innebærer. Vi har også sett at det er opp til hver enkelt informant å tyde uklare normer og politiske føringer for hvordan inkludering skal oppnås. Vi skal i det videre se hvordan perspektiver på normalisering kan åpne opp for ytterligere innsikt i informantenes fortellinger om inkludering.

### **6.1.1 Normalisering som et inkluderings tiltak**

Informantene forteller ikke spesifikt at de driver et bevisst arbeid med normalisering av forskjeller, ulikheter og ulik funksjonsevne. Likevel kommer det tydelig frem enkelte holdninger og tiltak som peker i denne retningen. Et eksempel på dette er at flere av informantene tenker at barnet med nedsatt hørsel ikke skal oppfattes som «annerledes» fordi det kan ha behov for tegn støtte. Som vi har sett, forteller for eksempel Berit om et pedagogisk opplegg som går ut på at barnegruppen ser korte videoer om ulike utfordringer som nedsatt hørsel, autisme og cøliaki. Dette gjøres for å vise barnegruppen at alle er forskjellige, alle er unike, og at alle kan være venner. Eksempelet kan sies å illustrere Kassah og Kassahs (2021) definisjon av normalisering, der de vektlegger barnehagelæreres bevissthet i prosesser for normalisering og inkludering. Vi kan se dette ved at barnehagen aktivt arbeider for å redusere og forandre devalueringprosesser, altså å unngå at både barnegruppen og personalgruppen evaluerer andre deltakere i fellesskapet som mindre verdt enn seg selv.

Dette kan også ses i lys av det Kristiansen (1995) forteller om å normalisere forhold mellom ulike grupper i samfunnet, der det blir sentralt å motvirke og påvirke holdninger og fordommer. I lys av dette kan vi se Berits pedagogiske opplegg som et forsøk på å

motvirke og påvirke holdninger og fordommer om hvem «disse barna» er, der hun aktivt går inn for å påvirke barnegruppens holdninger til annerledesheter i samfunnet.

Ser man dette eksempelet ut fra et neolibertalt ståsted (Franck, 2017), vurderer man hvilke egenskaper hos barna som anses som normale og ønskelige. Selv om autonomi og selvhjelpsferdigheter er sentrale egenskaper i den neoliberale konteksten, kan også informantenes profesjonelle holdninger utvide innholdet. Gjennom informantenes fortellinger kan vi få inntrykk av at ulike funksjonsnivå og andre ulikheter er velkomne tilskudd inn i den enkelte barnehagen. Ser man begrepet normalitetssentrisme (Morken, 2007) opp mot et neoliberalt syn på normalitetsbegrepet (Franck, 2017), kan vi se visse fellestrekk. Disse fellestrekene går ut på hva man vurderer som ønskelige kvaliteter og ønskelig levemåte hos andre enn seg selv. Videre skal vi se på hvordan begrepet normalitetssentrisme (Morken, 2007) kan belyse informantenes fortellinger.

Et annet interessant eksempel på hvordan normalisering ses som inkluderingstiltak er Didriks fortelling om et kurs han var på. Budskapet på kurset handlet i stor grad om å ikke snakke om barnets hørselstekniske hjelpemidler. Dette for å «unngå at barnet blir stigmatisert i fellesskapet». Didrik mente selv at dette budskapet måtte være rettet mot skolekonteksten, og at han ikke delte disse holdningene i sitt arbeid i barnehagen. Det kan virke som at kurset Didrik refererer til bærer et preg av normalitetssentrisme (Morken, 2007). Normalitetssentrisme handler som nevnt om at eksempelvis barnehageansatte vurderer behovene til barn med nedsatt funksjonsevne ut fra hvilke behov de har selv, og hva de selv ser på som en god levemåte. Om informanten handler og tenker ut fra et slikt normalitetssentristisk perspektiv i barnehagen, risikerer han at resten av barnegruppen går rundt med ubesvarte spørsmål angående nedsatt hørsel. Dersom barna likevel stiller spørsmål ved ulike ting de observerer rundt barnet med nedsatt hørsel, kan dette føre til videre stigmatisering av det som følger med å ha nedsatt hørsel, dersom de voksne ikke har med seg en bevissthet i hvordan de besvarer disse spørsmålene. Man kan på den ene siden tenke at det er positivt at kursholderen hadde som intensjon å unngå stigmatisering av barnet med nedsatt hørsel. Et negativt aspekt derimot kan være at det ikke nødvendigvis er denne måten barnet selv opplever situasjonen på.

Vi ser at Didrik og kursholderen er uenige i hvordan man best kan arbeide for normalisering og inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Denne uenigheten kan ses i lys av Kristiansens (1995) debatt om usikkerheten rundt hvem og hva som skal normaliseres, og hva som er normalt, i tillegg til utfordringene som ligger i å omsette normaliseringsidealet til praksis.

Normaliseringstenkning virker altså til å gjennomsyre flere av informantenes holdninger og praksiser i arbeidet med å ivareta barn med nedsatt hørsel. Vi har sett eksempler på normaliseringsstrategier, og hvordan disse strategiene støttes av for eksempel Kassah og Kassah (2021) og Kristiansen (1995). Det kom også frem at disse strategiene kan ses i lys av Morkens (2007) perspektiver på normalitetssentrisme. Her har vi sett et eksempel på en informant som tar aktiv avstand fra faglige råd, der han opplever at rådene ikke samsvarer med måten de arbeider med inkludering i barnehagen.

## **6.2 Hvordan oppleves barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel?**

Funnene viser at nok bemanning og gode rutiner for samarbeid er faktorer informantene mener kan styrke barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Det kommer også frem at uten disse faktorene vil barnehagens forutsetninger for å ivareta disse barna reduseres. Manglende bemanning kan redusere barnehagens forutsetninger dersom informantene føler at de ikke strekker til, noe som blir løftet frem av flere av informantene. Nok bemanning kan styrke barnehagens forutsetninger ved å gi den tilstrekkelig kapasitet til å dekke alle barnas behov, og til å iverksette de ulike inkluderingsstiltakene. Dette samsvarer blant annet med Bengtsson et al. (2014) og Haukedal (2020) sin argumentasjon om at det er behov for tettere oppfølging av barn med nedsatt hørsel. Dette for å skape bedre forutsetninger for ivaretagelse, utvikling og god livskvalitet. Dårlige samarbeidsrutiner kan redusere barnehagens forutsetninger ved mangelfull kontakt og informasjonsdeling, eller ved at barnehagen ikke får den hjelpen de ansatte trenger og søker for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Gode samarbeidsrutiner kan styrke barnehagens forutsetninger blant annet ved god informasjons- og kunnskapsdeling, opplæringsmuligheter og tilgang til relevante ressurser.

