

Sammendrag

Historisk sett har det ikke vært mulig å gi medisinsk behandling for å bedre hørselen. Men i løpet av de siste 30 årene har det blitt utviklet en revolusjonerende behandlingsmetode kalt cochleaimplantat (CI). I denne oppgaven ønsker jeg å få et innblikk i hvordan spesialpedagogen kan arbeide med inkludering for barn med CI, og da spesielt med fokus på barnets sosiale interaksjoner og det fysiske rommet i barnehagen. Ut fra dette ble følgende problemstilling formulert:

Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger med å arbeide for å skape et inkluderende miljø for barn med CI i barnehagen?

Oppgavens teoretiske forankring går først inn på grunnleggende teori om hørsel og cochleaimplantat. Videre i teorikapitlet vil det bli gått nærmere inn på temaene inkludering, språk, kommunikasjon og sosial kompetanse, sosiale interaksjoner og barnehagens fysiske rom. For å få innsikt i spesialpedagogens erfaringer rundt inkludering av barn med CI, har jeg brukt en kvalitativ metode med intervju som innsamlingsstrategi. Utvalget består av tre spesialpedagoger med god erfaring innenfor barn i barnehagen med cochleaimplantat.

Etter gjennomførte intervju ble disse transkribert, før funnene ble kodet og kategorisert ved bruk av en framgangsmåte kalt *empirinær koding* (Tjora, 2017). Gjennom analysearbeidet kom jeg fram til følgende hovedkategorier: «inkludering», «språk og kommunikasjon», «sosiale interaksjoner» og «det fysiske rommet», hvor flere av disse også inneholder underkategorier.

I presentasjon av funn og drøfting framkommer det at informantene i inkluderingsperspektivet vektlegger verdier som blant annet: likeverd, mangfold, vennskap og trygghet. Disse verdiene viser seg gjennom informantenes arbeidsmåter og hvordan de tilrettelegger for sosiale interaksjoner for barn med CI. Videre er det veldig synlig at de ulike kategoriene påvirker hverandre i stor grad. Et godt tilrettelagt fysisk miljø vil kunne fremme de sosiale interaksjonene til barnet og dermed øke graden av inkludering. I et fysisk tilrettelagt barnehagemiljø som er preget av trygghet, en deltagende voksen, lek gjennom gode relasjoner og et bevisst personale, vil barn med CI, slik jeg ser det, kunne oppleve å være deltagende i et inkluderende miljø.

Forord

Etter en lang og lærerik periode, er jeg nå ferdig med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Det siste halvåret har vært veldig spennende, og jeg har tilegnet meg verdifull kunnskap rundt temaet barn med cochleaimplantat og inkludering. Denne innleveringen markerer også slutten på min studietid. Det er en glede å endelig ha fullført masterstudiet i spesialpedagogikk, som har vært et mål i mange år. Likevel vet jeg at jeg kommer til å savne studietiden og ikke minst medstudentene mine.

Det er mange jeg ønsker å takke for gode bidrag til oppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine tre informanter. Jeg er veldig takknemlig for at dere tok dere tid til å dele deres erfaringer og tanker med meg. Uten deres innsats hadde det ikke vært mulig å gjennomføre mitt forskningsprosjekt.

Videre vil jeg takke min veileder Else Johansen Lyngseth, for nyttige tilbakemeldinger og god oppfølging gjennom hele masterprosessen. Tusen takk for all veiledning, hjelp og gode råd.

Familien min fortjener også en stor takk for god støtte gjennom hele utdanningsløpet mitt. Spesielt vil jeg takke pappa for at du tok deg tid til korrekturlesing av oppgaven.

Til slutt vil jeg takke mine gode studievenninner gjennom fem år, Ingrid og Sigrid. Dere har gitt meg motivasjon, glede og ikke minst masse latter gjennom hele mastertiden. Det setter jeg veldig stort pris på.

Trondheim, mai 2017

Lise Dalsvåg

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Oppgavens aktualitet og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens struktur	2
2.0 Teoretisk forankring	3
2.1 Hørsel	3
2.1.1 Hørselshemming.....	3
2.1.2 Screeningstest av nyfødte	3
2.1.3 Cochleaimplantat.....	4
2.2 Inkludering	5
2.3 Språk, kommunikasjon og sosial kompetanse.....	7
2.3.1 Språk.....	7
Tegnspråk	8
2.3.2 Kommunikasjon	9
2.3.3 Sosial kompetanse	10
2.3.4 Sammenhengen mellom språk, kommunikasjon og sosial kompetanse.....	11
2.4 Sosiale interaksjoner	12
2.4.1 Vennskap.....	12
2.4.2 Lek.....	12
2.4.3 Spesialpedagogens rolle	14
2.5 Barnehagens fysiske rom	16
2.5.1 Lydforhold.....	17
2.5.2 Lysforhold	17
2.5.3 Visualisering.....	18
3.0 Metode	19
3.1 Begrunnelse for valg av metode.....	19
3.2 Forskerens rolle	20
3.3 Datainnsamling.....	21
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju	21
3.3.2 Utvalg.....	22
3.3.3 Intervjuguide	23
3.3.4 Prøveintervju	24
3.3.5 Gjennomføring av intervjuene	25
3.4 Analyse og tolkningsprosessen	26
3.4.1 Transkribering	26

3.4.2 Analysearbeidet	27
3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning	29
3.5.1 Troverdighet	29
3.5.2 Gyldighet	30
3.5.3 Overførbarhet	30
3.6 Etiske betraktninger.....	31
3.6.1 Forskningsetiske krav og retningslinjer	31
4.0 Presentasjon av funn og drøfting	33
4.1 Inkludering	33
4.2 Språk og kommunikasjon.....	36
4.2.1 Støtte i kommunikasjonen med andre barn	36
4.2.2 Spesialpedagogenes arbeidsmåte med språk og kommunikasjon	38
4.3 Sosiale interaksjoner	40
4.3.1 Attraktiv lekekamerat	40
4.3.2 Vennskap	42
4.3.3 Deltagelse i barns lek	44
4.4 Det fysiske rommet	46
4.4.1 Lydforhold.....	47
4.4.2 Lysforhold	49
4.4.3 Visualisering.....	51
4.4.4 Organisering av rom og gruppestørrelse	53
4.4.5 Uterommet.....	55
5.0 Oppsummering og avslutning	57
5.1 Hvordan tilrettelegges det for sosiale interaksjoner mellom barn med CI og de andre barna i gruppen?	57
5.2 Hva vektlegges i tilretteleggingen av det fysiske rommet?.....	58
5.3 Avsluttende kommentarer	59
5.4 Videre forskning.....	59
Referanseliste	
Vedlegg 1 - Skjematisk framstilling av informantene.....	i
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	i
Vedlegg 3 – Eksempel på empirinær koding	i
Vedlegg 4 – Svar fra NSD.....	i
Vedlegg 5 – Samtykkeskjema og informasjonsskriv til informantene	i

1.0 Innledning

1.1 Oppgavens aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Historisk sett har det ikke vært mulig å gi medisinsk behandling for å bedre hørselen. Men i løpet av de 30 siste årene har det blitt utviklet en revolusjonerende behandlingsmetode kalt cochleaimplantat (CI) (Falkenberg & Kvam, 2012, s. 437). Utviklingen av CI har ført til store endringer i samfunnet - dette har gitt døve barn mulighet til å utvikle talespråk. Også på det pedagogiske feltet har cochleaimplantasjon ført til en stor omveltning. Stortingsmelding *Læring og fellesskap* (2010-2011, s. 87) trekker fram at barn med CI, også de med god talespråkutvikling, vil kunne oppleve utfordringer i kommunikasjon med andre. Dette vil igjen kunne føre til at barnets muligheter for deltagelse står i fare for å reduseres. Av den grunn vil de ha store behov for tilrettelegging i barnehagen, både talespråklig, sosialt og faglig. Tverrfaglig utvalg (2014, s. 27) påpeker derfor at det er av stor betydning at personalet i barnehagen har god kompetanse på hørsel, språk (både norsk talespråk og tegnspråk) og CI. Og det er helt avgjørende for barn med CI at pedagogene er godt kvalifisert, hvis ikke vil de stå i fare for å miste den tilretteleggingen de har behov for.

I Norge fødes det cirka 60 000 barn i året. Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) påpeker at omtrent 60 av disse blir født med et så stort hørselstap at de trenger oppfølging med høreapparat eller CI for å kunne utvikle hørsel og talespråk. HLF anslår også at rundt 3000 hørselshemmede barn og unge under 20 år trenger tekniske og/eller spesialpedagogiske tiltak. Den første CI-operasjonen i Norge ble utført på en voksen i 1986 (HLF, 2016). Det første døvfødte førskolebarnet fikk operert inn CI så sent som i 1992 (Statped, 2011). Tilsammen er 572 barn under 18 år operert i Norge (pr 31.12.2013) (Tverrfaglig utvalg, 2014, s. 5).

Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009, s. 90), har som hovedmål at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Barnehagen har et særlig ansvar for å inkludere alle barn, uavhengig av blant annet funksjonsnivå. I tillegg skal barna som har behov for særskilt oppfølging, herunder de med hørselshemming, sikres god og tidlig hjelp. Tilretteleggingen kan dreie seg om både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 90).

Ut fra denne aktualiseringen har jeg valgt temaet «inkludering av barn med CI i barnehagen». Siden CI er et relativt nytt fenomen er det begrenset med forskning på feltet. Hillesøy, Johansson og Ohna (2014) fant i sin studie at de yngste barna i barnehagen (1,5 - 3 år) med CI

er aktive deltakere i sosiale interaksjoner på lik linje med andre barn. Studien dokumenterer hvor sentralt cochleaimplantatet er som vilkår for barnas deltakelse, og ikke minst hvor sårbar deltakelsen kan bli dersom teknologien svikter. Videre kom det fram at kompetansen til personalet er av stor betydning for barn med CI sine vilkår for deltakelse i interaksjoner med andre barn (Hillesøy, Johansson, & Ohna, 2014). Spesialpedagogen i barnehagen vil derfor ha et særlig ansvar i å støtte barn med CI og tilrettelegge for gode muligheter for deltagelse i barnegruppa.

1.2 Formål og problemstilling

På bakgrunn av dette vil jeg i denne studien søke å få innsikt i hvordan det kan arbeides med inkludering for barn med CI. Jeg er her interessert i spesialpedagogens arbeidserfaringer. Formålet med studien er å bidra med mer kunnskap om hvordan spesialpedagogene kan drive inkluderingsarbeid, slik at barnet med CI blir en naturlig deltager i barnegruppa, på lik linje med de andre. Med utgangspunkt i dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger med å arbeide for å skape et inkluderende miljø for barn med CI i barnehagen?

Videre har jeg valgt å ha to forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen, hvor jeg har hovedfokus på to undertemaer:

Hvordan tilrettelegges det for sosiale interaksjoner mellom barn med CI og de andre barna i gruppen?

Hva vektlegges i tilretteleggingen av det fysiske rommet?

Disse forskningsspørsmålene vil hjelpe meg å spisse og avgrense problemstillingen ytterligere.. Min egen motivasjon for dette temaet er at jeg ønsker å øke min kunnskap rundt hørsel og inkludering, slik at jeg er bedre rustet i arbeidet som spesialpedagog – spesielt hvis jeg møter barn med hørselshemming og/eller barn som faller utenfor gruppa.

1.3 Oppgavens struktur

I tillegg til dette innledende kapitlet, består studien av fire kapitler. I kapittel to presenteres studiens teoretiske forankring som jeg anser som relevant for å besvare min problemstilling. I kapittel tre beskriver jeg valget av metodiske tilnærming, samt at studiens prosess blir redegjort. I det fjerde kapitlet vil studiens resultater drøftes i lys av den teoretiske forankringen fra kapittel to. Det siste kapitlet vil inneholde en oppsummering av hovedtrekkene fra drøftingsdelen og noen avsluttende kommentarer.

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for mitt forskningsprosjekt. Denne teorien betrakter jeg som aktuell for å kunne belyse min problemstilling. I begynnelsen av dette kapitlet presenterer jeg generell teori på området hørsel. Dette fordi at hørsel er studiens overordna tema, så det er dermed viktig at leseren raskt får et innblikk i dette. Selve hovedfokuset mitt er inkludering av barn med CI i barnehagen, derfor vil jeg videre komme inn på temaene: inkludering, språk, kommunikasjon og sosial kompetanse, sosiale interaksjoner og det fysiske rommet i barnehagen. Den teoretiske forankringen som blir representert her, vil være utgangspunktet for drøftingen i kapittel 4.0.

2.1 Hørsel

2.1.1 Hørselshemming

Falkenberg og Kvam (2012, s. 426) skiller mellom to hovedgrupper av hørselshemming: tunghørte og døve. En som er tunghørt har et markert hørselstap, men kan utnytte hørselen til å oppfatte tale, samt kontrollere sin egen stemme. Noen tunghørte kan bruke høreapparat eller andre tekniske hjelpemidler. Når en person er døv, er hørselstapet så stort at han eller hun ikke kan oppfatte andres tale, eller kontrollere sin egen stemme – selv ved hjelp av høreapparat eller annet teknisk utstyr. Personens utvikling og fungering vil være svært avhengig av tidspunktet for tap av hørsel. Førspråklig dövhet er når hørseltapet har oppstått før talespråket er utviklet, mens døvblitt blir brukt når hørselstapet har oppstått etter at talespråket er utviklet (Falkenberg & Kvam, 2012, s. 427).

Om svikten eller skaden befinner seg i det ytre øret eller i mellomøret kalles dette et mekanisk hørselstap. Er svikten eller skaden lokalisert til det indre øret (cochlea) eller i nervecellene som sender elektriske signaler fra sansecellene til hørselsnerven, kalles dette et nevrogen hørselstap. Det er de nevrogene tapene som kan føre til total dövhet. Svikten eller skaden kan også finne sted i hørselsbanene og hørselssentrene og kalles da et sentralt hørselstap. Det kan også oppstå kombinasjoner av de ulike tapene (Nilsen, 2014, s. 251).

2.1.2 Screeningtest av nyfødte

For å kunne tilrettelegge best mulig for barn med hørselstap, samt prøve å unngå en forsinket eller manglende språkutvikling, er det viktig å diagnostisere hørselstapet tidlig. Helsemyndighetene har innført at alle barn som er født fra 2008 og fremover, skal gjennomgå en screeningstest (OAE-test) av hørselen når de er nyfødte (Helsedirektoratet, 2017). Dette er

en enkel test som utføres med en elektronisk måling i øret på barselavdelingen. Ofte gjentas testen flere ganger for å sikre at den ikke gir falske resultater (Nilsen, 2014, s. 247). Om testresultatene viser tegn på nedsatt hørsel, vil barnet bli henvist videre til hørselssentralen. Hvis hørseltapet er lokalisert til kun det ene øret er det helsestasjonen som følger opp barnet (Nilsen, 2014, s. 248).

2.1.3 Cochleaimplantat

Som nevnt innledningsvis har det tidligere ikke vært mulig å gi medisinsk behandling for å bedre hørselen. Men i løpet av de 30 siste årene har det blitt utviklet en behandlingsmetode kalt cochleaimplantat (Falkenberg & Kvam, 2012, s. 437). Dette er et avansert høreapparat som består av to deler: Den ytre delen som består av prosessor (taleomformer), mikrofon og sender. Og den indre delen, implantatet, som består av en mottaker og elektroder som plasseres i cochlea (Statped, 2011). Cochleaimplantatet fungerer på den måten at mikrofonen bak øret tar inn lyden. Lyden bearbeides så i prosessoren og sendes via sendersporen til mottakeren i implantatet. Her dekodes signalene før de sendes til elektrodene i cochlea. Videre går signalene via hørselsnerven til hørselssentret i hjernen, hvor signalene blir oppfattet som lyd (Statped, 2011).

I Norge får cirka 95 prosent av barna som har et så stort hørselstap at de ikke kan nyttiggjøre seg av et høreapparat, operert inn CI (HLF, 2016). Årlig er det, ifølge Falkenberg og Kvam (2012, s. 437), rundt 30 barn som får operert inn CI i Norge. Barn som får CI i løpet av sitt første leveår, er i de fleste tilfeller født døve eller med svært store hørselstap. Dette har gjort at barnet ikke har fått stimulering av hørselsfunksjonen, noe som resulterer i at barnet får sine første lyderfaringer når implantatet kobles på. Derfor er CI for et barn starten på en lang prosess som krever et tverrfaglig samarbeid mellom kirurger, ingeniører og spesialpedagoger. For at barnet skal få full utnytte av sin CI, krever dette god pedagogisk oppfølging (Falkenberg & Kvam, 2012, s. 437; Tverrfaglig utvalg, 2014, s. 4). Det vil alltid vil være foreldrene som velger om deres barn skal ha CI eller ikke (Falkenberg & Kvam, 2012, s. 438).