Mitt funn om samarbeid kan også ses i lys av Helstads (2014) perspektiv på samtalen som et bidrag til kunnskapsutvikling. I denne sammenhengen vil kvaliteten på samtalen mellom fagpersoner avgjøre om det foregår læring og kunnskapsutvikling, eller om det ikke gjør det. Vi har sett at eksempelvis Elisabeth er opptatt av det omfattende samarbeidet mellom alle instansene rundt barnet med nedsatt hørsel, og at hun har tatt stor lærdom av samtaler med disse fagpersonene.

Informantenes utsagn der de beskriver gode samarbeid, samsvarer også med hvordan Helstad (2014) definerer kjennetegn ved et profesjonelt læringsfellesskap, at det er avgjørende med gode samarbeidsrutiner, og at man har kultur for en felles visjon for barnets beste. Samtidig ser vi at informantene har noe varierte erfaringer med dette samarbeidet. Ingen av mine informanter løftet frem et manglende felles faglig språk som en utfordring, slik Helstad (2014) foreslår. Dette kan skyldes at problemstillingen for denne undersøkelsen, og spørsmålene i intervjuguiden, ikke etterspurte dette. Det kan også skyldes at mine informanter ikke opplever dette som et problem. Tidvis manglende kontaktpunkter mellom barnehagen og støtteinstansene er derimot en utfordring flere av informantene løfter frem.

De to hovedfunnene for barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel, ser altså ut til å bunne ut i to faktorer; bemanning og samarbeid. Vi har sett hvordan disse to faktorene kan virke både positivt og negativt på barnehagens forutsetninger, noe som samsvarer med Helstads (2014) perspektiv på verdien av samtalen i samarbeid. Det kan synes som at informantene opplever at deres barnehager har gode nok forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel, til tross for tidvis manglende tilstedeværelse av disse faktorene. Samtidig er informantene tydelige på at nok bemanning og godt samarbeid til enhver tid ville ha løftet barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel.

### **6.3 Hvordan utvikler de barnehageansatte sin kunnskap om nedsatt hørsel?**

Et av hovedfunnene relatert til hvordan barnehagelærere har ervervet og utviklet kunnskap og kompetanse om barn med nedsatt hørsel, er at informantene beskriver det faglige støttesystemet som en av de største informasjons- og kunnskapskildene. Det faglige støttesystemet består her av spesialpedagoger, logopeder og audiopedagoger.

Samtidig som informantene har ulike erfaringer med hyppigheten av og kvaliteten på kontakten med det faglige støttesystemet, er det hovedsakelig gjennom dette samarbeidet at de har fått den kunnskapen de har om hvordan de kan tilrettelegge for barn med nedsatt hørsel i barnehagen. Kunnskapsutvekslingen i dette samarbeidet virker dermed å være avgjørende for informantenes læring og utvikling, noe som samsvarer med Helstads (2014) forståelse av kvaliteten på et tverrfaglig samarbeid. Denne forståelsen bygger på det å ha felles visjoner og et kollektivt ansvar for både barnas og de ansattes læring. Dette vil bidra til utvikling av fagpersonens bevissthet rundt egen og andres praksis. Med slike samarbeid øker bevissthetsen rundt egen praksis for både informantene, deres kolleger og deres eksterne samarbeidspartnere.

Også et sosiokulturelt perspektiv på læring (Dysthe, 2001) samsvarer med mitt funn, relatert til at læring her er avhengig av interaksjon og samhandling for å ta sted. Selv om veiledning fra personer i støttesystemet presenteres som en stor kunnskapskilde for mine informanter, er de også svært tydelige på at det meste de kan om ivaretagelsen om barn med nedsatt hørsel, har de lært gjennom særlig egne, men også gjennom andre i kollegiet sine erfaringer. Dette skjer ofte i spontane hverdagssituasjoner, i stedet for konstruerte læresituasjoner. En av informantene forteller for eksempel at de situasjonene han har lært mest av, er de situasjonene der han selv har håndtert en situasjon på feil måte. Andre forteller at de lærer om hvordan de best mulig kan ivareta barnet gjennom å bli kjent med det spesifikke barnet, dets uttrykksmåter, og ved å observere hvordan barnet med nedsatt hørsel reagerer på ulike måter det blir møtt på. Dette funnet støttes i perspektivet på læring som grunnleggende sosial, i samsvar med et sosiokulturelt syn på læring (Dysthe, 2001). Læringen foregår altså i interaksjon i kollegiet og mellom den ansatte og barnet med nedsatt hørsel. Relasjonen dem imellom er avgjørende for læringspotensialet hos begge parter.

Vi kan også se dette funnet i lys av fronesis som kunnskapsform (Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017; Moen & Page, 2020). Informantene bruker altså sin fronesis til å lære av tidligere erfaringer, som gir dem bedre forutsetninger for å forstå sammenhenger og å kontekstualisere den kunnskapen de har opparbeidet seg gjennom tidligere erfaringer. Erfaringsbasert kunnskap som kunnskapsform fremstår derfor som verdifull for mine informanter, ved at denne gir dem bedre forutsetninger for å ivareta barna med nedsatt hørsel. Mine funn kan dermed støtte opp under viktigheten av

Gotvassli et al. (2014) og Hovdenak (2014) sin argumentasjon om at erfaringsbasert kunnskap bør gis en større plass av verdi, både i barnehagelærerutdanningen og i profesjonsutøvelsen.

Viktigheten av erfaringsbasert kunnskap kan ses i sammenheng med den formelle kunnskapen informantene beskriver at de besitter. Formell kunnskap blir i dette prosjektet sett på som den kunnskapen informantene har fått gjennom utdanning og kurs, i det vi kan kalle formelle og konstruerte læringssituasjoner. Majoriteten av mine informanter uttrykker som nevnt at den formelle barnehagelærerutdanningen i svært liten grad har bidratt til den kunnskapen de nå sitter med, relatert til arbeid med barn med nedsatt hørsel. Informantene har også varierte erfaringer angående deltakelse på og utbytte av kurs, der det ofte er én ansatt som har ansvar for å videreformidle kursinnholdet til resten av personalgruppen. Kun to av informantene har relevant tilleggsutdanning, og de forteller at denne har gitt dem større forutsetninger for å ivareta barna med nedsatt hørsel. Dette funnet kan tyde på at barnehager bør stille høyere krav til for eksempel utdanningsbakgrunn hos sine ansatte, og støtte sine ansatte ved å tilby relevant videreutdanning for å ivareta barn med nedsatt hørsel.

Funnet om behov for spesialpedagogisk videreutdanning samsvarer med tidligere forskning rettet mot at spesialisert kompetanse bør få større plass i allmennbarnehager (Bendix-Olsen, 2018; Kristoffersen & Simonsen, 2013). Samtidig viser mine funn at vi ikke bør overse verdien av erfaringsbasert kunnskap, særlig for ansatte uten relevant videreutdanning. Informantene har uttrykket at ideelt sett skulle de ønske at de hadde mer formell kompetanse i forkant av å få barn med nedsatt hørsel på avdelingen, og de er kritiske til mangelen på spesialpedagogiske temaer i barnehagelærerutdanningen. Til tross for dette, er de tydelig på at mye de har lært av egne og andres erfaringer, ikke kunne blitt lært på samme måte i en formell læringssituasjon.

Vi kan se at disse kunnskapskildene og -formene (formell kunnskap og erfaringsbasert kunnskap, også gjennom veiledning fra støttesystemet) både glir inn i hverandre, utfyller hverandre og til en viss grad står i motsetning til hverandre. Informantenes perspektiver på mangelfull formell kunnskap gjennom utdanning betyr ikke at slik utdanning ikke er nødvendig for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Tvert imot ser man at det er gode grunner, både basert på funnene i dette prosjektet og Bendix-Olsen (2018),

Kristoffersen og Simonsen (2013), til at et økt spesialpedagogisk fokus i grunnutdanningen vil gi barnehagelærere enda bedre forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Samtidig kan det se ut til at den erfaringsbaserte kunnskapen de ansatte har opparbeidet seg veier tyngre enn kunnskapen de har opparbeidet seg gjennom utdanning. Derfor bør også erfaringsbasert kunnskap få større plass og økt anerkjennelse, både i utdanning og i yrkesutøvelsen. Vi kan likevel vanskelig skille de ulike kunnskapsformene og -kildene fra hverandre på en måte som gir sikkert grunnlag for å vurdere hvilken som er mest verdifull for informantene. Vi kan derimot se at samspillet dem imellom har gitt verdifulle bidrag til informantenes forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Følgende vil jeg drøfte mine funn i lys av tidligere forskning.

#### **6.4 Mine funn i lys av tidligere forskning**

I dette delkapitlet ønsker jeg å sette søkelyset opp mot hvordan mine funn kan bekrefte, motsi eller nyansere de tidligere forskningsfunnene jeg gjorde rede for i forskningsgjennomgangen tidligere i oppgaven. Med dette vil jeg drøfte utfordringer knyttet til inkludering, språklige barrierer, trivsel og de ansattes kunnskap og kompetanse.

##### **6.4.1 utfordringer knyttet til inkludering**

I første omgang vil jeg drøfte mine funn i lys av Bendix-Olsens (2018) doktorgradsavhandling. Denne avhandlingen har ikke spesifikt undersøkt barn med nedsatt hørsel, men heller generelt hvordan barn med nedsatt funksjonsevne opplever inkludering. Her konkluderer han blant annet med at fagfolk aldri kan sikre inkludering av enkeltbarn, men at det krever en større utvikling og et større samarbeid blant deltakerne. I tillegg konkluderer han med at lovverk og pedagogiske forståelser og intervensjoner må analyseres som en del av inkluderingsproblemet. Mitt prosjekt har ingen konkrete funn som underbygger dette. Men det er verdt å merke seg at flere av mine informanter uttrykker en fortvilelse over politiske målsetninger rundt bemanning, manglende kompetansekrav og begrenset mengde støtte de får fra eksterne instanser. Dermed kan jeg anta at et mangelfullt lovverk, slik det poengteres av Bendix-Olsen (2018), også legger begrensninger for mine informanternes forutsetninger for å legge til rette for inkludering av barna med nedsatt hørsel.

Videre vil jeg ta for meg Kristoffersen og Simonsens (2013) studie om samhandling mellom hørende og hørselshemmede barn. Her fant de at barnehager har utfordringer med å utvikle og fremme inkluderende situasjoner på grunn av manglende kompetanse og kunnskap. Dette kan vi til en viss grad se i mine funn, der informantene forteller at de savner formell opplæring, både gjennom utdanning og på arbeidsplassen. Likevel er det kun spesifikt kompetanse på tegn som blir løftet frem som en manglende faktor av mine informanter. Tegnspråkkompetanse blir også løftet frem av Kristoffersen og Simonsen (2013) som et område med forbedringspotensial. Utover manglende tegnkompetanse har det ikke kommet frem noen andre områder for manglende kunnskap hos mine informanter i dette prosjektet. Utfordringene hos mine informanter er likevel de samme som Kristoffersen og Simonsen (2013) fant; at de har utfordringer med å fremme inkluderende situasjoner for barna med nedsatt hørsel. Særlig Camilla er opptatt av dette. Slik jeg forstår informantene, kommer ikke utfordringen nødvendigvis av manglende kunnskap, men heller manglende bemanning. De mener altså at dersom de har flere voksne, om det er tilretteleggingsressurs, spesialpedagog eller generelt økt grunnbemanning, vil de da ha betydelig større forutsetninger for å utvikle og fremme inkluderende situasjoner for hele barnegruppen.

#### **6.4.2 Språklig barriere for inkludering**

Vi skal nå se på hvordan mine funn kan relateres opp mot Kermit et al. (2010) sin studie av språklig samhandling mellom barn med CI og hørende barn. Mitt prosjekt har ikke fokus på hvordan barn med nedsatt hørsel samhandler med jevnaldrende, men det er likevel interessant å se sammenhengen i lys av mine informanternes forståelse og erfaringer. Funn fra Kermit et al. (2010) sin studie indikerer at barn med CI møter flere utfordringer i samhandling med jevnaldrende, samt at det kan tyde på at barna unngår komplekse språklige situasjoner. Vi kan med dette trekke tråder opp mot inkluderingsperspektivet, som veier tungt i mine funn. Vi vet ikke noe om hvordan pedagoger og andre voksne rundt barna i Kermit et al. (2010) sin studie har tilrettelagt for inkludering, eller støttet dem i samspill. Derfor kan jeg vanskelig anta hvordan disse barna har hatt det i barnehagen og på skolen, bortsett fra at de har utfordringer med språklig samhandling. Samtidig er det interessant å se paralleller til mine funn der flere av informantene løfter frem egne observasjoner av utfordringer i samspill, for eksempel at barna med nedsatt hørsel ofte trekker seg tilbake, særlig i situasjoner med mye støy.



De forteller også at de erfarer at barna med nedsatt hørsel av og til faller ut av leken, særlig rollelek. Informantene forklarer dette med at den språklige samhandlingen i rolleleken går for fort til at barna med nedsatt hørsel rekker å få med seg hva som skjer før noe nytt skjer. Vi kan med dette si at mine informanter har observert og erfart situasjoner som kan bekrefte funn fra studien (Kermit et al., 2010).