Mange har, inntrykk av at barn med CI er «normalhørende». Men dette er nokså annerledes i virkeligheten (Kristoffersen, Hjulstad, & Simonsen, 2009, s. 36). Justering av implantatet tar lang tid, og lydene barnet får gjennom implantatet må barnet lære å forstå, gjenkjenne og skille fra hverandre. Dette vil kreve et stort fokus på hørsel, spesielt de første årene etter CI-operasjonen. I denne fasen vil de viktigste personene for barnet være foreldrene og de som har ansvar for den pedagogiske oppfølgingen. Derfor vil det i barnehagen være svært aktuelt med

mye lytte- og tale trening, samt tilrettelegging av gode samspills- og lærings situasjoner som stimulerer barnets språkutviling, slik at barnet skal kunne nyttiggjøre seg maksimalt av implantatet (Nilsen, 2014, s. 261; Tverrfaglig utvalg, 2014). For å kunne tilrettelegge ut fra barnets utviklingsnivå vil spesialpedagogen ha et stort ansvar i å forsøke og kartlegge barnets språk, gjennom både observasjoner og foreldresamarbeid. I følge Falkenberg og Kvam (2012, s. 438) vil ikke alle døve barn kunne utnytte sin CI i utviklingen av talespråk, selv om de kan oppfatte deler av hverdagslivets lyder. Disse barna vil være avhengige av alternativ og supplerende kommunikasjon.

Wie m.fl fant i sin studie at jo tidligere barna får operert inn CI, jo større mulighet har de til å kunne utvikle aldersadekvate talespråkferdigheter raskt. Deres resultater viser at barna som fikk CI før de var 12 måneder, oppnådde skårer innenfor normalområdet etter cirka ett år, mens de som fikk CI fra 12 til 18 måneder, brukte i gjennomsnitt fire år på å oppnå tilsvarende ferdigheter (Wie, Falkenberg, Tvette, Bunne, & Osnes, 2011, s. 48). Dette funnet støttes av blant annet Miyamoto m.fl (2008), som gjennom to språktester fant at gjennomsnittsskåren for ekspresivt og reseptivt språk var høyere for barn som fikk implantater før fylte 2 år. Tilsvarende resonnement finner vi hos Hayes, Geers, Treiman og Moog (2009, s. 125), som også påpeker at barn som blir implantert før fylte to år, vil kunne oppnå et bedre reseptivt språk enn de som bli implantert senere. Studien viste imidlertid at barna med CI hadde et dårligere utviklet talespråk enn de jevnaldrende «normalthørende» barna.

2.2 Inkludering

På UNESCOs «World conference on special needs education» i 1994 i Salamanca ble inkluderingsbegrepet introdusert i utdanningssammenheng. Her ble Salamanca-erklæringens 85 artikler og prinsipper om *Inclusive Education* og *Education for all* vedtatt av 92 regjeringer (deriblant den norske) og 25 internasjonale organisasjoner (UNESCO, 1994). Salamanca-erklæringen presiserer at alle barn, også de med funksjonsnedsettelse, har rett til opplæring i et inkluderende miljø. I tillegg skal barn med funksjonsnedsettelse ha like muligheter for personlig vekst, deltakelse og utvikling som alle andre (UNESCO, 1994). De siste årene har det blitt lagt vekt på at barnehagen sammen med skolen er en del av barnas utdanningsløp, derfor er inkluderingsbegrepet også svært sentralt i barnehagen (Nytrø, 2014).

Inkluderingsbegrepet anvendes vidt. Arnesen (2012) definerer det slik: «beslutninger og prosesser på ulike samfunnsområder og plan som er rettet mot å utvikle et mer humant og inkluderende samfunn, med en åpning for deltakelse og muligheter til å leve ’’vanlige liv’’» (Arnesen, 2012, ss. 16-17). Stortingsmelding 41 *kvalitet i barnehagen* (2008-2009, s. 90) fremhever at det er et hovedmål at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap i barnehagen, uavhengig av blant annet funksjonsnivå. Barnehagen har av den grunn et stort ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging.

I FNs konvensjon om rettigheter til personer med funksjonshemming, trekkes det fram i artikkel 7 at *barn med nedsatt funksjonsevne skal nyte alle menneskerettigheter og grunnleggende friheter fullt ut og på lik linje med andre barn* (UN, 2008). Selv om alle barn skal ha samme rettigheter og muligheter, betyr ikke dette at alle barn skal være like. Arnesen (2012, s. 19) presiserer at å verdsette mangfold innebærer å anerkjenne hele variasjonen av barn som går i barnehagen. Her vil fokuset være at miljøet i barnehagen gir rom for ulikheter på måter som viser betydningen av mangfold. En slik holdning i barnehagen vil kunne fremme et vidt normalitetsbegrep, noe som åpner for ulikheter og annerledeshet som en del av det normale. I en barnehage hvor spesialpedagogiske tiltak er en del av hverdagen, vil hele barnegruppen kunne tjene på dette. Dette vil også kunne redusere et skille mellom spesial- og allmennpedagogikk (Arnesen, Kolle, & Solli, 2012, s. 86).

Derfor kan det sies at en forutsetning for inkludering er å anerkjenne at alle er forskjellige. I tillegg skal hvert enkelt barn skal oppleve å bli sett, verdsatt og akseptert for den man er. Spesialpedagogens mest betydningsfulle oppgave er å tilrettelegge for inkludering av alle barn (Nytrø, 2014, s. 84). Gode spesialpedagoger burde samhandle med barn på en måte som bidrar til å skape trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse, og som fremmer selvstendighet og medvirkning (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 2). Gjennom inkluderingsarbeid i barnehager hvor det er barn med CI, vil det være relevant å gi jevnaldrende barn gode verktøy til å bruke i kommunikasjonen med barnet. Dette betyr at barna må lære hvordan de kan ta kontakt med hverandre, samt hvilke strategier de kan bruke for å sikre forståelse (Ohna & Hofstad, 2006, s. 20).

Solli m.fl. (2012, s. 40), fant i sin studie at personalet i barnehagen relaterer inkluderingsbegrepet med vennskap, deltakelse og tilhørighet i forhold til lek og læring, og den omsorgen barna viser hverandre. Forholdet barna i mellom blir altså sett på som veldig betydningsfullt. Som nevnt innledningsvis viser forskning at de yngste barna i barnehagen

(1,5-3 år) med CI er aktive deltakere i sosiale interaksjoner på lik linje med sine jevnaldrende. Dette med forbehold om at implantatet fungerer, samt at personalet har god kompetanse om både CI og inkluderingsarbeid (Hillesøy, Johansson, & Ohna, 2014).

Sæbø, Wie og Wold (2016) har utført en kvalitativ intervjustudie av sosial deltakelse blant barn med CI. Funnene er basert på intervjuer av åtte barn fra åtte til tolv år, supplert med spørsmål til foreldre. Denne studien har skolebarn i fokus, men noen av funnene kan nok også trekkes til barnehagebarn med CI. Informantenes fortellinger viser at mange av barna opplever å være inkludert i betydningsfulle relasjoner og aktiviteter. Men likevel opplever barna en god del utfordringer knyttet til det å ha CI. Dette er utfordringer som å oppfatte hva som blir sagt hvis det er mange med i samtalen, eller at de ikke får øyekontakt med den de snakker med, noe som hemmer kommunikasjonen. Mange av disse situasjonene utspiller seg i utetiden, hvor det er mye støy og mange barn. Hodepine, utmattelse eller fryktreaksjoner er noe de fleste barna i studien opplever som et resultat av mye bråk eller skarpe og plutselige lyder. Resultatene viser også at barnas deltakelsesmuligheter avhenger både av forhold ved selve implantatet, herunder lydinnstillinger, og forhold i barnas miljø, herunder støynivå.

2.3 Språk, kommunikasjon og sosial kompetanse

Hørselen er den mest betydningsfulle sansen for barns språkutvikling. Derfor vil et barn med hørselshemming også kunne ha en funksjonsvanske når det gjelder språk og kommunikasjon. Språket er grunnleggende for sosialt samspill. Av den grunn vil et hørselshemmet barn stå i fare for en forsinket sosial, kognitiv og emosjonell utvikling (Nilsen, 2014, s. 240).

2.3.1 Språk

Hørselshemmede barn vil ha store individuelle forskjeller for når ord utvikler seg og blir tatt i bruk. Barn med CI vil gå gjennom ulike stadier i lytte- og taleprosesser. Etter at barnet har lært seg å oppfatte stemmer, samt skille ut ord i sekvenser, vil de første ordene komme. I starten vil barnet ytre et-ords og etterpå to-ords-setninger. Videre går veien mot hele setninger. Om barnet fikk implantatet før to-årsalderen, vil det forventes et høyt nivå av ordforståelse og ordproduksjon når barnet rundt seks år (Ohna & Hofstad, 2006, s. 45). Det som er avgjørende for hvordan barnet med hørselshemming oppfatter lyder og hvordan det utvikler seg språklig er blant annet alder ved implantasjon, at cochleaimplantatet er riktig innstilt og virker som det skal, foreldrenes innsats og barnets pedagogiske oppfølging (Statped, 2011).

Språket er som nevnt vårt viktigste redskap i samhandling med andre. Hvis barnet med CI har en forsinket språkutvikling og språkforståelse i forhold til sine jevnaldrende, kan barnet miste poeng i samtaler og lek, noe som kan resultere i at barnet blir demotivert og viker unna nye utfordringer (Hjelmervik, 2014, ss. 176-177). I tillegg vil den felles forståelsen bli begrenset og misforståelser kunne oppnås fordi at barnet kan ha problemer med å få med seg hva som blir sagt, eller har utfordringer med uttrykke seg. Dette vil kunne trigge konflikter i leken (Vedeler, 2007, s. 101).

Ved utarbeiding av tilbud for barn med CI, er det av stor betydning at dette skjer i samarbeid med barnets foreldre. Det må derfor legges vekt på hvilket tilbud foreldrene vil at barnet skal ha (Utdanningsdirektoratet, 2017). I barnehagen må barn med CI få mulighet til å utvikle en språklig kompetanse som kan brukes på en funksjonell måte i kommunikasjon. Av den grunn må språkstimuleringen komme i gang tidlig. Spesialpedagogen bør ha fokus på bredden i den språklige kompetansen. Samtidig som det arbeides med det språklige uttrykket (tale og/eller tegn) har spesialpedagogen også en oppgave i å arbeide med barnets språkforståelse og begreplæring. Dette bør foregå igjennom lekbaserte aktiviteter sammen med andre barn som oppleves som meningsfulle for barnet. Denne tilretteleggingen må ta utgangspunkt i barnets alder, interesser og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette støttes av Kermit, Mjøen og Holm (2010, s. 35) som påpeker at barn med CI må sikres tilgang til språkfelleskap med jevnaldrende, hvor de får anledning til å utfolde seg på mange allsidige måter.

Tegnspråk

Norsk med tegnstøtte (NMT) er ikke et eget språk, men en kommunikasjonsform hvor det brukes norsk talespråk med naturlige tegn for å visualisere hovedinnholdet i setningene (Falkenberg, Kvam, & Wie, 2010, s. 239). Samtidig vil det fokuseres på mimikk og kroppsspråk for å understreke innholdet i det som formidles. NMT vil stimulere både barnets hørsel og synssans, noe som vil kunne gjøre munnavlesning og taleoppfattelse lettere. Derfor vil dette kunne fremme språkutvikling og begreplæring hos barn med CI (Statped, 2012a).

NMT må ikke forveksles med tegnspråk. Tegnspråk er et fullverdig språk, som har sine egne grammatiske regler og setningsoppbygging. Dette tilegnes gjennom synet, og for noen barn med CI vil tegnspråk være en forutsetning for muligheter til god språklig, sosial og kognitiv utvikling (Statped, 2012b). Barnehageloven (2005, § 19 h) presiserer at barn under opplærepfiktig alder som har tegnspråk som førstespråk har rett til tegnspråkopplæring. Om

barnet ikke har tegnspråk som sitt førstespråk, vil det kunne ha rett til slik opplæring dersom en sakkyndig vurdering viser at barnet har behov for det. Foresatte og kommuner kan få veiledning av Statped når tilbud for hørselshemmede barn skal tilrettelegges. I et slikt tilbud bør det være voksne som behersker norsk tegnspråk (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Debatten om at barn med CI skal være tospråklig eller ikke, er stor. Kermit (2010) ser på CI som en mulighet for barn å bli tospråklige ved at de lærer seg tegnspråk, i tillegg til at de lærer å oppfatte tale. Han argumenterer for at det beste for barna er å være tospråklig. På denne måten vil barna få flere muligheter til selvrealisering, samt at de kan inngå i flere felleskap. Han fremhever at dette vil være en styrke for barnet. HLF (Briskeby skole og kompetansesenter as, 2011, s. 7) poengterer derimot at alle barn burde ha et individuelt tilbud, fordi at alle er forskjellige. Derfor vil noen bruke tale, andre tegn, mens noen vil supplere med begge deler.

2.3.2 Kommunikasjon

Begrepet kommunikasjon stammer fra det latinske ordet *communicare* som betyr forbindelse. Kommunikasjon kan handle om tanker, følelser, ord og handlinger. Det er en forbindelse mellom mennesker, og det å gjøre noe felles (Vedeler, 2007, s. 59). Kommunikasjon innebærer at mennesker har en kunnskap ut over selve språket. De som kommuniserer med hverandre må ha en felles forståelse av ordenes og setningenes mening, men de må også kunne oppfatte hverandres intensjon og konteksten som kommunikasjonen foregår i (Vedeler, 2007, s. 60). Det er utviklet flere modeller som beskriver kommunikasjon fra forskjellige perspektiver. *Den lineære kommunikasjonsmodellen*, basert på Shannon og Weaver (1949) sin matematiske teori om kommunikasjon, består i sin enkleste form av tre komponenter: en sender, et budskap og en mottaker. Disse komponentene har et lineært forhold til hverandre fordi at kommunikasjonen ses på som en overføring av budskapet (informasjon) fra senderen til mottakeren. Det kan sies at kommunikasjonen har funnet sted når det mottatte budskapet er likt det som ble sendt (Lind, Uri, Moen, & Bjerkan, 2000, s. 72). Denne modellen gir kun et forenklet bilde av hva kommunikasjon er, da den er mer detaljert i sin fulle utforming. Likevel kan den gi oss mulighet til å skille mellom de ulike nivåene der noe kan gå galt i produksjonen, mottakelsen eller forståelsen av det språklige budskapet (Lind, et al., 2000, s. 74). Barn med CI kan ha utfordringer knyttet til et bestemt nivå i kommunikasjonskjeden eller til flere nivå. For eksempel vil barnet kunne ha problemer med å høre hva som blir sagt, noe som vil gjøre tilbakekanaliseringen vanskelig – altså å vurdere og eventuelt endre innholdet og/eller formen på budskapet. I tillegg vil barnet kunne ha vansker med taleproduksjonen, noe

som vil kunne hemme overføring av informasjon eller bekrefting av et budskap. Vansker eller avvik på et av områdene kan derfor ha konsekvenser for flere nivåer, noe som vil kunne vanskeliggjøre kommunikasjonsprosessen med andre (Lind et al., 2000, s.74-75). Vedeler (2007, s. 61) påpeker at kommunikasjon også kan være nonverbal, som for eksempel ved bruk av kroppsspråk, mimikk og tegnspråk. Dette kan virke supplerende og gjøre at barn med CI som er forsinket i språkutviklingen, kan etablere gode samspill.