Kermit et al. (2010) legger frem flere vokseninitierte tiltak som kan styrke barnas forutsetninger for kognitiv, sosial og språklig utvikling. Majoriteten av disse tiltakene finner vi også i mine funn for å legge til rette for inkludering; støyskjerming, mindre grupper og å styrke barnets sosiale relasjoner. Dette kan tyde på at siden mine informanter utøver disse tiltakene, vil barna med nedsatt hørsel ikke nødvendigvis oppleve de samme utfordringene som barna i Kermit et al. (2010) sin studie. Det kan også tyde på at siden informantene mine utøver disse tiltakene, men likevel erfarer at barna med nedsatt hørsel trekker seg bort, at tiltakene Kermit et al. (2010) beskriver kanskje ikke er tilstrekkelige for å sørge for at barn med nedsatt hørsel opplever å være inkludert i både det språklige og det sosiale fellesskapet.

#### **6.4.3 Trivsel hos barn med nedsatt hørsel**

Det som har kommet frem i mine funn handler i liten grad om barna selv, men om hvordan informantene erfarer egne forutsetninger for å ivareta dem. Det er likevel interessant å se fortellingene til mine informanter i lys av tidligere forskning som tydeligere har hatt barna i fokus. For eksempel, viser et av funnene til Bengtsson et al. (2014) at døve barns mentale helse ikke er like god som normalhørende barn, og de antar at dette kan være på bakgrunn av den energien de bruker på å konsentrere seg om å få med seg informasjon rundt dem. Selv om barna som er forsket på i denne artikkelen er eldre enn de barna mine informanter har med å gjøre, kan vi fremdeles se noen fellestrekk. Det blir nevnt av flere av mine informanter at de merker at barna med nedsatt hørsel ofte trekker seg unna, som gjør at de blant annet går glipp av deler av det sosiale fellesskapet. I tillegg er de mer slitne enn andre barn. Her kan vi stille spørsmål om dette er forløperen til en redusert mental helse i fremtiden, eller om det allerede er her i barnehagen det starter.

En målsetning for alle som jobber i barnehage er å legge til rette for at alle barn utvikler seg og får så gode levekår og forutsetninger som mulig, på best mulig måte. En

utfordring informantene mine møter på her, er hvordan de kan forebygge at disse barna utvikler eller videreutvikler psykiske helseproblemer, noe som blir nevnt av Camilla, blant andre. Vi har sett de ulike tiltakene informantene benytter seg av for å fremme inkludering, deltakelse og ivaretagelse. Det vi ikke kan vite noe om ut fra dette prosjektet er hvilken påvirkning disse tiltakene har på lang sikt for barna med nedsatt hørsel.

I Bengtsson et al. (2014) sin studie kommer det også frem at kun halvparten av de inkluderte barna og foreldrene mente at skolen tar hensyn til hørselstapet, og at de ansatte kan nok om det. I tillegg er det begrenset kontinuitet og kompetanse i bruken av de tekniske hjelpemidlene, samt at støttepersoner fra studien selv ikke opplever at de har nok kompetanse til å ivareta disse barna på en god nok måte. I mitt prosjekt kan jeg vanskelig sammenligne det informantene forteller om tiltak og egen kunnskap, med hvordan barna og foreldrene opplever barnehagetilbudet. Selv om et fåtall av mine informanter opplevde at de var klare for å ivareta barnet med nedsatt hørsel før det begynte på avdelingen, har alle informantene formulert seg slik at de har hatt en bratt læringskurve og utviklingskurve, gjennom både veiledning, kurs og egen innsats. Samtidig er det viktig å påpeke at jeg kun har intervjuet én person i hver barnehage, som kun har kunnet sagt noe om hvordan de selv opplever egne og barnehagens forutsetninger. Enkelte av informantene uttrykker at de ser at sine medarbeidere kanskje ikke har like forutsetninger for å ivareta disse barna som seg selv. Funnene mine kunne derfor sett annerledes ut dersom jeg hadde intervjuet hele personalet i tillegg til foreldrene til barna med nedsatt hørsel.

I det følgende vil jeg drøfte mine funn opp mot Haukedals (2020) doktoravhandling om livskvalitet blant barn med nedsatt hørsel. Selv om jeg ikke spesifikt har undersøkt barnas livskvalitet, og heller ikke inkludert foreldres erfaringer, vil noen av funnene mine fremdeles representere relevante perspektiver. I mine funn kom det frem at inkludering ses som det viktigste elementet for å sikre barnas ivaretagelse og trivsel, som igjen handler om livskvalitet. Informantene viser til en mengde tiltak for å legge til rette for inkludering og trivsel, men peker også på en del utfordringer med dette. Disse utfordringene bunner blant annet i barnas språklige og sosiale utvikling, noe som gjenspeiles i Haukedals (2020) funn.

Både Haukedal (2020) og flere av mine informanter er enige i at den sosiale situasjonen i barnehagen (skolen) ikke er tilfredsstillende for barna med nedsatt hørsel, til tross for ulike tiltak informantene har presentert. Haukedal (2020) foreslår arbeid med språkferdigheter og et bedre lydmiljø som elementer som kan gjøre livssituasjonen bedre for barn med nedsatt hørsel. I siste del av resultatkapittelet har vi lest om hvordan en ideell verden rettet mot arbeidet med barn med nedsatt hørsel ser ut for informantene. Her benevnes særlig et ønske om bedre ferdigheter og opplæring i tegn og tegnspråk. Vi har sett at ASK bidrar til å støtte barns språkutvikling. Selv om informantene benytter både bilder og tegn i den grad de mestrer det, føler ikke alle informantene at det er tilstrekkelig. Mine funn gjenspeiler derfor Haukedals (2020) konklusjon om behov for mer arbeid med språkferdigheter, der mine funn i tillegg løfter frem behov for mer kompetanse på dette i barnehagen. Bedre lydmiljø er noe både Haukedal (2020) og alle mine informanter ser verdien av. Utfordringen hos mine informanter ligger i hvordan de kan forbedre lydmiljøet til tross for ugunstig konstruksjon og akustikk. Likevel har vi sett flere tiltak informantene mener fungerer godt for å redusere støynivået i barnehagen. Disse tiltakene forutsetter en bevissthet rundt dette hos de menneskene som jobber med barn, særlig barn med nedsatt hørsel.

Haukedal (2020) peker også på tettere oppfølging som et redskap for å bedre barnas livskvalitet. Dette er noe informantene mine er svært opptatt av, men de er også fortvilet over manglende ressurser til å gi den oppfølgingen de ønsker. Alle informantene forteller at barna med nedsatt hørsel burde hatt en støtteressurs på seg gjennom hele dagen, noe de mener kan øke barnets følelse av tilhørighet og trivsel i barnehagen.