Guerzoni m.fl (2015, s. 1) har forsket på 28 barn med CI sine sosiale samtaleferdigheter, her med fokus på respons og selvsikkerhet. Gjennomsnittsalderen på barna var 25,9 måneder. Resultatene viste at tidlig implanterte barn utviklet sosiale samtaleferdigheter på lik linje med «normalthørende» jevnaldrende – altså hadde alder ved implantasjon betydelig innvirkning. Kermit, Mjøen og Holm (2010, ss. 31-33) fant i sin studie at ingen av de seks barna (6-8 år) som ble forsket på utfoldte seg språklig på samme måte som sine jevnaldrende. Resultatene viste at barna med CI i liten grad engasjerte seg i uforutsigbare samtaler, de entret ikke andre barns pågående samtaler, de hadde få samtaler som gikk over lengre tid og det ble ikke dokumentert samtaler som løsrev seg fra her-og-nå-situasjonen. Kermit m.fl. påpeker at barna med CI kan ha funnet strategier for å unngå og havne i situasjoner som de ikke klarer å håndtere, fordi at de språklige utfordringene er for store. Det å bli med i pågående samtaler, samt å videreutvikle et tema i lengre samtalesekvenser, krever at barnet har evne til å sette seg inn i og tilpasse seg uforutsigbare samtalekontekster.

2.3.3 Sosial kompetanse

Hvordan barnet uttrykker seg i sosiale sammenhenger, er avhengig av mer enn hvordan språket beherskes og kommunikative ferdigheter – barnet må også ha en sosial kompetanse. Sosial kompetanse er et overordnet begrep. Ogden (2015, s. 27) definerer sosial kompetanse blant annet som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Med dette mener han at barnets oppfatninger, handlinger og vurderinger ligger til grunn for at det skal lykkes i sine sosiale interaksjoner. Dette omfatter både verbal og nonverbal atferd. Gresham og Elliott (1990, her referert i Ogden, 2015, s. 244) fremhever fem sosiale ferdigheter som er betydningsfulle for barnets mestring i sosialt samspill; samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. For at barnet skal ha en god sosial kompetanse vil dette innebære en samtidig mestring av disse fem sosiale ferdighetene. Disse ferdighetene må læres og uttrykkes frivillig.

Vedeler (2007, s. 14) påpeker at det å bygge vennskap er en svært betydningsfull faktor innen sosial kompetanse. Venner vil fungere som lærere og modeller, som både støtter og bekrefter hverandre. Gjennom å følge regler i leken, samarbeide og forhandle, samt å se situasjoner fra andres perspektiv, vil barnet utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2009, s. 203). Sosial kompetanse må ses i forhold til det enkelte barnets utvikling og den kulturen barnet lever i. Å ha en god sosial kompetanse innebærer at barnet har sosiale ferdigheter, noe som er mer knyttet til sosial atferd som passer i de ulike situasjonene og gir ønsket resultat. Eksempler på sosiale ferdigheter kan være å ta initiativ til kontakt, håndtering av konflikter, turtaking, ha ferdigheter som gir tilgang til lekegruppen og hvordan barnet forholder seg til krav om deltakelse i leken (Vedeler, 2007, s. 15).

Empati er ett av Gresham og Elliots (1990, her referert i Ogden, 2015, s. 244) fem punkter, som spiller en betydningsfull rolle for utvikling av en god sosial kompetanse. Dette er også et sentralt begrep i vennsapsrelasjoner (Vedeler, 2007, s. 70). Ketelaar, Rieffe, Wiefferink og Frijns (2011) forsket på om det var forskjell på graden av sosial kompetanse og affektiv empati, som handler om å bli berørt av en annens følelsesmessige opplevelse, mellom barn med CI og «normalthørende» barn. 150 barn med en gjennomsnittsalder på 39 måneder var med i undersøkelsen, hvorav 61 av dem hadde CI. Resultatene viste at barna med CI ikke hadde forsinkelser innen sosial kompetanse eller affektiv empatisk atferd. Årsakene til dette så ut til å være tidlig implantasjon kombinert med god oppfølging av barna. Studien viste også at det er uavhengighet mellom affektiv empati og språkferdigheter (Ketelaar, Rieffe, Wiefferink, & Frijns, 2011). Kognitiv empati utvikles i løpet av førskolealder og framover. Denne type empati handler derimot om å sette seg inn i andres emosjonelle opplevelser, noe som vil være avhengig av et godt utviklet språk. En annen studie viser at slik empati er dårligere utviklet hos barn med CI enn «normalthørende» barn, nettopp fordi at det stiller større krav til språket. Barna med CI som hadde verbalspråk viste imidlertid høyere grad av kognitiv empati enn de som brukte tegnspråk (Netten, et al., 2015).

2.3.4 Sammenhengen mellom språk, kommunikasjon og sosial kompetanse

Begrepene som jeg nå har gjort rede for; språk, kommunikasjon og sosial kompetanse, betyr ikke det samme, men har likevel en stor sammenheng. For eksempel vil ikke nødvendigvis et barn med gode språklige ferdigheter ha gode kommunikative ferdigheter eller god sosial kompetanse. Motsatt vil et barn kunne være flink til å kommunisere, selv om uttalen er dårlig og ordforrådet lite. Sammenhengen ligger i at alle begrepene inngår i sosiale interaksjoner, og

påvirker hverandre gjensidig. Derfor vil hver av disse ferdighetene ha av betydning for mestring av hverandre (Vedeler, 2007, s. 57).

2.4 Sosiale interaksjoner

2.4.1 Vennskap

Frønes (2006, s. 185) trekker fram ulike kjennetegn som har betydning for sosialisering med jevnaldrende. Noen av disse er: relasjoner må oppnås, likeverd, likhet i situasjon, likhet i utviklingsnivå og kulturell produksjon. Det å være like og nær hverandre i utviklingsnivå, vil kunne sikre forståelse mellom barna. Voksne kan ikke lære bort hvordan det er å være barn på ulike alderstrinn. Denne erfaringen får barn i samhandling med sine jevnaldrende. De fleste barn foretrekker å leke med det de mestrer, og helst sammen med noen som bekrefter og godtar dem (Ogden, 2015, s. 225).

Ogden (2015, s. 234) presiserer at vennskap er barns viktigste arena for sosial utfoldelse. Gjennom vennskap vil barna ha mulighet til å tilegne seg grunnleggende sosiale ferdigheter, samtidig som de får praktisert hva de allerede kan. Enkelte mener at vennskap utvikler seg av seg selv barna imellom, mens andre mener at voksne bør følge med, legge til rette for vennskap og veilede barna. Vennskap og sosial kontakt er noe som må oppnås og vedlikeholdes, og barn forventer en særegen respons fra de jevnaldrende. Vennskap er avhengig av et gjensidig forhold, hvor normer som troskap og ærlighet bygger rammen rundt vennskapet (Frønes, 2006, s. 177). Gjennom venner vil barnet kunne få emosjonell støtte, kjærlighet, informasjon og tilbakemeldinger, sosialt samspill og hjelp i et støttende miljø. Om barn sliter med å få venner kan dette resultere i at barnet isolerer seg, leker med yngre barn, leker alene eller med voksne, tar kontakt med andre barn på uheldige måter og har vansker med å tone seg inn i gruppeleker, noe som kan resultere i aggressivitet og tilbaketrukkethet (Prosser, et al., 2015, s. 98).

2.4.2 Lek

I sosialiseringssammenheng spiller leken en stor rolle. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver beskrives det at leken er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg igjennom. Det å delta i leken og få venner vil danne grunnlaget for barns trivsel og meningskaping i barnehagen. Gjennom sosialisering med jevnaldrende vil barnet kunne tilegne seg læring og sosial kompetanse. På motsatt side kan makt og utestenging i leken hindre vennskap og gode relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.

23). Videre fremhever rammeplanen at personalet i barnehagen har et stort ansvar for å være til stede for barna, støtte, inspirere og oppmuntre leken deres. På denne måten kan personalet sikre at alle barn får gode lek- og samspillserfaringer. Barn som av ulike grunner ikke mestrer lek eller holdes utenfor må få særskilt oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23).

Gjennom lek får barna stimulert både kreativitet, fantasi og oppmerksomhet. I leken stilles det også krav til at barna forhandler, uttrykker meninger, ønsker og perspektiver – altså er den verbale kommunikasjonen svært betydningsfull (Lamer, 1997, s. 107). I tillegg vil leken stille krav til barnets ulike sanser, og her vil den auditive sansen være veldig viktig. For å kunne delta i rollelek vil det spille en vesentlig rolle at barnet får med seg hva som blir sagt, slik at det forstår lekens rammer. Barn med CI kan ha problemer med å innhente tilstrekkelig informasjon om hva som foregår, noe som kan hindre at det i leken oppnås en felles forståelse. Dette kan føre til at barnet prøver seg på lite fungerende mestringsstrategier, noe som kan resultere i at barnet føler seg mislykket og lettere gir opp leken (Vedeler, 2007, s. 102). Utfordringene kan også ha sammenheng med barnets mulighet til å komme i gang med, opprettholde og få med seg endringer i leken, samt barnets mulighet til å få nok språklige erfaringer med ulike typer lek. Altså vil barnets kommunikative og sosiale ferdigheter spille en stor rolle for barnets lekferdigheter (Sansetap, 2015). Derfor vil det kunne være utfordrende for et barn med CI å delta i leken på lik linje med andre barn. Vedeler (2007, s. 99) presiserer at noen barn kan bli sett på som lite attraktive og valgt bort som lekekamerat fordi at de mangler enkelte sosiale ferdigheter. I slike tilfeller vil barnet trenge å få hevet sin status i barnegruppa, noe som kan gjøres ved å synliggjøre barnets ressurser, interesser og positive sider. Alle barn har positive sider som trenger å komme fram i lyset og synliggjøres for de andre i barnehagen (Vedeler, 2007, s. 123).

Ytterhus (2002, ss. 172-173) forsket på sosiale interaksjoner mellom «normalt fungerende» barn og barn som er «annerledes». Studien viste at det spiller en rolle om denne «annerledesheten» er synlig eller ikke. I de tilfellene der «annerledesheten» ikke var synlig kunne barna bli oppfattet som trege eller rare, uforståelig og uforutsigbare. Disse barna ble lettere irettesatt, aktivt unngått og ekskludert fra leken. Resultatene viste altså at barn med synlig «annerledeshet» ble møtt mer aksept, fordi at deres atferd var mer forståelig (Ytterhus, 2002, ss. 172-173). Det vil derfor stilles store krav til spesialpedagogen om å skape aksept for barnet med CI i barnegruppen, spesielt med tanke på at barn med CI ikke har en spesielt synlig funksjonsnedsettelse, bortsett fra selve implantatet. Et likeverdig barnehagetilbud fordrer forskjellig hjelp og støtte for de ulike barna. Spesialpedagogen må se det enkelte

barnets muligheter, sterke sider og interesser slik at tilretteleggingen blir tilpasset individet. Videre vil forhold som barnets alder, CI-funksjon, språkutvikling og bruk av eventuelle tegn virke inn på tilretteleggingen av leken (Hjelmervik, 2014, s. 182). Noen barn med CI kan ha behov for at spesialpedagogen fungerer som en tolk, slik at det sikres en felles forståelse mellom barna i leken.

Ruud (2012, s. 621) observerte at lekegrupper med faste barn og voksne gjorde det enklere for barn som oftere faller utenfor leken å få oversikt over hva som skjedde rundt dem. I tillegg fikk disse barna oppleve mer struktur og orden i en liten gruppe. I en slik lekegruppe vil alle barn få mulighet til bygge relasjoner og utvikle sin lekkekompetanse (Ruud, 2012, s. 621). Lekegrupper vil også være positivt i den forstand at barnet med CI vil være mer skjermet, samt at det vil være mindre støy rundt barnet. På denne måten vil gruppestørrelsen ha noe å si for barnets utvikling, trivsel og trygghet. Her vil også de «normalthørende» barna kunne lære barnet med CI å kjenne på en annen måte, noe som gir dem mulighet til å utvikle kommunikasjonsstrategier som kan fremme gode lekesituasjoner (Hjelmervik, 2014, s. 183).

2.4.3 Spesialpedagogens rolle

Retten til spesialpedagogisk hjelp ble flyttet fra Opplæringslova til Barnehageloven i 2016. Loven angir at retten til spesialpedagogisk hjelp skal bygge på en vurdering av barnets behov, og formålet er at barn skal få tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring (Barnehageloven, 2005, § 19 a). Sjursen (2014, s. 121) fremhever betydningen av at også spesialpedagogen har et stort ansvar for at personalet i barnehagen arbeider i samme retning og mot samme mål. Spesialpedagogen må sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får delta i sosial lek med mulighet for medvirkning, humor og innlevelse. Hvert enkelt barn må ses, respekteres og anerkjennes som et selvstendig individ, og på den måten møtes som et subjekt (Sjursen, 2014, s. 124). Dette vil sikre at barnet blir møtt på en likeverdig måte.

Siden det i interaksjoner med jevnaldrende stilles store krav til kommunikasjonsferdigheter, kan dette medføre at barn med CI i noen kontekster havner på sidelinjen. Spesialpedagogen må derfor gi barnet med CI den støtten hun eller han trenger for å oppleve sosial tilhørighet. Her vil det være av betydning at barnets opplevelser er forståelig og preges av orden, struktur og forutsigbarhet (Statped, 2016a). Tilsvarende resonnement finner vi i Kristoffersen og Simonsen (2013, ss. 11-12) sin studie. De fant at det hørselshemmede barnet kan gå glipp av utspill fra de jevnaldrende, når kommunikasjonen kun er verbal, noe som gjør det vanskelig for barnet å holde tråden og komme med innspill til samtalen. Dette vil kunne føre til

reduserte muligheter for å samhandle og være aktive aktører i fellesskapet. Men med god organisering, struktur og dyktige og bevisste pedagoger, vil barnet ha bedre forutsetninger for å samhandle med de andre barna. Et kompetent personale må sørge for at det hørselshemmede barnet blir en deltaker og bidragsyter på lik linje med de andre barna både i sosiale interaksjoner og i læringsfellesskapet.

Spesialpedagogen må støtte barnet med CI sin sosiale utvikling, noe som kan gjøres på ulike måter. Dette bør gjøres på samme måte som med andre barn, men spesialpedagogen må være bevisst på områder som krever ekstra oppmerksomhet. Grunnlaget for tilrettelegging av utvikling av sosial kompetanse og gode relasjoner vil alltid være å skape trygghet og god tilknytning til barnet (Ogden, 2015, s. 64). Hovedfokuset gjennom tilretteleggingen bør være humor og det å ha det gøy sammen (Sansetap, 2012). For å støtte barnet i sosiale interaksjoner, er en god arbeidsmåte å være deltagende i barnets lek. Ruud (2012, s. 623) fant i sin studie at en deltagende voksen som er med i leken vil kunne støtte og veilede barnet, skape trygghet, forebygge konflikter og hjelpe barnet med konsentrasjonen. På denne måten vil spesialpedagogen fungere både som observatør, tilrettelegger, lekeveileder eller lekekamerat, alt etter hva barnet trenger for å opprettholde gode samspill (Ruud, 2012, s. 620). Dette forutsetter at spesialpedagogen har god kunnskap om lek og samhandling mellom barn. Spesialpedagogen må der det er nødvendig hjelpe barnet med CI i leken, slik at det forstår hva de andre barna tenker og føler, altså å sikre en felles forståelse. Tema og regler må forklares, og barnet må få med seg når leken tar en ny vending (Sansetap, 2012). Ruud (2012, s. 623) framhever den voksnes oppmerksomhet under deltagelse i leken som svært betydningsfull. På denne måten vil barnet kunne få riktig mengde støtte til riktig tid.

Säljö (2002, ss. 53-54) beskriver at det lærende barnets egen aktivitet er sentralt for kunnskapsutdannelsen i et sosiokulturelt perspektiv. Her blir veiledning og støtte fra noen med mer erfaring sett på som svært betydningsfullt for individets læring. Gjennom slik støtte vil barnet få del i den kollektive kunnskapen. Den som veileder må ikke ta over læringssituasjonen, men finne en balanse på hvor mye støtte som skal gis. Læringen skjer med andre ord i et sosialt samspill, og barnets kunnskaper, holdninger og verdier utvikler seg i interaksjon med andre mennesker. Betydningen av pedagogiske tiltak for å støtte individer er veldig stor i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2002, ss. 53-54). Språkforskeren Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen er en sentral i en pedagogikk bygd på en sosiokulturell framstilling. Denne sonen fokuserer på avstanden mellom det et barn kan klare alene og det barnet kan klare med støtte fra andre, for eksempel en spesialpedagog i dette

tilfellet. Vygotskij (2001, s. 15) spesifiserer at det er i denne sonen at den beste utviklingen og læringen skjer. Inspirert av Vygotskijs teori har Wood, Bruner og Ross (1976, s. 90), utviklet begrepet «scaffolding» eller «stillasbygging» på norsk. Metaforisk kan dette ses på som at spesialpedagogen bygger et «stillas» rundt barnet med CI, og gir barnet den støtten det trenger. Etter hvert som barnet mestrer mer og mer alene, kan spesialpedagogen fjerne deler av «stillaset». Til slutt vil barnet forhåpentligvis mestre oppgaven på egenhånd. I leken må spesialpedagogen finne en balanse mellom å være til stede, samtidig som barnet får leke selvstendig sammen med andre barn.