#### **6.4.4 Ansattes kunnskap og kompetanse**

Selv om Antonsen et al. (2020) sin studie ikke er rettet mot verken barnehage eller nedsatt hørsel som tematikk, har den fremdeles stor relevans for å belyse problemstillingen for dette prosjektet. Felles tematikk for mitt prosjekt og denne studien er at de begge tar for seg pedagoger som står i en posisjon der de uansett vil møte barn med særskilte behov, til tross for manglende spesialpedagogisk fokus i utdanningen. Mine funn samsvarer med funn fra denne studien relatert til at ingen av informantgruppene erfarte sin utdanning som forberedende for å ivareta barn med særskilte behov. Likevel samsvarer ikke funnene i like stor grad der de nyutdannede lærerne opplevde at de ikke hadde nok kunnskap eller ferdigheter til å ivareta disse

barna. Mine funn tilsier at til tross for mangelfull formell opplæring om tematikken, har informantene mine fremdeles en sterk verktøykasse de mener er viktig i møte med barn med nedsatt hørsel. Dette gapet mellom funnene kan komme av at ingen av mine informanter var nyutdannede, og at de derfor har hatt lenger tid til å bygge opp sin pedagogiske verktøykasse med en rekke viktige erfaringer, selv om et fåtall av informantene hadde lang erfaring med barn med nedsatt hørsel.

Relatert til Bengtsson et al. (2014) sine funn om tekniske hjelpemidler samsvarer dette i ganske stor grad med mine funn. Ytterst få av mine informanter forteller at de har fått opplæring i bruk av disse, som for enkelte har ført til en noe ustødig og usystematisk bruk. Likevel uttrykker for eksempel Didrik at det er viktig for ham å sørge for å veilede alle sine medarbeidere i bruken av de tekniske hjelpemidlene, sånn at barnet med nedsatt hørsel opplever en trygghet og kontinuitet. Dette er kanskje enklere å gjøre for noen som jobber i barnehage, som sjelden er alene med en stor barnegruppe, enn for en vikar som kommer inn i et nytt klasserom.

#### **6.4.5 Oppsummerende refleksjoner**

I dette delkapitlet har vi blant annet sett at informantenes utfordringer med å fremme fullstendig inkludering, til tross for diverse inkluderingstiltak, samsvarer med funnene til både Kristoffersen og Simonsen (2013), Kermit et al. (2010) og Bendix-Olsen (2018). Selv om informantene viser en mengde kunnskap om inkludering og tiltak, virker det ikke nødvendigvis å strekke til i alle situasjoner. Likevel kan vi anta at barna med nedsatt hørsel ikke ville blitt ivaretatt på en like god måte dersom informantene ikke hadde implementert de nevnte tiltakene. Både Haukedal (2020) og mine informanter er enige om at dersom man kan gi barnet med nedsatt hørsel tettere oppfølging vil dette kunne bidra til økt livskvalitet og mestringsfølelse, både hos barnet og hos de som arbeider nært barnet. En del av det å ivareta barn med nedsatt hørsel i barnehagen handler om å forebygge problemer med psykisk helse. Vi har sett et samsvar mellom funn i Bengtsson et al. (2014) sin rapport, Antonsen et al. (2020) sin studie og mine funn, relatert til en viss følelse av utilstrekkelighet, et ønske om økt kompetanse, og verdien av kontinuitet i tiltak, hjelpemidler og bemanning hos mine informanter. Dette viser at funn fra dette prosjektet i stor grad samsvarer med funn fra tidligere forskning. Samtidig indikerer mine funn en større beredskap hos informantene

for å kunne ivareta barn med nedsatt hørsel, enn det som er antatt i noen tidligere studier.

## 7. Avslutning

Problemstillingen som dannet utgangspunktet for dette masterprosjektet, er: *Hvordan erfarer barnehagelærere egne og barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel?*

Gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer med seks barnehagelærere, har jeg fått innsikt i deres erfaringer med arbeid med barn med nedsatt hørsel, samt deres tanker og refleksjoner rundt egen kunnskap og forutsetninger. De fleste av informantene hadde kun erfaring med ett barn med nedsatt hørsel, men svarene deres var samsvarende til tross for varierende erfaring og utdanningsbakgrunn.

De tre hovedfunnene for dette prosjektet er knyttet til (1) hvordan informantene arbeider med inkludering av barna med nedsatt hørsel, (2) hvordan informantene opplever barnehagens forutsetninger for å ivareta barna med nedsatt hørsel, og (3) hvordan informantene har opparbeidet seg kunnskap om barn med nedsatt hørsel. I det første hovedfunnet finner vi fellesskap, språk, voksentetthet og tiltak som avgjørende for informantenes vurdering av egne forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. I det andre hovedfunnet finner vi at god bemanning og godt samarbeid er avgjørende for informantenes opplevelse av barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Behovet for flere ansatte er antakelig ikke unikt for mine informanter rettet mot barn med nedsatt hørsel, og kan med stor sannsynlighet overføres til alle barnehager, uansett mengde barn med særskilte behov. I det tredje hovedfunnet finner vi særlig to måter å lære på som avgjørende for informantenes forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel. Disse læremåtene er formell læring gjennom utdanning og kurs, samt erfaringsbasert kunnskap som inkluderer samarbeid med fagpersoner i støttesystemet. Alle informantene er enige om at det kreves et større fokus på temaet gjennom den formelle utdanningen, og at det meste de kan om barn med nedsatt hørsel har de lært gjennom samarbeid og erfaring med disse barna. Det kan da konkluderes med at erfaringsbasert kunnskap bør anerkjennes i større grad i både utdanning og i yrkesutøvelsen, så vel som at barnehagelærerutdanningen bør styrkes i form av et større spesialpedagogisk fokus.

Når funnene ses i lys av det teoretiske rammeverket, blir det synlig hvordan mine funn rettet mot inkludering kan vurderes ut fra utvalgte perspektiver på normalisering og normalitet. Her kom det også frem en forskjell i tenkemåte i barnehagen sett i forhold til skolen. Vi har sett at de utvalgte perspektivene på inkludering ikke gir noen oppskrift for hvordan informantene kan sette inkludering ut i praksis. Likevel samsvarer mange av informantenes holdninger med de ideelle situasjonene som males av teoriene. Selv om dette prosjektet er basert på informantenes erfaringer med barn med nedsatt hørsel, er det tydelig at inkludering generelt har en grunnleggende verdi og rolle i informantenes arbeidsmåter og holdninger.

Mine funn samsvarer i stor grad med tidligere forskning, der vi kan se at både utfordringene og løsningsforslagene stemmer overens. Funnene indikerer at bemanningsnormen i barnehager er for lav, og at det er for lite fokus på barn med særskilte behov i barnehagelærerutdanningen.