Spesialpedagogen vil også ha en betydningsfull funksjon når det gjelder barnet med CI i dialog med andre. Barnet vil kunne trenge hjelp til å fange opp misforståelser, ta andres perspektiv, å bruke språket aktivt, øve på turtaking i dialogen, samt å øve på lytting. Barnet drar også nytte av andre sanser enn hørselen, derfor burde spesialpedagogen tenke på totalkommunikasjon hvor det brukes et aktivt kroppsspråk, visualisering og peking. Bruk av naturlige tegn vil støtte begrepslæring, for eksempel igjennom sanger og fortellinger. Der det er behov, må spesialpedagogen lære NMT eller tegnspråk, slik at det blir mulig å fungere som en tolk for barnet (Sansetap, 2012).

2.5 Barnehagens fysiske rom

Barnehagen skal, i følge Barnehageloven (2005, § 2), ta hensyn til blant annet barnas funksjonsnivå når det gjelder tilrettelegging i barnehagen. Hørselshemming er en relativ og kontekstavhengig funksjonshemming, hvor tilretteleggingstiltak kan medvirke for å fremme barnets mestring, deltakelse og læring. Dette kan være både tekniske, fysiske, organisatoriske og pedagogiske tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 20). For å tilrettelegge for at det hørselshemmede barnet skal få en best mulig barnehagehverdag, er et godt foreldresamarbeid en forutsetning.

Jeg vil i denne siste delen av kapitlet ha fokus på den fysiske tilretteleggingen. Barnehagens fysiske rom legger rammer for læringsmiljøet og det kan åpne for eller legge begrensninger på barnas hverdagsliv (Høyland & Hansen, 2012, s. 23). Både de voksne og barna i barnehagen vil oppleve omgivelsene på ulike måter, derfor vil det være viktig å få bevissthet rundt de ulike individenes alder, behov, og forutsetninger (Høyland & Hansen, 2012, s. 35). I rammeplanen (2011, s. 22) legges det vekt på at barnehagens fysiske miljø skal utformes slik at alle barn får gode muligheter for å delta aktivt i lek og andre aktiviteter. Når det fysiske

miljøet skal tilrettelegges, må det tas hensyn til barnas aldersspenn og ulike ferdighetsnivå, slik at alle kan bruke de samme arealene. Bygging av nye barnehager bør være basert på prinsippet om universell utforming. Det vil si at barnehagen skal utformes på en slik måte at alle skal kunne bruke arealene og uteområdet på en likestilt måte i den grad det er mulig, uten spesielle tilpasninger eller hjelpemidler.

2.5.1 Lydforhold

I en barnehage med et hørselshemmet barn, vil all lyd regnes som støy når den hindrer eller forstyrrer barnets språklige samhandling og deltakelse. Derfor vil gode lydforhold være vesentlig for å kunne gi barn med hørselshemming gode kommunikasjonsbetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 20). I tillegg viser forskning at mange lyder oppfattes som direkte ubehagelig, spesielt hvis lydene er høye eller skarpe. Den samme studien viste også at støy i hverdagen vil kunne påføre barn med CI både utmattelse og hodepine (Sæbø, Wie, & Wold, 2016). Det finnes mange støydempende tiltak som kan gjøres i barnehagen. Dette kan for eksempel være: gummiknotter under møbler, lyddemping på veggene, å slå av radioen, oppmuntre barna til «innestemme», dele i mindre barnegrupper, bytte ut leker med mye lyd, eller stenge lyd ute ved å lukke vinduer eller dører (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 21; Hjelmervik, 2014, s. 187). En utfordring som har økt de siste årene i de nybygde barnehagene er at byggene er mer åpne med store basefellesskap hvor mange barn oppholder seg samtidig. Uten god planlegging av personalet vil dette kunne skape mye støy noe som vil gi barn med CI redusert mulighet til å høre, samt å oppfatte hva som blir sagt. Dette vil stille store krav til organisering av barnegruppen og aktivitetene i barnehagehverdagen (Jonassen, 2015, s. 16).

Støydemping er ikke viktig kun i barnehager hvor det går barn med hørselshemming. Private Barnehagers Landsforbund (PBL) (2011) oppgir at støy, både mengde og hvor lenge man blir utsatt for støy, er direkte skadelig, samtidig som det er en kilde til stress for både ansatte og barn. Kartlegging av støyende situasjoner og et kontinuerlig fokus på støyproblematikk, samt støyreducerende tiltak vil være av stor betydning for å redusere mengden plagsom støy. For å hjelpe barnehager å ha fokus på støy som risikofaktorer har *PBL helse, miljø og sikkerhet* lagt ut et eget dokument som omhandler dette.

2.5.2 Lysforhold

Barn med hørselshemming vil bruke synet aktivt i sin kommunikasjon og tilegnelse av annen informasjon. Synet er den sansen som kompenserer best for de reduserte hørselsinntrykkene og denne sansen gir oss rask og presis informasjon om forholdene rundt oss. Synet fungerer som en pådriver for begrepsutvikling, kroppsbevissthet, rom- og retningssans, samt praktiske ferdighet (Sansetap, 2015).

Mange kan ha mye støtte i munnnavlesning for å oppfatte hva som blir sagt. Av den grunn vil lysforholdene i omgivelsene påvirke barnet med CI sine muligheter for å kommunisere. For eksempel vil det være uheldig å plassere barnet i motlys og mot blendene lamper (Statped, 2016b). Nilsen (2014, ss. 256-259) trekker fram at personalet må stå nært og på samme høyde som barnet, snakke tydelig med ansiktet vendt mot barnet, for at munnnavlesningen skal bli optimal. Barnets synssans vil også brukes til å oppfatte kroppsspråk, ansiktsuttrykk og eventuelle tegn noe som vil virke supplerende for å forstå hva som blir sagt.

Statped (2016b) bruker begrepet *visuell støy* om bevegelser eller forhold som tar vekk barnets oppmerksomhet, som rot eller andre forstyrrende synsinntrykk. Dette er noe spesialpedagogen burde være oppmerksom på. Slike forstyrrende elementer vil kunne oppleves som ødeleggende for barnets konsentrasjon og kommunikasjon, fordi at det hindrer bruken av synet som informasjonskanal.

2.5.3 Visualisering

Barn med hørselshemming vil i stor grad tjene på at barnehagen visualiserer så mye av hverdagen som mulig. Dette vil hjelpe barnet i å få oversikt over sin hverdag. For eksempel kan barnehagen bruke bilder eller symboler på dagsrytmen, hvem som er tilstede og hvem som er på samme gruppe. Barnet vil på denne måten oppleve forutsigbarhet noe som kan fremme mestringfølelse og trygghet (Hjelmervik, 2014, s. 184).

Også under temaarbeid i barnehagen kan det legges til rette for visualisering, slik at barnet lettere skal få med seg meningsinnholdet. Her kan det brukes både bilder eller objekter som hjelpemiddel (Nilsen, 2014, s. 256). I tillegg til å sikre forståelse vil dette kunne fremme begrepslæring, samt at barnet får større mulighet til å bearbeide hendelser og glede seg til at noe skal skje. Ved å for eksempel sende bilder til foreldrene av hva som har skjedd i barnehagen, vil de få mulighet til ettersamtaler med barnet. På denne måten kan barnet få en opplevelse av sammenheng, samtidig som det er positivt for språkutviklingen (Hjelmervik, 2014, s. 184)

3.0 Metode

Dette kapitlet omhandler en presentasjon av oppgavens metodiske tilnærming. Først vil begrunnelse for valg av metode bli utdypet, før jeg gjør rede for forskerens rolle. Deretter vil det følge en beskrivelse av datainnsamlingen, hvor jeg går nærmere inn på blant annet kvalitativt forskningsintervju, utvalg og gjennomføring av intervjuene. Videre vil analyse og tolkningsprosessen bli presentert, før det reflekteres over forskningsprosjektets kvalitet og etiske betraktninger.

3.1 Begrunnelse for valg av metode

I min studie har jeg valgt kvalitativ metode som tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2012, s. 112). Denne metoden ville gi meg best mulig utgangspunkt for det jeg ønsket å undersøke i problemstillingen. En kvalitativ metode gir mulighet til å gå i dybden til de sosiale fenomenene som studeres. Samtidig har den nærhet og forståelse til feltet, i tillegg til at den egner seg godt til å gi informasjon om personers erfaringer, synspunkter og selvforståelse, samt sensitive emner (Thagaard, 2013, ss. 11-12). Denne nærheten, kombinert med at det ikke er faste rammer for datainnsamlings situasjonen gjør at forskeren kan få tilgang på kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven, 2014c, s. 19).

Et av de viktigste målene med kvalitativ metode er ifølge Guðmundsdóttir (2011, s. 16), å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger. Guðmundsdóttir (2011, s. 18) legger stor vekt på deltakerperspektivet og bruker begrepet «det emiske perspektivet» som omhandler deltakernes oppfatninger av sin verden. Et svært sentralt formål med kvalitativ forskning vil dermed være å beskrive deltakernes forestillinger. I min studie, er det spesialpedagogenes stemmer som skal ut i lyset, derfor har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har vært interessert i å få innsikt i spesialpedagogenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt arbeidet med å inkludere barn som har CI i barnehagen - her med fokus på sosiale interaksjoner og barnehagens fysiske rom. Ut fra dette vil studiens datamateriale bygge på informantenes opplevelse og forståelse av sin egen virkelighet.

3.2 Forskerens rolle

Forskeren er det viktigste instrumentet i hele forskningsprosessen, helt fra valg av tema og utforming av problemstilling til ferdig skrevet forskningstekst (Postholm, 2010, s. 40). I kvalitativ forskning vil forskeren være med på å tolke betingelsene i ulike situasjoner ut i fra sine referanserammer. Dette kan være forhold som kultur, kjønn og politikk. Forskeren med sine egne holdninger, erfaringer, opplevelser og teorier, vil prøve å forstå og skape mening i datamaterialet som er samlet inn (Creswell, 2007, s. 179). Dette gjør studien verdiladet, og derfor vil ikke den kvalitative forskningen være verdifri eller objektiv. Dalland (2012, s. 121) fremhever betydningen av at forskeren må være bevisst sine verdier på det menneskelige, politiske og faglige plan. Dette fordi at alle valg underveis i prosessen vil påvirkes av min personlighet. Det jeg bærer med meg av historie, kunnskap og holdninger, virker også inn på hvordan jeg i neste omgang tolker og bearbeider mine data. Jeg som forsker må ut fra dette møte feltet med et åpent sinn, men det er imidlertid vanskelig å legge bort forforståelsen helt. Av den grunn må jeg være den bevisst og synliggjøre mine perspektiver for meg selv og andre, og på denne måten vise de ulike analysene og tolkningene i lys av forskerperspektivet (Postholm, 2010, s. 128).

Som kvalitativ forsker vil min forforståelse preges av blant annet min utdanningsbakgrunn, tidligere praksiser og arbeidserfaring. Jeg har en bachelorgrad i førskolelærerpedagogikk og er nå i siste del av mastergraden i spesialpedagogikk. Jeg har tidligere arbeidet i barnehage og noe i boliger for voksne funksjonshemmede, men har ellers lite arbeidserfaring fra det spesialpedagogiske feltet og temaet hørsel. Dette tenker jeg kan være både negativ og positivt. Den negative siden tenker jeg er at jeg har lite tilknytning til miljøet som studeres, noe som kan gi meg et dårligere grunnlag for forståelsen av det som forskes på. Dette kan også gi meg utfordringer med å forstå fremmede situasjoner, siden jeg ikke har noe egen erfaring å basere meg på. En fordel med at jeg har lite erfaring kan være at jeg ikke er forutinntatt eller har forventninger til feltet jeg undersøker, og at jeg derfor møter feltet med «friske» øyne (Dalland, 2012, s. 121).

Forforståelsen min vil også preges av min teoretiske referanseramme, som jeg har tilegnet meg gjennom lesing av litteratur og tidligere forskning. Interessen for temaet hørsel kom da jeg studerte spesialpedagogikk. Jeg synes temaet er svært spennende, men opplevde ikke at vi fikk gått i dybden på det. Å skrive master om hørsel, ga meg derfor en god mulighet til å øke min kunnskap rundt temaet. Inkludering er et tema som jeg synes er svært viktig i det spesialpedagogiske feltet, og noe jeg garantert kommer til å arbeide mye med i mitt fremtidige

yrke som spesialpedagog, uavhengig hvilke funksjonsnedsettelse barna har. Jeg har også gjennom mine praksisperioder og tidligere arbeidserfaringer sett hvor stor del av hverdagen som går til inkluderingsarbeid, og ikke minst hvor betydningsfullt det er.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Valget for datainnsamlingsmetode for min oppgave er preget av hvordan jeg har utformet problemstillingen min. Ut i fra denne har jeg som nevnt valgt kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden sett fra informantenes side. Her vil et mål være å få fram betydningen av menneskers erfaringer, samt å avdekke deres opplevelse av verden. Et intervju vil derfor kunne gi meg fyldig og beskrivende informasjon om spesialpedagogers erfaringer med inkluderingsarbeid for barn med CI (Dalen, 2011, s. 13).

Kleven (2014a, s. 38) skjelner mellom strukturert og ustrukturert intervju. Han betrakter et strukturert intervju som en muntlig variant av et spørreskjema. Her er det på forhånd bestemt hvilke spørsmål som skal stilles og i hvilken rekkefølge de skal stilles. Alle informantene vil dermed få de samme spørsmålene, noe som kan gjøre det lettere å analysere intervjuene. Med et ustrukturert intervju vil intervjueren få en større fleksibilitet i samtalesituasjonen, noe som vil gjøre det mulig å følge opp interessante temaer som dukker opp underveis (Kleven, 2014a, ss. 38-39). I moderne intervjuforskning brukes det som Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 26) kaller et semistrukturert intervju. Det er denne formen for intervju jeg har brukt i min studie. Ved å bruke et semistrukturert intervju fikk jeg mulighet til å bevege meg opp og ned i intervjuguiden som jeg hadde laget på forhånd, samt fange opp interessante momenter som dukket opp underveis. Intervjuet ble derfor preget av en interaksjon mellom mine spørsmål og informantenes svar. Dette ga også informantene anledning til å prate relativt fritt rundt rundt temaet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) forstår intervjuet som et håndverk som læres gjennom praksis. Det å intervju vil av den grunn være avhengig av mine praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Jeg har intervjuet flere ganger tidligere, både til min bacheloroppgave og fordypningsoppgave på masterløpet i spesialpedagogikk. Derfor har jeg en del erfaring med dette fra før. Jeg har også hatt faget «fordypning i metode», hvor jeg valgte kvalitativt forskningsintervju som fordypning. Her fikk jeg både øvd meg i intervjusituasjoner, samt

tilegnet meg mye teori om intervju. Dette så jeg på som en fordel når jeg skulle ut å intervju spesialpedagoger til min studie. Jeg som forsker vil som tidligere nevnt, være det viktigste forskningsinstrumentet i forskningen. Det er fordi at min kompetanse og håndverksmessige dyktighet, mine evner og kunnskaper er avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85).

3.3.2 Utvalg

Tjora (2017, s. 130) påpeker at hovedregelen for kvalitative intervju er at forskeren velger informanter som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Slike utvalg kalles for et strategisk utvalg, nettopp fordi at informantene ikke er tilfeldig plukket, men valgt ut fra sine erfaringer og kunnskaper. For å sikre at informantene passet til mitt prosjekt, og at de hadde nok erfaring og kunnskap rundt temaet satte jeg tre kriterier. Disse var:

1. Informantene måtte ha stilling som spesialpedagog.
2. Informantene måtte ha erfaring med å arbeide med barn som har CI.
3. Informantene måtte arbeide i barnehage.