Samlet kan vi si at informantene erfarer at de har gode forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel, men at forutsetningene var lavere før de fikk barn med nedsatt hørsel på egen avdeling og det de har lært gjennom erfaring. Gjennom dette prosjektet har vi sett at økt fokus på spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen, økt bemanning i barnehagene, og mer fastslåtte rutiner for samarbeid med eksterne instanser, er faktorer som kan bidra til å øke både barnehagens og barnehagelæreres forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel.

## **7.1 Implikasjoner for videre forskning**

Jeg mener at dette prosjektet kan nyansere synet på hvordan ulike kunnskapsformer og læremåter kan bidra til økt innsikt og kunnskap, og at erfaringsbasert kunnskap og hvordan denne opparbeides bør anerkjennes og verdsettes høyere i både praksis og utdanning. Det blir derfor viktig at de som jobber med barn med nedsatt hørsel blir sett på som sentrale bidragsyttere til en fornyet forståelse av verdifull kunnskap, uansett hvordan de har opparbeidet seg denne kunnskapen. Det trengs imidlertid mer forskning på hvordan barnehageansatte opplever at barnehagelærerutdanningen forbereder dem på å ivareta barn med særskilte behov, så vel som hvordan barn med nedsatt hørsel og deres foreldre opplever å bli møtt og ivaretatt i barnehagen.

## Litteraturliste

- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). «Det er et kjemperart system!» - spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 20 sider.  
<https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Regjeringen.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bendix-Olsen, K. (2018). Små børns perspektiver på inklusion [Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet].  
[https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/63354763/Ph.dafhandling\\_Kurt\\_Bendix\\_Olsen\\_FI\\_NAL\\_1\\_.pdf](https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/63354763/Ph.dafhandling_Kurt_Bendix_Olsen_FI_NAL_1_.pdf)
- Bengtsson, S., Larsen, L. B. & Sommer, M. L. (2014). *Døvfødte børn og deres livsbetingelser* (SFI 14:06). Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.  
[https://pure.vive.dk/ws/files/201783/1406\\_Doevfoedte\\_boern.pdf](https://pure.vive.dk/ws/files/201783/1406_Doevfoedte_boern.pdf)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3)2, 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buudir. (u.å.). *Universell utforming og tilgjengelighet*. Buudir.  
<https://www.buudir.no/likestilling/universell-utforming/>
- Buudir. (2017, 15. mars). *Hørselsvennlig miljø – en veileder*. Buudir.  
[https://www.buudir.no/fagstotte/produkter/horselsvennlig\\_miljo/](https://www.buudir.no/fagstotte/produkter/horselsvennlig_miljo/)
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt Forlag.
- Ertesvåg, S. K. (2016). Tiltak i barnehage og skule – val av effektive tiltak sit lang inne. I S. K. Ertesvåg, H. Eng, I. Frønes & J. Kjøbli (Red.), *Inkludering og utvikling* (s. 18-33). Gyldendal Akademisk.
- Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 151-167). Gyldendal Akademisk.



- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å., Augdal, I. L. G. & Rotmo, B. (2014). Når kunnskapen sitter i veggene. En empirisk studie av ulike kunnskapsformer og muligheter for kunnskapsutvikling i to barnevernsinstitusjoner. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 91(2-3), 107-121. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2014-02-03-05>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Haug, P. (1995). Spesialpedagogiske utfordringer. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 13-23). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haukedal, C. L. (2020). *Quality of Life in Children with Hearing Loss* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79495/PhD-Haukedal-2020.pdf?sequence=1>
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer*. Fagbokforlaget.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Universitetsforlaget.
- Hillesøy, S. (2016). *Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/hr-2010-2-43-vilkar-for-deltakelse-2016-et-vanlig-barn-i-en-vanlig-barnehage-phdavhandling-siv-hillesoey.pdf>
- Hillesøy, S. (2019). Små barns lekende fellesskap i barnehagen. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel* (s. 24-44). Gyldendal.
- Hjelmervik, E. (2021). Det hørselshemmede barnet i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 181-200). Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 59-77). Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 171-184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>

- Kassah, B. L. L. & Kassah, A. K. (2021). Funksjonshemning og normalitetsdilemmaet. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 35-47). Fagbokforlaget.
- 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), 249-272. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-03-04>
- Kristiansen, K. (1995). Normalisering. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 75-93). Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, A.-E. & Simonsen, E. (2013). Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 6, 1-18. <https://doi.org/10.7577/nbf.341>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Laugen, N. J. & Heian, A. (2017). Små barn med hørselstap – strakstilbud med familien i sentrum. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 186-201). Gyldendal Akademisk.
- Lyngseth, E. J. & Andresen, G. H. (2017). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 92-112). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/n/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the context of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 1-21). Routledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/reader.action?docID=198466>

- Moen, E. T. & Page, A. G. (2020). Kunnskapsformer og dannelsesidealer i lærerutdanningen. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 85-103). Cappelen Damm Akademisk.
- Morken, I. (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemming. I E. Simonsen & B. H. Johnsen (Red.), *Utenfor regelen: Spesialpedagogikk i historisk perspektiv* (s. 79-94). Unipub Forlag.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold* (s. 65-89). Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2017). Samarbeid på tvers for barnets beste i lys av tillit. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 202-218). Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Norsk Elektronisk Legehåndbok. (2022, 24. februar). *Hørselstap hos barn*. Legehåndboka. <https://legehandboka.no/handboken/kliniske-kapitler/ore-nese-hals/tilstander-og-sykdommer/indre-ore/horselstap-hos-barn>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=2>
- Ohna, S. E. (2019). Nye perspektiver på læring og barn med nedsatt hørsel. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel* (s. 11-23). Gyldendal.
- Oslo Universitetssykehus. (2022, 17. juni). *Cochleaimplantat (CI) ved Øre- Øre-nese-hals CI-enhet*. Oslo Universitetssykehus. <https://oslo-universitetssykehus.no/behandlinger/cochleaimplantat-ci?sted=ore-nese-hals-ci-enhet-pa-rikshospitalet#hvordan-kan-horselen-bli-med-ci>
- Percy-Smith, L., Jensen, J. H., Josvassen, J. L., Jønsson, M. H., Andersen, J., Samar, C. F., Thomsen, J. C. & Pedersen, B. (2006). Forældrevurdering af talesprog og generel trivsel hos børn med cochleaimplantat. *Ugeskriftet Læger*, 168(33), 2659-2664. [https://content.ugeskriftet.dk/sites/default/files/scientific\\_article\\_files/2013-11/artikel\\_1641.pdf](https://content.ugeskriftet.dk/sites/default/files/scientific_article_files/2013-11/artikel_1641.pdf)