Antallet informanter er avhengig av formålet med oppgaven. Forskeren må intervju så mange som det trengs for å finne svar på problemstillingen sin (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg valgte å ha tre informanter i min oppgave. Dette opplevde jeg var et tilstrekkelig antall, med tanke på å få et stort nok dataomfang. Brinkmann, (referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149), trekker fram at fordelen med å ikke ha for mange informanter er at forskeren får større mulighet til å være grundig i analysen, med tanke på tidsdimensjonen. Selv med få informanter vil det være mulig å si interessante ting om kultur og samfunnet. Dataen jeg fikk fra intervjuene, kan dermed være interessant og relevant, selv om forskningen ikke presenterer noe på generelt grunnlag.

Tjora (2017, s. 132) trekker fram at det ikke er uvanlig at det er vanskelig å finne informanter. Dette opplevde jeg da jeg skulle finne informanter til mitt prosjekt. Jeg var i kontakt med både Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste (Statped) og Cochlea-klubben i håp om at de kunne være en døråpner for meg, men det hadde de ikke mulighet til på grunn av på taushetsplikten deres. Men til slutt fikk jeg tak i tre engasjerte informanter som ønsket å stille opp til intervju. Disse fikk jeg tak i gjennom «døråpnere» som var medstudenter. Informant 1 og 2 hadde medstudentene mine møtt i arbeidssammenheng, og jeg ble tipset om dem fordi at de er dyktige spesialpedagoger med god erfaring på feltet. Informant 3 fant jeg gjennom det som

Dalen (2011, s. 53) kaller «snømall-metoden». En medstudent av meg kjente en mor til et barn med CI. Denne mora ga meg kontaktinformasjon til barnets spesialpedagog, fordi at hun var meget fornøyd med det spesialpedagogiske arbeidet som ble utført.

Se vedlegg 1 for skjematisk presentasjon av informantene.

3.3.3 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju utføres vanligvis med utgangspunkt i en intervjuguide. Denne vil lede forskeren gjennom intervjuet (Dalland, 2012, s. 167). Før jeg startet å utarbeide intervjuguiden leste jeg en del teori om CI og inkludering. Dette hjalp meg å finne gode spørsmål som var relevante for mitt tema. Arbeidet i denne fasen forberedte meg både faglig og mentalt til å møte informantene (Dalland, 2012, s. 167).

Under utarbeidelsen av intervjuguiden (se vedlegg 2) startet jeg med å skrive ned problemstillingen og forskningsspørsmålene, slik at jeg hele tiden hadde de foran meg. På denne måten var det enklere å holde en rød tråd gjennom de ulike spørsmålene, samtidig som jeg opplevde at intervjuguiden dekket de områdene jeg ønsket å gå dypere inn på for å få svar på problemstillingen min, slik Dalen (2011, s. 26) også trekker fram.

Ved utarbeiding av intervjuguiden brukte jeg Dalens (2011, ss. 26-27) «traktprinsipp». Her begynte jeg med å skrive noen innledende spørsmål for å åpne intervjuet. Disse spørsmålene var for å få i gang samtalen, samt at informantene skulle føle seg vel og avslappet. De første spørsmålene var derfor enkle bakgrunnsspørsmål som omhandlet utdanning, arbeidserfaring og nåværende stilling. Etter hvert gikk jeg over til spørsmål knyttet direkte til de sentrale temaene i intervjuet. Dette var intervjuguidens hoveddel hvor jeg ønsket at informantene skulle få mulighet til å dele sine erfaringer og tanker rundt inkludering av barn med CI. Til slutt skrev jeg igjen noen spørsmål om mer generelle forhold, slik at «trakten» kunne åpnes igjen og intervjuet fikk en naturlig avslutning. På denne måten skulle informantene få mulighet til tilføye mer, hvis de ikke følte de hadde fått sagt alt de ønsket.

Den ferdige intervjuguiden min ble på 18 spørsmål. Når jeg utformet intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i Rubin og Rubin (2005, s. 145) sin «tree-and-branch structure» eller «tre-med-grener-modell» på norsk. I denne modellen representerer stammen hovedtemaet, og grenene de enkelte temaene. Her vil hvert tema utdypes med oppfølgingsspørsmål. Jeg brukte både stikkord og ferdig formulerte oppfølgingsspørsmål slik at informantene skulle gi meg så utfyllende svar som mulig. På denne måten følte jeg at jeg fant balansen mellom det å gå i

dybden på de ulike temaene, samt å få dekket alle temaene jeg ønsket å spørre om. Rubin og Rubin beskriver at denne modellen passer godt i de tilfellene forskeren på forhånd vet hvilke temaer som skal belyses i intervjuet. Thagaard (2013, s. 100) trekker frem at det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer informantene til å reflektere over temaene, og som oppmuntrer de til å gi fylldige kommentarer. Jeg var derfor observant på at spørsmålene skulle være åpne og ikke ledende.

På forhånd av intervjuene sendte jeg ut intervjuguiden til informantene. Jeg hadde to telefonintervju og ett personlig intervju. Siden jeg ikke fikk møtt informantene jeg hadde telefonintervju med ansikt til ansikt, opplevde jeg at det ville være greit for de å få spørsmålene på forhånd, slik at de fikk forberedt seg. Også informanten jeg hadde personlig intervju med fikk intervjuguiden, men dette var etter eget ønske. Hun ønsket å få spørsmålene for å se om hun egnet seg til intervjuet. I intervjuguiden de fikk tilsendt hadde jeg fjernet de fleste underspørsmålene, siden de var ment for at jeg kunne stille oppfølgende spørsmål. Jeg tenker at det er både positive og negative sider ved å sende intervjuguiden ut på forhånd. Den negative siden er at informantene kan gi meg svar som de tror at jeg ønsker å høre. Jeg opplevde imidlertid at informantene hadde fått tid til å forberede seg godt, noe som gjorde at de ga meg grundige svar, samt at de kom med mange gode eksempler underveis.

3.3.4 Prøveintervju

Dalen (2011, s. 30) påpeker at den kvalitative forskeren alltid bør foreta et prøveintervju. Dette for å kunne teste ut sine intervjuferdigheter og intervjuguiden på forhånd. Under prøveintervju får forskeren anledning til å få tilbakemeldinger på både utførelsen av intervjuet og formuleringen av spørsmålene. Videre vil forskeren få testet det tekniske utstyret. Etter prøveintervjuet vil det noen ganger være nødvendig å endre på intervjuguiden. Kanskje var det noen spørsmål som ikke fungerte så godt som forskeren håpet? (Dalen, 2011, s. 31).

På forhånd av mine intervju utførte jeg et prøveintervju. Her intervjuet jeg en spesialpedagog som jeg kjenner fra før. Hun hadde ikke så mye erfaring med barn som har CI, men hadde arbeidet en god del med både inkluderingsarbeid og språkvansker. Jeg synes det var veldig hensiktsmessig å få prøvd ut spørsmålene på forhånd, slik at jeg fikk forberedt meg til de virkelige intervjuene. Siden jeg kjente spesialpedagogen, turte hun å være ærlig, samt stille kritiske spørsmål angående intervjuguiden. De fleste fungerte godt, men et par av de omformulerte jeg i etterkant av intervjuet for at det skulle bli tydeligere hva jeg ønsket å få svar på. Jeg beholdt alle spørsmålene mine i intervjuguiden, men fjernet et par underspørsmål

som jeg ikke synes var så relevante for min problemstilling. Under prøveintervjuet fikk jeg også prøvd ut lydopptakeren, noe som var greit å ha gjort på forhånd.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Befring (2015, s. 74) påpeker at hovedprinsippet med et intervju er at det er en samtale mellom forskeren som stiller spørsmål og en informant som svarer på spørsmålene. Dette kan skje i direkte kontakt mellom forsker og informant, men det kan også skje via et telefonintervju. To av intervjuene ble gjort på sistnevnte måte. Creswell (2007, s. 132) presiserer at telefonintervju er den beste kilden til informasjon når forskeren ikke har direkte tilgang til informanter. Ulempen er at forskeren ikke får møtt informanten ansikt til ansikt. Siden jeg hadde vansker med å finne informanter som ønsket å stille opp til intervju, ble det til at informantene som deltok arbeidet på ulike steder i landet. Av den grunn foretok jeg to telefonintervju siden avstanden mellom meg og informantene ble såpass stor. Befring (2015, s. 76) trekker fram at forskeren gjennom telefonintervju kan oppnå troverdige og gyldige data på lik linje med vanlige intervju, hvor forskeren møter informanten ansikt-til-ansikt, noe jeg opplevde jeg stemte godt. Jeg synes at troverdigheten ble hevet fordi at døråpnerne mine selv hadde kjennskap til informantene, noe som var positivt siden jeg ikke fikk møtt informantene selv. For å kunne møte informantene ansikt til ansikt, hadde jeg en idé om å foreta et Skype-intervju. Jeg testet dette ut på forhånd, men kvaliteten på lydopptaket ble for dårlig, derfor ble over telefon i stedet.

Ett av intervjuene ble utført på vanlig måte, ansikt til ansikt. Under dette intervjuet var jeg bevisst på at informanten skulle intervjues i sine vanlige omgivelser. Dette fordi at jeg følte at å være i et kjent miljø kunne ha betydning for informantens trygghet, noe som ville påvirke intervjuets kvalitet (Thagaard, 2013, s. 110). Forskjellig fra telefonintervjuene, var jeg under dette intervjuet veldig bevisst på kroppsspråk og ansiktuttrykk (Thagaard, 2013, s. 110). På denne måten viste jeg informanten at jeg var positiv og vennlig, men at jeg samtidig tok intervjuet seriøst. Kvale og Brinkmann (2015, s. 203) presiserer at et godt intervju er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet, hvor forskeren må mestre spørreteknikker, ha kunnskap om temaet og ta hensyn til den sosiale relasjonen mellom seg selv og informanten. Thagaard (2013, s. 109) skriver at et overordnet mål for intervjusituasjonen vil være å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan hjelpe informanten med å åpne seg rundt temaene forskeren spør om. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg øvd på intervjusituasjonen og mine spørreteknikker. Videre har jeg lest meg opp på temaet, slik at jeg skulle være godt forberedt til intervjuene. Jeg har også hele tiden vært bevisst på å opprettholde en god kontakt med

mine informanter, både på mail og under selve intervjuene, slik at de skulle føle seg trygge og respektert.

Underveis i samtlige intervju hadde jeg bevisste pauser hvor jeg ga informantene god tid til å reflektere over spørsmålene og sine svar. På denne måten fikk informantene anledning til å fremme sine synspunkter og komme med utdypende kommentarer, uten avbrytelser. Jeg prøvde å finne en god balanse mellom å stille spørsmålene fra intervjuguiden, lytte til informanten og gi tilbakemeldinger og oppfølgingsspørsmål som bidro til å utvikle intervjuet videre (Thagaard, 2013, s. 110). For å ha en god flyt i intervjuet var jeg bevisst på å fortelle informantene når jeg gikk over til neste tema. Et par ganger ble jeg spurt om å forklare noen spørsmål litt nærmere, og da prøvde jeg å formulere meg på en bedre måte. Det kvalitative intervjuet kjennetegnes nettopp av dette; at partene får mulighet til å rette opp i misforståelser. Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om det var noe informantene ønsket å tilføye, slik at de fikk mulighet til å si mer om de følte at noe var usagt.

3.4 Analyse og tolkningsprosessen

3.4.1 Transkribering

Etter gjennomførte intervju startet arbeidet med å transkribere. Transkribering betyr å transformere, og i denne prosessen handler det om å skifte fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Derfor er lydopptak en forutsetning for at forskeren skal kunne transkribere intervjuene sine. Transkriberingen vil strukturere materialet, noe som gjør det bedre egnet for analyse. Dette kan dermed ses på som en del av analyseprosessen.

For nybegynnerintervjuer anbefaler Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 34) å velge enkle transkripsjonsmetoder, hvor det viktigste er å fastholde meningen i det som blir sagt i intervjuet. De anbefaler også å transkribere fortrest mulig etter at intervjuet er foretatt, slik at man husker best mulig hva som ble sagt. Det er viktig at forskeren er observant på at mye informasjon kan gå tapt ved transkribering. Dette fordi at kroppsspråk og stemmeføring ikke lar seg transkribere umiddelbart. Også språklige fenomener som for eksempel ironi kan bli uforståelig (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Jeg transkriberte intervjuene sammen dag som de ble gjennomført, slik at jeg skulle huske intervjuet best mulig. Jeg valgte å skrive transkripsjonene mine i en tabell, hvor det sto «meg» og «informant» til venstre i tabellen. På høyre siden skrev jeg det som hver av oss sa gjennom hele intervjuet. Når jeg transkriberte var jeg nøye på å være så konsekvent som mulig. Jeg valgte derfor å kutte en del små ord som

«øh» og «hm», samt at jeg droppet pauser. Disse valgene tok jeg fordi at jeg var interessert i innholdet av det som ble sagt, og ikke hvordan det ble sagt. Jeg valgte også å skrive på bokmål. Dette fordi at informantene ikke hadde samme dialekt som meg, noe som gjorde skriving på dialekt vanskelig. For å anonymisere transkriberingen fjernet jeg alle ord, navn og stedsnavn som kunne bidra til personidentifisering. Gjennom transkriberingen ble jeg mye bedre kjent med materialet mitt, og allerede i denne prosessen fikk jeg gode ideer til analysen.

3.4.2 Analysearbeidet

Å analysere betyr i følge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, s. 164) å dele noe opp i biter eller elementer. Målet i analysearbeidet er å finne et mønster i datamaterialet, som kan hjelpe forskeren å finne svar på problemstillingen. Gjennom min forskning opplevde jeg analyseprosessen som en kontinuerlig prosess som startet allerede ved å velge tema for oppgaven, finne en interessant problemstilling og relevant teori, samt tidligere forskning. Jeg fikk derfor tidlig en idé om hvordan retning forskningen kom til å ta, og i løpet av mine tre intervju og videre transkribering ble analyseprosessen enda mer synlig (Thagaard, 2013, s. 32).

I mitt analysearbeid har jeg latt meg inspirere av Tjoras (2017) stegvis-deduktiv induktiv metode. I denne metoden arbeider forskeren i ulike etapper fra rådata til teorier, og den består av to prosesser. I prosessen som oppfattes som induktiv, arbeider forskeren fra data mot teori. I den andre prosessen, som betraktes som deduktiv, sjekker forskeren teorien ved hjelp av dataene (Tjora, 2017, s. 18). Etter transkriberingen begynte jeg å arbeide konkret med analysedelen. For å få en god oversikt over datamaterialet leste jeg nøye igjennom transkripsjonene flere ganger. Her markerte jeg med ulike farger og skrev stikkord underveis, slik at jeg fikk struktur i transkripsjonene. Neste steg var å kode datamaterialet. Ved å kode datamaterialet vil forskeren redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaet eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). I mitt arbeid med å kode datamaterialet tok jeg utgangspunkt i det Tjora (2017, s. 201) kaller *empirinær koding*. Denne type koding beskriver i detalj hva som framkommer i intervjuet, derfor har den fokus på hva informantene sier, og ikke bare hva de snakker om. Gjennom å bruke empirinær koding fant jeg sitater og ord fra informantene som jeg synes beskrev hovedtrekkene i datamaterialet (se vedlegg 3 for eksempel på empirinær koding). Denne typen koding gjorde også at jeg ble godt kjent med datamaterialet mitt, og på den måten ble det lettere å finne gode sitater jeg kunne bruke under senere presentasjon av funn. Nilssen (2012, s. 26) påpeker at ved bruk av sitater og ord, vil forskeren trekke fram informantenes stemmer.

Under kodingen valgte jeg å se på «inkludering», «språk og kommunikasjon», «sosiale interaksjoner» og «det fysiske rommet», slik at jeg fikk fire ulike kodesett knyttet til forskningsspørsmålene mine. Parallelt med arbeidet hvor jeg reduserte datamaterialet mitt, leste jeg relevant teori knyttet til temaet. På denne måten fikk jeg betraktet datamaterialet mitt opp mot teorien. Ved å bruke både induktive og deduktive prosesser ble datamaterialet mitt redusert, noe som gjorde det lettere å se mønstre i kodene som ble representert i alle tre intervjuene. På denne måten fant jeg kategorier som kunne representere en helhet. Siden problemstillingen og forskningsspørsmålene mine omhandlet «inkludering», «sosiale interaksjoner» og «det fysiske rommet», i tillegg til at de var noen av hovedtemaene i intervjuguiden, ble det mest naturlig for meg å ha disse som hovedkategorier. I tillegg valgte jeg å ha «språk og kommunikasjon» som en egen hovedkategori, da dette var noe som samtlige informanter snakket mye om i intervjuene. Under de fleste hovedkategoriene fant jeg flere underkategorier som oppsto underveis i kodingen. Nedenfor har jeg framstilt hoved- og underkategoriene i en tabell.

Hovedkategorier	Underkategorier
<ul style="list-style-type: none"> • Inkludering 	
<ul style="list-style-type: none"> • Språk og kommunikasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Støtte i kommunikasjonen med andre barn • Spesialpedagogens arbeidsmåter med språk og kommunikasjon
<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale interaksjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • Attraktiv lekekamerat • Vennskap • Deltagelse i barns lek
<ul style="list-style-type: none"> • Det fysiske rommet 	<ul style="list-style-type: none"> • Lydforhold • Lysforhold • Visualisering • Organisering av rom og gruppestørrelse • Uterommet

Jeg opplevde analyseprosessen som det Nilssen (2012, s. 73) omtaler som «den hermeneutiske sirkel». Begrepet hermeneutikk indikerer at tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler. Dette betyr at jeg som forsker beveger meg gjennom materialet i en sirkelbevegelse. Kort forklart vil delene i datamaterialet ses i lys av helheten, og forståelsen av helheten økes igjennom innsikten i delene. Det er for eksempel ikke mulig å få en oppriktig forståelse av helheten, uten å bryte den i enkeltdeler først. Det er viktig å presisere at termen sirkel blir brukt for å vise at tolkning ikke er en lineær prosess, og den blir

ikke brukt for å vise til noe som er lukket (Nilssen , 2012, s. 74). Gjennom en slik tilnærming gjennomgikk jeg datamaterialet flere ganger, helt til jeg følte at resultatene var stabile og godt underbygd.

3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016) fremhever at forskningen skal ha høy faglig kvalitet. Det stilles derfor krav til at jeg som forsker har nødvendig kompetanse, utformer relevante forskningsspørsmål og foretar egne metodevalg. Jeg må også sørge for både forsvarlig og hensiktsmessig gjennomføring av prosjektet i henhold til datainnhenting, databehandling, oppbevaring og lagring av materialet.

Kvalitet i kvalitativ forskning blir blant annet målt gjennom begrepene *troverdighet*, *gyldighet* og *overførbarhet*.

3.5.1 Troverdighet

Nilssen (2012, s. 141) påpeker at målet for den kvalitative forskeren er å forsikre leseren om at resultatene ikke er feilaktig eller en forvrenging av det faktiske bildet, samt å unngå misforståelser. Forskeren har av den grunn et særlig ansvar i å bevise for leseren at funnene er troverdige. Merriam (1998, s. 207) skriver: «in order for an audit trail to take place, the investigator must describe in detail how data were collected, how categories were derived, and how decisions were made throughout the inquiry.» For å øke troverdigheten har jeg beskrevet hele forskningsprosessen fra begynnelse til slutt, og gjort rede for valgene jeg har tatt underveis. Jeg har også lagt ved informasjonsskriv og intervjuguiden (se vedlegg 5 og 2).

Videre har jeg, for å øke troverdigheten, brukt en metode som Nilssen (2012, s.142) omtaler som member checking. Denne metoden omhandler å ta data, analyse og tolkninger tilbake til informantene, slik at de kan gi tilbakemeldinger om de kjenner seg igjen i funnene som er gjort. Jeg synes spesielt at dette var viktig med den informantene jeg intervjuet over telefon. Siden vi ikke hadde møttes ansikt til ansikt, ville det lettere kunne oppstå misforståelser på grunn av at vi ikke hadde mulighet til å bruke kroppsspråk og mimikk (Tjora, 2017, s. 169). Samtlige av informantene kjente seg igjen i hovedfunnene, noe jeg tenker gjør funnene mer troverdige.

3.5.2 Gyldighet

Tjora (2017, s. 232) knytter begrepet gyldighet til i hvilken grad svarene forskeren finner i forskningen, faktisk er svar på problemstillingen. Av den grunn må gyldigheten ses i sammenheng med forskerens tolkning av data (Thagaard, 2013, s. 204). Gyldigheten kan styrkes ved å gjøre rede for dataene som er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen, slik jeg har gjort. Ved å redegjøre for prosessen og valgene som er tatt underveis, vil leseren bli invitert til kritisk å ta stilling til forskningens relevans (Tjora, 2017, s. 234). På denne måten kan argumentasjonen overbevise leseren om kvaliteten på forskningen og dermed verdien av resultatene til min studie. En annen viktig faktor for høy gyldighet er at min studie har pågått innenfor faglige rammer, og at den er forankret i tidligere forskning (Tjora, 2017, s.234). Dette har jeg gjort ved å lese meg opp på relevant teori og forskning på feltet.

3.5.3 Overførbarhet

Hvis resultatene av forskningen anses som troverdige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre personer og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Thagaard (2013, s. 210) skriver at overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til forskningsprosjektet, settes inn i en videre sammenheng. Slik kan en enkelt undersøkelse bidra til mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener og ikke enkeltsituasjoner er i fokus. Jeg har hatt et relativt lite utvalg, med kun tre informanter, slik at det skulle være mulig å gå i dybden på temaet. Jeg bør derfor være forsiktige så gyldighetsområdet ikke strekkes lengre enn det er grunnlag for, og det bør også vurderes om det er grunnlag for de konklusjonene som trekkes i forskningsrapporten med hensyn til gyldighet eller overføring av resultater til andre personer og situasjoner enn de som er undersøkt (Kleven, 2014b, s. 124). Jeg som forsker må argumentere for at min enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng. Dette har jeg gjort gjennom tykke beskrivelser av min forskningsprosess og de valgene jeg har tatt. Også ved å stille meg kritisk til disse valgene, vil overførbarheten øke. Ut fra detaljerte beskrivelser som dette kan man vurdere likheter og forskjeller mellom den konteksten man ønsker å anvende resultatet i, og den konteksten undersøkelsen fant sted innenfor (Kleven, 2014b, s. 136). Dette kaller Stake og Trumbull (1982) for *naturalistisk generalisering*. Overførbarhet (generalisering) overlates her til leseren på grunnlag av et nøye beskrevet utvalg og design. Slik kan mine funn om hvordan spesialpedagogen kan tilrettelegge for et inkluderende miljø for et barn med CI, oppleves som verdifulle for andre forskere eller

spesialpedagoger. Det er leseren selv som må finne ut om mine funn er overførbare og betydningsfulle for seg og sine erfaringer.

3.6 Etske betraktninger

Forskningsetikk handler om de grunnleggende moralnormene – altså hva som er rett og galt – for vitenskapelig praksis. I et forskningsprosjekt er det mange etiske hensyn, dilemmaer og vurderinger som skal betraktes og samfunnet stiller store krav til at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011, s. 100). Blant annet er prosjekter som inneholder personopplysninger og som skal behandles med elektroniske hjelpemidler, meldepliktig. For å få tillatelse til å gjennomføre prosjektet må meldeskjemaet sendes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg sendte inn meldeskjemaet til NSD tidlig i prosessen, slik at jeg kunne gå ut å intervjuet tidligst mulig. Her informerte jeg om mitt prosjekt, samt at jeg sendte inn utkast til samtykkeskjema og intervjuguide. Etter hvert fikk jeg svar om at prosjektet var meldepliktig, og at jeg kunne starte og samle inn data på den betingelse at jeg gjennomførte intervjuene på en slik måte at taushetsplikten overholdtes (se vedlegg 4).

3.6.1 Forskningsetiske krav og retningslinjer

I Norge har NESH (2016) utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. Disse skal blant annet ivareta etiske krav i mellom forskeren og informantene. Overordnede punkter i disse retningslinjene er at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, samt ha respekt for integritet, frihet og medbestemmelse. Hovedregelen ved forskning på mennesker, spesielt hvor opplysninger kan knyttes til enkeltindivider, er informert og frivillig samtykke (NESH, 2016). Dette gjorde jeg ved å informere informantene om undersøkelsens overordnede formål, hva deltagelse i studien innbar, anonymitet, samt at de fikk informasjon om frivillig deltagelse, og at de når som helst kunne trekke seg uten å måtte oppgi grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Først ga jeg informantene generell informasjon om studien over telefon og e-post, deretter sendte jeg ut et mer detaljert kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema på e-post (se vedlegg 5). Her fikk informantene mulighet til å lese om sine rettigheter før de skrev under på at de ønsket å delta.

Konfidensialitet er også et område som diskuteres innenfor de etiske retningslinjene for forskere. Deltagerne har krav på at personlig informasjon blir behandlet konfidensielt (NESH,

2016). Dette omhandler enigheten mellom forsker og informant om hva som kan gjøres med dataene som kommer fram i intervjuet. Vanligvis innebærer dette at identifiserbare data, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 106-107). Jeg som forsker har et særlig ansvar for å beskytte deltagerens privatliv, ved å unngå formidling av informasjon som kan skade de. I informasjons- og samtykkeskjemaet som jeg sendte til mine informanter i forkant av intervjuene, fikk de informasjon om både konfidensialitet og min taushetsplikt (se vedlegg 5). I transkriberingen har jeg som nevnt tidligere, fjernet alle opplysninger som kan identifisere mine informanter, som for eksempel navn, navn på barnehager og navn på kommune. Videre har jeg, etter råd fra NSD, gjennomført intervjuene på en slik måte at taushetsplikten til informantene overholdtes. Dette gjorde jeg ved å innlede intervjuene med å diskutere taushetsplikt med informantene. Under intervjuene måtte de tenke over hvilken informasjon de kunne gi, samtidig som jeg måtte stille spørsmålene på en slik måte at jeg unngikk å få for sensitiv informasjon om enkeltbarnet.

Som forsker er det av betydning å vite om konsekvensene for informantene ved deltagelse i studien, både positive og negative. Hvilke fordeler kan det forventes ved å få delta i undersøkelsen? Og hvilke mulige skader kan påføres deltagerne? Risikoen for skade bør være minst mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). For å unngå uheldige konsekvenser var jeg observant på å være i kontakt med informantene via e-post gjennom hele prosessen, helt fra avtale om deltagelse til member checking i analysedelen. Gjennom å bruke member checking følte jeg at jeg tok hensyn til informantenes vurderinger og motiver, noe som Thagaard (2013, s. 120) påpeker er viktig med tanke på forskningens etikk. Jeg var også tydelig på at informantene måtte spørre om noe var uklart gjennom prosessen, noe jeg tror var med på å skape gjensidig tillit mellom meg og informantene (Thagaard, 2013, ss. 119-120). Samtlige informanter sa også at jeg kunne kontakte dem om jeg trengte mer informasjon enn det jeg fikk i intervjuene.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere de mest sentrale funnene fra datamaterialet, og deler av empirien vil bli framstilt i form av sitat fra informantene. Funnene vil bli kommentert og drøftet med grunnlag i den teoretiske forankringen som ble framstilt i kapittel 2.0. Hovedkategoriene som kom frem i analysen var: inkludering, språk og kommunikasjon, sosiale interaksjoner og det fysiske rommet, hvorav de fleste også har underkategorier (se s.28). Kategoriene vil være utgangspunktet for å illustrere det informantene vektlegger i sitt arbeid med å inkludere barn med CI i barnehagen. Drøftingen er i hovedsak bygget rundt problemstillingen som er: *«Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger med å arbeide for å skape et inkluderende miljø for barn med CI i barnehagen?»*, samt de tilhørende forskningsspørsmålene presentert i innledningen.

Innledningsvis vil jeg kort si litt om barna som informantene bruker i eksemplene sine. Alle tre barna går på storbarnsavdeling (3-6 år) og er på ulike nivå i språkutviklingen. Barna har også ulik grad av tospråklighet (norsk verbalspråk og tegnspråk), hvor noen ikke bruker tegn, mens andre uttrykker seg mye gjennom tegnspråk i tillegg til tale. For å ivareta anonymiteten til barna, har jeg tatt et utvalg av funn under de ulike underkategoriene i drøftingen, derfor vil noen informanter falle bort på bestemte kategorier. Jeg velger å omtale barna ved å skrive h*n i informantenes sitater.

4.1 Inkludering

Selv om inkludering er det overordna temaet for hele oppgaven, velger jeg å starte drøftingen med denne kategorien. Dette fordi informantene snakket mye om selve begrepet inkludering og hva de legger i det. I tillegg vil dette skape en rød tråd fordi jeg begynner med å drøfte selve begrepet «inkludering», før drøftingen fortsetter med informantenes erfaring med inkludering som arbeidsmetode.

Funn

Samtlige av informantene trekker fram inkludering som en svært viktig del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen og alle arbeider aktivt med inkludering rundt barnet med CI. På spørsmål om hva informantene legger i begrepet inkludering, svarer de slik:

Jeg tenker ikke at det er h*n som skal inkluderes. Vi må legge til rette rundt barnet slik at vi klarer å på en best mulig måte være sammen da. (...) Inkludering er rett og slett å legge til rette for at h*n skal forstå og få med seg hva som skjer (informant 1).

Informant 1 forteller også at inkludering handler om at barnet med CI skal ha en best mulig barnehagehverdag, samt at barnet skal få oppleve mange gode møtepunkter med både barn og voksne.

Jeg tenker at alle barn uansett funksjonsnivå og forutsetninger skal være en likeverdig part av et fellesskap. For å lykkes med inkludering må man tenke på likeverd og mangfold som en viktig verdi (informant 2).

Videre uttrykker informant 2 at et av hovedmomentene i inkluderingsarbeidet er bevisstgjøring i personalgruppa. God informasjon er viktig, så informanten arbeider mye med å informere det øvrige personalet, samt barnegruppa om barnet med CI sine sterke sider, men også hvor utfordringene ligger. Dette gjør hun ved å ha «stoppunkter» underveis i tillegg til å kommunisere godt med dem.

Da legger jeg vekt på at h*n skal få venner. Og da mener jeg venner på ordentlig, og ikke det å være i ytterkanten av en lek. Men så er det med å bli tatt med på lik linje med de andre. (...) Jeg setter veldig lite fokus på at h*n er døv, så for dem så er ikke h*n et ikke-hørende barn, h*n er et hørende barn på lik linje med alle andre (informant 3).

Informant 3 beskriver at hun er veldig redd for at barnet med CI skal bli «det døve barnet». Hun har derfor ikke satt noe fokus på at barnet med CI har spesielle behov og er veldig bevisst på at de andre barna ikke vet grunnen til at de går på grupperom. I inkluderingsarbeidet legger hun også stor vekt på trygghet, noe hun påpeker er helt grunnleggende for barnet.

Drøfting

Informantenes beskrivelser av begrepet «inkludering» bekreftes av funnene fra Solli m.fl. (2012, s. 40) sin studie, som fant at personalet i barnehagen trekker fram vennskap, deltakelse og tilhørighet som viktige faktorer innen inkluderingsbegrepet. Informant 1 la for eksempel særlig vekt på at barnet med CI skal oppleve mange gode møtepunkter i hverdagen, både med barn og voksne. Ved å ha innsikt i inkluderingsbegrepet og kunnskap om hvordan det legges til rette for en inkluderende praksis i barnehagen, vil spesialpedagogen kunne gi barna opplevelsen av å bli sett, verdsatt og respektert for hvem de er. Slik Nytrø (2014, s. 84) presiserer, så er tilrettelegging for inkludering av alle barn, en av spesialpedagogens viktigste oppgaver.