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rackham, H. (1926). *Aristotle: in twenty-three volumes: 19: The Nicomachean ethics*. Heinemann.
- Regjeringen. (2021). *Tegnspråkutvalget*. Regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dep/kud/org/styrer-rad-og-utvalg/tegnsprakutvalget/id2869751/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Love Publishing Company.
- St.meld. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tronvoll, I. M. (1995). Brukerperspektiv på samarbeid om desentraliserte tjenester for barn med spesielle behov. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 173-194). Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

## Vedlegg 1: Illustrering av søkeprosess

	<b>Inklusjonskriterier</b>	<b>Eksklusjonskriterier</b>
<b>Publiseringsår</b>	Fra og med 2005	Før 2005
<b>Språk</b>	Norsk, engelsk, svensk, dansk	Andre språk
<b>Populasjon</b>	Barn med nedsatt hørsel, foreldre, lærere, barnehagelærere, ansatte i barnehager og skole, ansatte i det pedagogiske støttesystemet	Voksne med nedsatt hørsel, sykepleiere, leger, andre
<b>Søkeord</b>	<p>Norsk:  <i>nedsatt hørsel, døv, hørselshemmet, hørselshemming, hørselshemning, hørselstap, tunghørt, hørsel, CI, cochlea implantat</i></p> <p>Kombinert med:  <i>barn, barnehage, barnehagelærer, barnehageansatte, skole, lærer</i></p> <p>Engelsk:  <i>deaf, hard of hearing, hearing loss, impaired hearing, cochlea implants, CI, hearing</i></p> <p>Kombinert med:  <i>children, kindergarten, kindergarten teachers, school, teachers</i></p> <p>Svensk:  <i>döv, nedsatt hörsel, hörsel, hörselskadade, hörselnedsättning, CI, cochleaimplantat</i></p> <p>Kombinert med:  <i>barn, dagis, förskola, förskolelärare, skola, lärare</i></p> <p>Dansk:  <i>nedsat hørelse, døv, høring, hørehæmmet, høretab, CI, cochleaimplantat</i></p> <p>Kombinert med:  <i>børn, børnehave, børnehave lærer, skole, lærer</i></p>	
<b>Søkebaser</b>	Idunn, Oria, Google Scholar	

<b>Publikasjonstyper</b>	Fagfelleverderte tidsskrift, doktorgradsavhandlinger, forskningsrapporter	Studentoppgaver, ikke fagfelleverderte tidsskrift
<b>Tilgjengelighet</b>	Fulltekst	Fulltekst ikke tilgjengelig

Tabell 1: Inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier i søkeprosessen

<b>Søkebasen</b>	Treff (norsk)	Treff (engelsk)	Treff (svensk)	Treff (dansk)
Idunn	2693 (alle søkeord)	3904 (alle søkeord)	1510 (alle søkeord)	2732 (alle søkeord)
	1-9 (begrensede søkeord)	0-1 (begrensede søkeord)	2-3 (begrensede søkeord)	0 (begrensede søkeord)
Oria	2593 (alle søkeord)	8 234 366 (alle søkeord)	987 (alle søkeord)	1177 (alle søkeord)
	0 (begrensede søkeord)	8-278 (begrensede søkeord)	0 (begrensede søkeord)	0 (begrensede søkeord)
Google Scholar	8450 (alle søkeord)	2 760 000 (alle søkeord)	121 000 (alle søkeord)	19800 (alle søkeord)
	189-274 (begrensede søkeord)	2010-55200 (begrensede søkeord)	398-1060 (begrensede søkeord)	16-140 (begrensede søkeord)

Tabell 2: Antall treff

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### *Kunnskapsstatus*

1	Hvilken utdanning har du? Hvor lenge har du jobbet her?	Hva har du jobbet med tidligere?
2	Kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd det å jobbe med barn med nedsatt hørsel?	Hvor mye erfaring har du med arbeid med barn med nedsatt hørsel? Hvilken type nedsatt hørsel?  Har barnet/barna benyttet tegnspråk? Hvem kan dette i barnehagen? Hvordan har den eventuelle opplæringen foregått? Hvordan arbeider dere med tegnspråk i barnegruppen?
3	Hvordan opplever du at din formelle utdanning har forberedt deg på å arbeide med barn med nedsatt hørsel?	
4	Hvordan har du lært det du vet om å jobbe med barn med nedsatt hørsel?	Hvilke opplæringstilbud har du fått i barnehagen knyttet til nedsatt hørsel?  Hvilke situasjoner føler du har bidratt til egen kompetanseutvikling?
5	Kan du fortelle om noen situasjoner du har følt at du har mestret i arbeidet med barn med nedsatt hørsel?	
6	Kan du fortelle om noen situasjoner du har erfart som utfordrende i arbeidet med barn med nedsatt hørsel?	
7	Hvordan opplever du barnegruppens holdninger til barnet med nedsatt hørsel?	
8	Er det noe du skulle du ønske at du kunne bedre før du fikk et barn med nedsatt hørsel på avdelingen?	

### *Samarbeid*

9	Hvordan opplever du å få støtte/veiledning i ditt arbeid med barn med nedsatt hørsel?	
10	Kan du fortelle litt om hvordan personalgruppen internt på avdelingen samarbeider om barnet med nedsatt hørsel?	Hvordan samarbeider barnehagen om barn med nedsatt hørsel?
11	Hvem har hovedansvaret for barnet med nedsatt hørsel?	
12	Etter din erfaring, hvor ofte har barn med nedsatt hørsel egen støtteressurs?	Hva skjer når støtteressurs ikke er på jobb, eller er utilgjengelig?

13	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever personalets holdninger knyttet til arbeidet med barn med nedsatt hørsel?	
14	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever samarbeidet med foreldre til barn med nedsatt hørsel?	
15	Hvordan opplever du støtteapparatet rundt barn med nedsatt hørsel? (Med støtteapparat mener jeg barnehagen, PPT, eventuelt statped, foreldre, audiopedagog, spesialpedagog)	Hvem har vært involvert i dette støtteapparatet etter din erfaring?  Hvem i støtteapparatet må du som barnehagelærer forholde deg til?