Ut fra funnene ser vi at informant 2 og 3 har motsatte strategier innenfor det å synliggjøre eller skjermes barnets vanske. Informant 2 er bevisst på at alle i barnehagen, både barn og voksne skal få god informasjon om barnet med CI. Her må det tas i betraktning at barnet har andre utfordringer enn hørsel, noe som kan spille inn på hvorfor denne informasjonen er

viktig. Slik jeg forstår dette vil det være positivt i den forstand at barna og de voksne lærer barnet å kjenne. Ved å se på Ytterhus (2002, ss. 172-173) sin forskning, ser vi at barn med synlig «annerledeshet» ble møtt med mer respekt fordi at deres atferd var mer forståelig enn når «annerledesheten» var usynlig. Det vil likevel alltid være et etisk dilemma angående hvor mye informasjon spesialpedagogen burde gi til de andre barna. Dette vil være avhengig av det enkelte barnet i tillegg til foreldrenes samtykke, samt spesialpedagogens skjønnsmessige og faglige vurderinger. Om barnets utfordringer legges fram på en slik måte at barnet kan «tjene» på det, i form av gode sosiale interaksjoner med andre barn, så tenker jeg at det å gi informasjon om barnet kan være en god måte å arbeide med inkludering på. Dette vil også gi barnehagen et miljø som gir rom for ulikheter og som viser betydningen av mangfold, noe som kan fremme et vidt normalitetsbegrep (Arnesen, 2012, s. 19). Ved å ha åpenhet rundt barnet med CI, vil de andre barna kunne få en bedre forståelse for barnets utfordringer, og på denne måten lære seg strategier i kommunikasjonen med barnet som har CI. Dette kan være forhold som å ikke snakke for mange i gangen, ha øyekontakt og snu seg mot barnet under samtalen. I tillegg vil en slik åpenhet gjøre barna bevisst på støy og lydmiljø (Ohna & Hofstad, 2006, s. 20; Sæbø, Wie, & Wold, 2016).

Informant 3 velger å ikke ha noe fokus i barnegruppa på at barnet med CI har andre utfordringer enn dem. Hun har derimot et stort fokus på likhet mellom barna og det å fremme gode vennskap. Dette kan ses i sammenheng med Frønes (2006, s. 185) sine beskrivelser av sosialisering med jevnaldrende. Han påpeker at likeverd og likhet i situasjon og utviklingsnivå vil kunne sikre forståelse barna imellom. Dette vil også være grunnleggende for å etablere vennskap (Frønes, 2006, s. 225). Slik jeg forstår det, så ønsker informantene at barnet med CI ikke skal skille seg ut, men være en naturlig del av barnegruppa på lik linje med de «normalt fungerende» andre barna. Ved å ikke fremheve barnets vansker, vil barnet kanskje oppleve en større grad av selvstendighet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 2). Hovedpoenget vil uansett være, uavhengig av informantenes arbeidsmåte, at barna med CI skal ha like muligheter for personlig vekst, deltakelse og utvikling som alle andre (UNESCO, 1994). Spesialpedagogen må derfor ta hvert enkelt barns forutsetninger og behov i betraktning når det skal legges til rette for inkludering, slik samtlige informanter gjør.

4.2 Språk og kommunikasjon

«Språk og kommunikasjon» var ikke et tema som jeg tok opp i forskningsspørsmålene mine, men jeg var så vidt innom det i intervjuguiden. Dette var likevel et tema som ble snakket mye om gjennom alle intervjuene. Siden det var så mye fokus på dette under intervjuene, valgte jeg derfor å ha «språk og kommunikasjon» som en egen hovedkategori. Alle informantene arbeidet med barn på omtrent samme alder, men som var på ulike nivå i språkutviklingen. Barnets språkfunksjon ble sett på som svært betydningsfull i inkluderingsperspektivet. Dette fordi at språket er menneskers viktigste redskap i samhandling med andre (Hjelmervik, 2014, ss. 176-177).

4.2.1 Støtte i kommunikasjonen med andre barn

Funn

I funnene blir det presisert av informantene at det er en tydelig sammenheng mellom språk og sosiale interaksjoner. For at barnet med CI skal kunne kommunisere med de andre barna i barnehagen er verbalspråket nærmest en nødvendighet, da få av de andre barna, i samtlige barnehager kan så veldig mye tegn. Alle tre barna er på ulike steder i språkutviklingen, og funnene viser at informantene i ulik grad fungerer som en tolk eller støtte for barnet i kommunikasjon med andre barn, for å på denne måten fremme leken og gode sosiale interaksjoner. Informant 1 påpeker at hun (eller andre) alltid er tilstede som tolk, både ute og inne. På denne måten kan de skape en felles forståelse mellom barna. I de følgende sitatene beskriver informantene i hvilken grad de tilrettelegger for støtte eller tolkning i kommunikasjonen til barnet med CI:

Men vi må på en måte være barnets «stemme» overfor de andre barna. Og det at vi er åpen for barna. De kommer jo og spør mye, og da tenker jeg at det er kjempeviktig å involvere de andre barna, slik at de blir kjent med barnet da (informant 2).

Men det må være en tolk da, eller bare meg med norsk med tegnstøtte. Vi må gi litt hint, for h*n får ikke alltid med seg hva de andre barna sier. (...) H*n er avhengig av å få hjelp til å skjønne når h*n skal lytte og skjønne hva den andre sier (informant 1).

Jeg opplever ikke at h*n trenger mye tolkning. Men det å være der og være en støtte. Hvis h*n faller ut, så er jeg der og kan finne løsninger. Det er det som er det aller viktigste (informant 3).

Informant 3 forteller også at barnet i perioder har vært veldig avhengig av henne, fordi at hun arbeider så tett på og alltid er i nærheten. Hun har derfor vært bevisst på å alltid si i fra når hun blir borte eller skal på pause, slik at barnet hele tiden er forberedt på hvem som er tilstede. Etter hvert har informant 3 opplevd at barnet har frigjort seg mer fra henne. Dette

fordi at hun har hatt mye fokus på å være tilstede og ha blikkontakt, noe som har gjort at barnet opplevde nok trygghet til å være mer selvstendig.

Drøfting

Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen (2009, s. 36) skriver at det kan være vanskelig å vite hva det enkelte barnet oppfatter av kommunikasjonen med andre. Spesialpedagogen må derfor være engasjert og observant, slik at tolkningen blir best mulig for barnet. Ved å hele tiden være til stede, slik informant 3 påpeker, vil spesialpedagogen kunne observere hvilke situasjoner barnet er i, og på den måten kunne gi riktig mengde støtte eller tolkning til riktig tid. Slik vil barnet få hjelp til å bruke språket aktivt, øve på turtaking, fange opp misforståelser og øve på lytting (Sansetap, 2012). En annen faktor som vil være av betydning, er at spesialpedagogen har kunnskap om kommunikasjon. For eksempel vil kjennskap til den lineære kommunikasjonsmodellen kunne gi spesialpedagogen mulighet til å skille mellom de ulike nivåene der noe kan gå galt i kommunikasjonsskjeden (Lind et al., 2000, s. 72-74). I arbeidet med barn som har CI må spesialpedagogen kunne forstå om barnet oppfatter budskapet som ble sendt, og på den måten mottar korrekt informasjon fra andre. Å ha slik kunnskap vil kunne hjelpe spesialpedagogen i å legge til rette for gode tolknings situasjoner som fremmer barnets kommunikasjon og samhandling med andre.

Funnene ovenfor viser at alle informantene fungerer som støtte eller tolk til barnet med CI i ulik grad. Alle betrakter barnets forutsetninger og behov, noe som gir barnet en individuell og tilpasset tolkning. Dette kan ses i samsvar med det Befring (2016) skriver om at spesialpedagogen har et særlig ansvar for å gi barnet med CI tilstrekkelig støtte for å oppleve sosial tilhørighet. Utfordringene her kan kanskje være at barnet blir for avhengig av å alltid ha spesialpedogen i nærheten, slik informant 3 beskriver. Her kan det stilles spørsmål om barnet står i fare for å bli uselvstendig? Eller hva om barnet blir så vant med å alltid ha tolk, at det velger å ikke lengre stole på hørselen sin? Jeg tenker at her blir det spesialpedagoens ansvar å tilpasse mengde tolkning ut fra barnets behov. Slik jeg ser det, er det akkurat det de tre informantene gjør; alle arbeider med tre ulike barn og gir helt ulik mengde og type støtte og veiledning i de sosiale interaksjonene.

4.2.2 Spesialpedagogenes arbeidsmåte med språk og kommunikasjon

Funn

Både informant 1 og 3 arbeider mye med barnets språkutvikling inne på eget grupperom. På grupperommet legger begge informantene vekt på å arbeide med både lytte og tale. De bruker begge ulike leker og selvlagde spill som fokuserer på det som arbeides med i de ulike periodene, som for eksempel lotto med lyden som skal øves på. Når de er på eget grupperom forteller informant 1 og 3 at de er svært opptatt av å ha med seg andre barn, slik at det samtidig kan arbeides med å fremme gode relasjoner. Informant 1 uttrykker dette slik:

Og ja, når jeg jobber direkte, så jobber jeg i liten gruppe. Jeg jobber aldri med barnet alene, jeg har med ett barn til. Enten et barn som er venninne eller venn, eller et barn som trenger å knytte relasjoner (informant 1).

Videre legger informant 1 stor vekt på å ikke bruke tegn når det arbeides direkte med barnet på eget rom med gode lydforhold. På denne måten får barnet fokusert på talen, samt lære å stole på hørselen sin. Videre påpeker informanten at hun har et særlig fokus på å arbeide med mestring. For eksempel forbereder hun barnet med CI til nye tema, leker og aktiviteter, noe hun påpeker er viktig i forhold til inkludering. Dette fordi at barnet er forberedt språklig (både med å kunne ord og forstå ord), har en større forståelse for det som skal skje og har lært regler i ulike leker. Informanten sier at det er av stor betydning for barnets mestringsfølelse at det behersker noe, gjerne noe som ikke alle de andre kan.

Informant 3 forteller at hun «tvinger» barnet til å bruke språket hele tiden. Her fremhever hun at det er viktig å legge til rette for at barnet får god tid til å oppfatte spørsmålet, tenke ut et svar, for å så svare. Informanten bruker sanger og ellinger aktivt, samtidig som hun i det daglige er bevisst på å benevne mye, og bruke gjentakelser og konkreter. Også Informant 3 poengterer at det er viktig at barnet mestrer det andre barn mestrer. Om å ha med seg andre barn på grupperommet, forteller informant 3 at hun alltid har med faste barn. Hun beskriver at det ene barnet som får være med, er valgt ut fordi at det ligger på omtrent samme utviklingsnivå som barnet med CI. På denne måten vil barnet som er med også få litt tettere pedagogisk oppfølging. Informanten ordla seg slik om grupperommet:

Jeg tar med ei lita gruppe inn på grupperommet, og det er de samme barna. Jeg er litt streng på det. (...) Så begynner jeg med to. Og så har jeg utvidet den gruppa med to til tre det siste året (informant 3).

Drøfting

Nilsen (2014, s. 240) poengterer at språket er grunnleggende for alt sosialt samspill. Av den grunn vil det være grunnleggende å arbeide med barnets språkutvikling, slik informant 1 og 3 gjør, for å fremme en god inkludering. Ved å arbeide aktivt med barnets språkutvikling på ulike områder, vil informantene gi barnet med CI mulighet til å utvikle en god språklig kompetanse, som barnet kan bruke i kommunikasjonen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017). På denne måten vil arbeid med språket kunne fremme gode samtaler, lek og en felles forståelse barna i mellom, samt forebygge konflikter og misforståelser (Hjelmervik, 2014, ss. 176-177; Vedeler, 2007, s. 101).

Gjennom å alltid ha med andre barn på «øvingene», kan aktivitetene oppleves som mer meningsfulle for barnet med CI, spesielt hvis aktivitetene tar utgangspunkt i dets interesser og i tillegg er preget av lek (Utdanningsdirektoratet, 2017). Slik jeg forstår dette, vil barna med CI på denne måten være del av et fellesskap, selv om «øvingene» skjer på et eget rom, skjermet fra resten av barnegruppa. Dette kan ses i sammenheng stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009, s. 90) som spesifiserer at det er et hovedmål at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap i barnehagen. Å ha med faste barn, slik informant 3 gjør, tenker jeg vil kunne gi disse to barna mulighet til å bli godt kjent med barnet som har CI, noe som kan gi de større forståelse for barnet, samt at de som tidligere nevnt kan lære seg gode kommunikasjonsstrategier som fremmer leken (Hjelmervik, 2014, s. 183). I tillegg får barnet med CI deltatt i et språklig miljø med sine jevnaldrende, noe som vil være positivt for språkutviklingen (Kermit, Mjøen, & Holm, 2010, s. 35). Barna som er med på «øvingene» vil også kunne tjene på det i form av stimulering av språkutvikling, samt utvikling av gode relasjoner eller vennskap (Arnesen, Kolle, & Solli, 2012, s. 86). Derfor er dette en god mulighet til å ta med barn som trenger å øve på noe spesifikt, eller trenger å knytte relasjoner, slik begge informantene gjør.

Ved å bruke «øvingene» til å forberede barnet på ting som skal skje, slik informant 1 forteller, vil barnet kunne etablere en grundig forståelse i forkant av aktiviteter, tema eller regelleker. På denne måten får barnet anledning til å være en reell deltaker på lik linje med de andre barna, der det i utgangspunktet kanskje ville vært utfordrende for barnet å delta. For at barnet med CI skal oppleve sosial tilhørighet i et fellesskap, vil spesialpedagogen ha et særlig ansvar for å gi den støtten som barnet trenger. Her spiller faktorer som forståelse hos barnet og forutsigbarhet inn (Statped, 2016a), noe som barnet vil kunne oppleve etter å ha blitt godt forberedt på hva som skal skje. I situasjonene der det arbeides aktivt med forberedelse, må

spesialpedagogen stille seg spørsmål om barnet har behov for å gjøre dette alene på grupperom? Kanskje trenger barnet å bli skånet for å vise andre barn hvilke utfordringer det har? Dette er noe spesialpedagogen må ta stilling til, og her vil hvert barn ha ulike behov (Hjelmervik, 2014, s. 182). Det mest betydningsfulle vil være at resultatet av forberedelsen styrker barnets mulighet til å delta og medvirke på samme linje som de andre barna.

4.3 Sosiale interaksjoner

Rammeplanen (2011, s. 23) framhever at å delta i lek og utvikle vennskap vil danne grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen. Frønes (2006, ss. 213-216) påpeker at leken er svært betydningsfull på grunn av dens evne til å formidle læring. Sosialiseringsmessig er det kommunikativ utvikling som er lekens sentrale funksjon. Barn med CI vil derfor kunne ha utfordringer i leken da leken stiller store krav til kommunikative og sosiale ferdigheter (Sansetap, 2015). Av den grunn vil spesialpedagogen ha et stort ansvar i å legge til rette for at barn med CI skal få delta i lek på en likeverdig måte. I denne kategorien vil jeg ta for meg hvordan informantene arbeider for å inkludere barna i sosiale interaksjoner med de andre barna i barnehagen, med hovedfokus på lek, vennskap og deltagelse i barns lek.

4.3.1 Attraktiv lekekamerat

Funn

Samtlige informanter fremhever at det er svært populært for de andre barna å få være med på eget grupperom sammen med barnet som har CI. Informantene har et ulikt inntrykk av om barnet med CI er en attraktiv lekekamerat i seg selv, noe som kom til uttrykk slik:

H*n faller utenfor leken på mange måter. H*n er jo avhengig av oss i alle situasjoner. Men jeg tenker at det er vår oppgave at det skal være artig å være sammen med barnet. Og det opplever jeg. (...) Så her er det viktig å synliggjøre barnets sterke sider. For eksempel er vi i bassenget en gang i uka, og h*n svømmer jo selv og ligger på ryggen og sparker i fra. Det er slik vi har tatt film av og vist de andre barna. Og de blir veldig imponerte (informant 2).

H*n er en populær lekekamerat når den voksne er tilstede. Fordi det er populært å... altså for det første er det populært for eksempel i utetiden at man tar med barnet med CI og ett barn til inn. Da får de ha dukkerommet for seg selv. (...) H*n er nok ikke en populær lekekamerat bare i seg selv. H*n er avhengig av voksne for å være det altså. Ellers blir det slik at h*n tar styringen, og de som opplever å bli styrt faller litt fra som lekekamerater (informant 1).

Ja h*n er jo et populært barn. Så h*n blir invitert med i lek. (...) H*n blir faktisk foretrukket av mange barn. Eldre gutter også, så h*n blir foretrukket for den h*n er (informant 3).

Funnene viser at to av barna trenger mye støtte i leken. Selv om informant 3 anser barnet som en attraktiv lekekamerat hender det at barnet faller utenfor leken, og da bruker informant 3 å

finne en gøy aktivitet som for eksempel å lese en bok eller spille et spill sammen med barnet. Da opplever hun ofte at de andre barna kommer og vil være med, og barnet med CI er ikke lengre utenfor i leken.