### ***Tilrettelegging og tiltak***

16	Hvordan opplever du at du/barnehagen har mulighet for å imøtekomme barnets behov? (Tid, ressurser, kunnskap, kompetanse osv.)	
17	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at avdelingen tilrettelegger pedagogisk, med tanke på nedsatt hørsel?	Hvordan har disse tiltakene blitt til?
18	Hvordan synes du at avdelingen og barnehagen er med tanke på fysisk tilrettelegging for nedsatt hørsel?	Har det skjedd endringer eller forbedringer etter forslag fra deg eller andre? I så fall, hva?  Hvordan opplever du at tilretteleggingen benyttes?
19	Hvordan tenker du at tilretteleggingen (både fysisk og pedagogisk) hjelper for barnet?	
20	Hvordan tenker du at tilretteleggingen hjelper for personalet?	
21	Hvordan tenker du at dette påvirker resten av barnegruppen?	
22	Kan du fortelle litt om hvordan du tenker at barnehagen/avdelingen har rutiner for å ivareta barn med nedsatt hørsel? (dele opp barnegruppen, ASK, garderobesituasjon, støtteressurs, støy)	
23	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at personalgruppen eventuelt evaluerer tiltak?	
24	Hvordan opplever du at dere jobber med at barn med nedsatt hørsel skal oppleve at de blir inkludert i barnefellesskapet?	
25	Hvis du hadde hatt all makt til å bestemme, uten å tenke på økonomi eller ressurser, hva ville du tenkt var viktigst i arbeidet med barn med nedsatt hørsel?	



### *Tematisk avslutning*

26	Er det noe annet du ønsker å fortelle, eller som du føler at vi ikke har kommet inn på?
----	---

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Barnehagelæreres forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel i barnehagen”?*

Hei! Mitt navn er Elina og jeg lurer på om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagelærere erfarer sine forutsetninger i møte med barn med nedsatt hørsel. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk der datainnsamlingen vil skje gjennom intervju. Problemstillingen jeg skal undersøke lyder som følger: «Hvordan erfarer barnehagelærere egne og barnehagens forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel?». Med dette ønsker jeg å få innsikt i barnehagelærernes individuelle erfaringer, samt fortellinger om ulike praksiser i barnehager. I intervjuet vil vi snakke om hverdagen i barnehagen, hvordan du som barnehagelærer opplever egen kompetanse i møte med barn med nedsatt hørsel og opplevelser knyttet til det faglige støttesystemet rundt barna.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen (UiB) er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalgsriterier for deltakelse i dette prosjektet er at du har utdanning som barnehagelærer/førskolelærer, og har jobbet som barnehagelærer eller pedagogisk leder i minst fem år. Et annet kriterium for deltakelse er at du har eller har hatt erfaring med barn med nedsatt hørsel på egen avdeling i løpet av de siste 4 årene. Jeg har som mål å rekruttere inntil seks deltakere fra forskjellige barnehager. Med dette som mål, vil jeg sende ut dette informasjonsskrivet til flere kommunale og private barnehager i Bergen og omegn.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dette prosjektet vil benytte kvalitativt forskningsintervju som metode. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et semistrukturert intervju med varighet på 40-60 minutter. I dette prosjektet er jeg ikke ute etter informasjon om barn med nedsatt hørsel, men heller hvordan du som fagperson opplever å arbeide med barn med nedsatt hørsel.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuet fysisk, og kan møte opp på din arbeidsplass hvis ønskelig. Under intervjuet vil jeg benytte diktafon til lydopptak. Jeg vil sørge for nødvendig anonymisering under transkriberingen av lydopptak, og sikker oppbevaring av lydfilen. Lydfilen vil bli slettet etter endt transkripsjon. Dine svar vil bli anonymisert, og lagret sikkert i UiB sitt datalagringsystem.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet er registrert og godkjent i RETTE

(<https://www.uib.no/personvern/128207/rette-uibs-prosjektoversikt>), som er Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekt.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved prosjektansvarlig Kari Hagatun ([kari.hagatun@uib.no](mailto:kari.hagatun@uib.no), tlf. +4755583972) eller student Elina Leknes Stueland ([elinastueland@gmail.com](mailto:elinastueland@gmail.com), tlf. +4795776853)
- Operativt ansvarlig for Rette ved Det psykologiske fakultet: Atle Jåstad ([atle.jastad@uib.no](mailto:atle.jastad@uib.no), tlf. +4755588630)

- Universitetet i Bergen ved personvernombud: Janecke Helene Veim ([janecke.veim@uib.no](mailto:janecke.veim@uib.no), tlf. +4755582029).

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette prosjektet vil kun jeg og min veileder, Kari Hagatun ved Universitetet i Bergen, ha tilgang. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Relevante opplysninger vil bli lagret i RETTE, som er UiBs system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter. Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes av lesere i publikasjon. Jeg vil ikke gi noen direkte beskrivelser av deg i prosjektet, men heller gi en samlet beskrivelse av informantgruppens bakgrunn og erfaring.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen september 2023 og da vil alle personopplysninger være anonymisert og lydopptak slettet. Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder.

Jeg håper du har lyst til å delta i denne studien. Da kan du ta kontakt ved å enten sende meg en e-post eller SMS. Jeg ser frem til å høre fra deg!

Med vennlig hilsen

Elina Leknes Stueland (student)

E-post: [elinastueland@gmail.com](mailto:elinastueland@gmail.com)

Tlf: 95776853

Kari Hagatun (prosjektansvarlig)

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barnehagelæreres forutsetninger for å ivareta barn med nedsatt hørsel i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Illustrering av analyseprosessen

### Informant 1

Tabell 3: Hver informant har egen tabell med alle kodene

Koder/temaer	Utsagn
Spesialpedagog og støtteressurs	
Tiltak	
Kunnskapstilegning	
Utfordringer	
Inkludering	
Samarbeid	
Holdninger	
Ideelt sett	

### Utvalgt kode eksempel: Tiltak

Tabell 4: Hver kode har egen tabell med utsagn fra alle informantene

Underkategorier	Utsagn og under-underkategorier
Støydemping	Dele gruppen Fysisk tilrettelegging Ro/hvile Konkrete tiltak Generelt/annet
Visuelt	Visuelt støy ASK Lysforhold
Teknisk	Mikrofon Annet
Kommunikasjon	Bilder Tegnspråk Tegn til tale
Påvirkning	Påvirkning på barnegruppen Påvirkning på personalet Påvirkning på barnet med nedsatt hørsel Påvirkning på barnehagen
Blikk/plassering	Blikk Plassering
Voksnetthet	Mangel på voksnetthet Kontakt med barnet Voksenstøtte

## Vedlegg 5: Bekreftelse på registrering i RETTE

Bergen 05.05.2023



**Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.**

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE. Meldeplikten og konsesjonsplikten etter tidligere regelverk er nå opphevet med GDPR og prosjektansvarlig (veileder) ved UiB har dermed selvstendig ansvar for å vurdere og registrere masterprosjekter som ikke behandler sensitive/særlige kategorier personopplysninger.

Jeg bekrefter med dette at Elina Stueland sitt masterprosjekt er registrert i RETTE.

*Kari Hagatun*

Signatur veileder