Drøfting

Lamer (1997, s. 107) spesifiserer at barnets verbale kommunikasjon er av stor betydning for barnets lekkompetanse. Informant 2 arbeider med et barn som ikke har utviklet talespråk, til tross for tidlig CI-implantasjon, slik Falkenberg og Kvam (2012, s. 438) bekrefter at ikke alle barn med CI gjør. Her er det relevant å poengtere at dette barnet har andre vansker i tillegg, noe som er med på å hemme kommunikasjonen med andre. Med dette i betraktning, kan vi se sammenheng med det informant 2 sier om at barnet faller utenfor leken, og er avhengig av voksne i alle situasjoner. Informant 1 arbeider med et barn som er tospråklig (norsk verbalspråk og tegnspråk) og som ikke alltid får med seg hva som blir sagt, noe som kan gjøre enkelte sider ved leken utfordrende. Barn som av ulike grunner mangler sosiale ferdigheter kan bli sett på som lite attraktive og valgt bort som lekekamerat (Vedeler, 2007, s. 99). Informant 1 forteller at barnet er styrende i leken, noe som kan tenkes er en strategi for å ikke havne i situasjoner der språket eller lyttingen blir for utfordrende, slik Kermit, Mjøen og Holm (2010, ss. 31-33) fant i sin forskning. I tilfeller der barn har kommunikative utfordringer, eller er en lite attraktiv lekekamerat, har spesialpedagogen (og resten av personalet) et stort ansvar i å sikre gode lek- og samspillserfaringer for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Vedeler (2007, s. 123) presiserer at i tilfeller det barn trenger å få hevet sin status blant de andre barna, må de voksne se og synliggjøre barnets ressurser, interesser og positive sider. Videre påpeker hun at alle barn har positive sider som trenger å komme fram i lyset og synliggjøres for de andre i barnehagen. Eksempelet med svømming, hvor informant 2 har vist film til de andre barna, er en måte å gjøre barnet attraktivt på, noe som vil kunne resultere i at barnets status heves i gruppa. Dette tenker jeg er et godt tiltak som fremmer inkludering i barnegruppa.

Informant 1 forteller at barnet med CI ikke er en attraktiv lekekamerat i seg selv, men at det å få være med på smågrupper er svært populært for de andre barna i barnehagen. Ved å gjøre det morsomt å få være med i smågrupper, vil barnet med CI kunne få oppleve at de andre barna ønsker å delta i lek og aktiviteter. Her stiller jeg meg imidlertid spørsmål om barnet med CI kan innse at det er gruppeaktiviteten som er attraktiv, og ikke barnet selv? Jeg tenker at spesialpedagogen må være bevisst på hvordan disse smågruppene legges frem for barna. Det burde bli lagt fram på en positiv måte, uten særlig vekt på at det er barnet med CI som er

hovedpersonen. Videre nevner både informant 1 og 2 at barnet med CI er avhengig av en voksen for å være en attraktiv lekekamerat. Slik jeg forstår dette, betyr det at når spesialpedagogen er tilstede i leken, både som medleker og tolk, vil barnet oppleves som mer attraktivt ovenfor de andre barna. Dette fordi at barnet får hjelp til å uttrykke seg, samtidig som det kan sikres en felles forståelse (Sansetap, 2012).

Informant 3 arbeider med et barn som hun anser som attraktiv i barnegruppa og som blir foretrukket for den h*n er. Dette barnet har et godt utviklet talespråk og lykkes i sine sosiale interaksjoner, noe som tyder på at det har en god utviklet sosial kompetanse (Ogden, 2015, s. 27). En god sosial kompetanse vil være relevant i forhold til barnets utvikling av lekferdigheter (Sansetap, 2015). For å få et barn som i utgangspunktet er «annerledes» og har større utfordringer enn resten av barnegruppa til å bli en attraktiv lekekamerat, da tenker jeg at mye av inkluderingsarbeidet har lyktes. Som tidligere forskning viser vil barn med CI kunne oppleve å være inkludert i betydningsfulle relasjoner, med forutsetninger av at personalet har kompetanse både om CI og inkluderingsarbeid (Hillesøy, Johansson, & Ohna, 2014). Ut fra dette vil det være svært betydningsfullt at spesialpedagogen oppdaterer seg på relevant kunnskap, slik at kvaliteten på arbeidet som utføres blir best mulig. Informant 3 trekker også fram at i de tilfellene barnet faller utenfor leken, så velger hun å gjøre morsomme aktiviteter sammen med barnet. På denne måten «synliggjør» informant barnet, og de andre barna inkluderes inn i leken, noe som gjør at de gode samspillene kan fortsette.

4.3.2 Vennskap

Funn

Mine funn viser at informant 1 og 3 er trekker fram gode vennskap og relasjonsbygging som verdifulle tema for barnet med CI sin opplevelse av inkludering. Begge forteller at barnet med CI har venner og gode lekekamerater, og at dette er en viktig faktor for gode sosiale interaksjoner. Om vennskap ordla informant 1 og 3 seg slik:

H*n er så rik på fantasi og å drive leken framover. H*n har mange h*n kan leke med sammen med voksne. Men av nære venner vil jeg si at det er tre – nære venner. Men h*n kan leke med hvem som helst egentlig. (...) De barna h*n har best relasjon med, og de barna jeg da nødvendigvis har vært mest sammen med barnet med; de har større forståelse for at de må snu seg mot barnet og at de må bruke de tegnene de kan og at de ikke kan rope fra lang avstand, men må løpe bort til barnet om det er noe. Så de som er mest sammen med barnet forstår barnet best (informant 1).

Det er veldig, veldig viktig for meg at h*n skal ha det bra sosialt. Vi har jobbet med å stifte vennskap. Jeg bygger opp rundt det barnet jeg jobber med, der jeg ser at det kan bli et vennskap. Så tar jeg med meg dem to. Barnet h*n ble koblet med, dem var veldig like i alder

og fulgte hverandre i utviklinga, både språkutviklinga og tenkning. De fikk litt det samme fra meg, og dem knyttet veldig sterke bånd. Det blir veldig sårbart, men likevel veldig fruktbart. I bunn hele veien ligger vennskapet vi har jobbet med, mellom barnet og vennen og noen få andre barn. Det må være på plass, og det må være fler. For når vennen er borte, så må det finnes flere (informant 3).

Drøfting

Ogden (2015, s. 234) presiserer at vennskap er barns viktigste arena for sosial utfoldelse. Å ha venner, samt bli godtatt av jevnaldrende er en viktig faktor for tilegning av grunnleggende sosiale ferdigheter, samtidig som det er en drivkraft for barnets sosiale atferd. Ogden påpeker at enkelte mener at vennskap utvikler seg av seg selv, mens andre mener at voksne bør følge nøye med, legge til rette for vennskap og veilede barna, slik begge informantene gjør. Informant 1 legger stor vekt på deltakelse, og det å være tilgjengelig for barnet med CI. Ved å følge med har hun mulighet til å veilede barna, både barnet med CI i sosiale interaksjoner, men også de andre barna, som kanskje trenger å lære ulike taktikker for å fremme kommunikasjonen med barnet med CI (Ohna & Hofstad, 2006, s. 20). Informant 1 har sett at hennes tilstedeværelse har resultert i at vennene til barnet med CI har fått en større forståelse for hvordan de skal gjøre seg forstått enn de andre barna i gruppa. Likevel kan barnet leke med nesten hvem som helst, men slik jeg forstår det krever dette en enda større tilstedeværelse av informanten. Slik vil det arbeides aktivt med inkludering, og barnet vil på denne måten ha større muligheter til å oppleve og bli godtatt og bekreftet i leken med sine jevnaldrende (Ogden, 2015, s. 225).

Informant 2 har arbeidet aktivt med å utvikle et godt vennskap for barnet med CI. Informanten gjorde, slik jeg ser det, et strategisk valg da hun valgte hvilket barn hun skulle koble sammen med barnet med CI. De var kommet like langt på flere utviklingsområder, noe som samsvarer med det Frønes (2006, s. 196) skriver om jevnaldrende. Ved å være på omtrent samme utviklingsnivå, og ved å være like, vil barn oppfatte å tilhøre den samme kategorien. En slik likhet vil gi barnet forståelse av den andre og mulighet til desentrering, som vil si å gripe den andres perspektiv. Og at barnet må arbeide for å oppnå forhold med sine jevnaldrende, vil sikre motivasjon. Informant 2 spesifiserer at hun opplever dette som fruktbart, men samtidig veldig sårbart. Hva om vennen er borte fra barnehagen? Og hva skjer når barna etter hvert begynner på skolen, og de kanskje ikke begynner i samme klasse? Her tenker jeg, slik informanten også påpeker, at det er nødvendig at det finnes flere som barnet med CI kan være sammen med. Selv om vennskapet mellom disse to barna er i fokus, vil det være av stor betydning innen inkluderingsperspektivet at det finnes andre alternativer for lek og sosiale interaksjoner for barnet med CI. Ved å ha andre å velge mellom, vil det kunne

minske sannsynligheten for at barnet isolerer seg, leker alene eller tar kontakt med andre på uheldige måter, dersom den nærmeste vennen ikke skulle være tilgjengelig (Prosser, et al., 2015, s. 98).

Gjennom vennskap vil barn fungere som lærere og modeller, som støtter og bekrefter hverandre. I tillegg vil de kunne oppleve å få kjærlighet, tilbakemeldinger, nyttige samspillserfaringer, glede og hjelp i et støttende miljø (Prosser, et al., 2015, s. 98). Som spesialpedagog vil det av den grunn være viktig å tenke over hva som skjer hvis barn ikke får utviklet vennskap? Dette kan blant annet føre til at barnet mister mange sosiale erfaringer, noe som kan ha betydning for utvikling av kommunikative ferdigheter og sosial kompetanse (Vedeler, 2007, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). I denne studien opplevde jeg at informantene hadde god kompetanse om tilrettelegging av lek og vennsbygging i barnehagen, og begge arbeidet aktivt med dette, noe som fungerte bra på hver sin måte.

4.3.3 Deltagelse i barns lek

Funn

Å være deltagende i barns lek er noe samtlige informanter forteller at de er. Informant 1 opplever at barnet hun arbeider med foretrekker rollelek. Hun (eller andre i personalgruppa) er mye deltagende i lek, og det er sjeldent at barnet leker uten en deltagende voksen. Informanten beskriver at i leken er det ofte barnet med CI som tar styringa, fordi at det er lettere for barnet å styre selv, enn å sette seg inni hva andre sier, ønsker og mener. I perioder har informant 1 sett at barnet har mistet en del venner på grunn av dette. Og i disse periodene må hun og de andre voksne på avdelingen trå til og være ekstra mye med i leken, slik at barna får gode opplevelser igjen. Barnet med CI er avhengig av å bli tolket for og trenger at den voksne klarer å være litt i forkant og stoppe opp litt innimellom, slik at barnet kan hjelpes videre i leken. Ved å være deltagende i leken passer informanten også på at de andre barna i leken blir hørt, ved å gjøre barnet med CI oppmerksom på at de ønsker å si noe. Men her må barnet med CI bli gjort oppmerksom på at de andre barna ønsker å si noe først. Informanten beskriver at samspillet mellom barna som oftest er veldig godt når en voksen er deltagende. Hvor mye de er deltagende i leken til barnet er noe varierende, noe informanten beskriver slik:

I perioder hvis jeg for eksempel er med i leken på dukkerommet sammen med ett barn til, så får jeg rollen som bestemor. Og i perioder kan jeg da si at «nå skal bestemor på butikken». Så kan jeg da gå ut i 5-10-15 minutter, og komme tilbake. Men i andre perioder så går ikke det. Da må bestemor være der hele tiden. Sånn at vi ser det litt an da (informant 1).

Informant 3 fremhever at det er viktig at hun har en god relasjon til alle barn, ikke bare barnet med CI. Dette får hun gjennom å være deltagende i leken. Informanten arbeider mye med lek på grupperommet sammen med barnet med CI og de to faste barna som alltid er med. Der opplever hun at barna har utviklet fine lekeregler seg imellom. Men også i frilek, både inne på avdelingen og ute, er informant 3 deltagende i lek for å kunne fremme sosiale interaksjoner. På denne måten opplever informanten at hun kan gi trygghet og støtte opp om leken. Hun er veldig bevisst på å hele tiden være i nærheten og gi støtte til barnet når det trengs. Informanten presiserer at det er en balansegang å gi ekstra støtte, men samtidig ikke for mye. Om deltakelse i leken sier informanten følgende:

Ja det er jo å være i nærheten. Å sette meg ned sammen med h*n og invitere andre barn med i leken. Bygge sandslott i sandkassa for eksempel, bygge butikk, balansere på balansebommen og gi litt støtte. Da er det flere som vil inn i leken (informant 3).

Informant 2 presiserer at ved å legge til rette for aktiviteter og være deltagende får hun en god mulighet til å involvere de andre barna slik at de blir godt kjent med barnet som har CI. I lek og aktiviteter må informanten være deltagende hele tiden, og her fungerer hun som barnets stemme for å skape forståelse. Samtidig er informant 2 opptatt av åpenhet for de andre barna, da hun opplever at de spør mye rundt barnet med CI. Videre uttrykte informanten:

Vi ser jo at de har fått en skikkelig god kompetanse på barnet. For når vi er med og beskriver hva det betyr når h*n gjør sånn, og lager de lydene, da er barna blitt flinke til å tolke hva det betyr. Og jeg tenker at vi er barnet sin stemme, og det å involvere de andre og være sammen med dem er kjempeviktig (informant 2).

Drøfting

Ruud (2012, s. 623) presiserer at det er av stor betydning å være deltagende i barns lek for å støtte barnet i sosiale interaksjoner, slik samtlige informanter gjør. Noen barn med CI vil ha behov for tolking i leken for sikres en felles forståelse. Andre forhold som må betraktes ved deltagelse i barns lek er barnets alder, CI-funksjon, språkutvikling og bruk av eventuelle tegn (Hjelmervik, 2014, s. 182). Slik jeg forstår funnene krever denne deltagende rollen at spesialpedagogen evner å være både aktiv og passiv, og på den måten tilpasser seg samspillet dynamikk. Her vil den største utfordringen være å finne balansen mellom når barna ser ut til å mestre samspillet på egen hånd og når det behov for å gå inn å støtte, slik informant 3 påpeker. Ved å hele tiden vurdere mengde av deltagelse og støtte i barnas lek, vil spesialpedagogen fungere som et «støttende stillas» (Wood, Bruner & Ross, 1976, s.90), og på den måten bidra med å skape trygghet og en felles forståelse, forebygge konflikter og hjelpe barnet med konsentrasjonen (Ruud, 2012, s. 623; Sansetap, 2012). Deltagelse i barns lek vil, slik jeg forstår det, kunne være med på å minske risikoen for misforståelser, i tillegg

til å lære barna gode problemløsningsstrategier. Ved å støtte barna, enten som tilrettelegger, lekeveileder eller lekekamerat (Ruud, 2012, s. 620), vil barnet med CI ha større forutsetninger for å lykkes i de sosiale interaksjonene med de andre barna, noe som vil kunne fremme sosial kompetanse og tro på egen mestring. Med aktiv tilstedeværelse vil spesialpedagogen også ha mulighet til å hjelpe barnet i å utvikle vennskap.

Å være deltagende i barns lek kan ses i samsvar med Vygotskijs (2001, s. 15) teori om «sonen for den nærmeste utviklingen». En deltagende spesialpedagog som er tett på barna, vil ha mulighet til å være med å påvirke og utvikle leken i den retningen som er ønskelig for å fremme barn med CI sin mestring i samspill med andre barn. Her vil hovedoppgaven være å gi barnet med CI utfordringer i leken som er innenfor barnets potensielle utviklingsnivå. Dette vil si hva barnet kan gjøre med støtte fra en voksen. Med dette for øye, tenker jeg at spesialpedagogen må vurdere nøye i hvor stor grad at barnet kan presses og hvor store utfordringer som kan gis i leken. En dyktig spesialpedagog må bidra til å skape innhold i leken, samt legge til rette for varierte leke- og læringsmiljøer. At spesialpedagogen er deltagende i lek vil gi barnet med CI større mulighet til å være deltaker på lik linje med de andre barna i sosiale interaksjoner (Kristoffersen & Simonsen, 2013).

4.4 Det fysiske rommet

I følge Barnehageloven (2005, § 2) skal barnehagen ta hensyn til blant annet barnas funksjonsnivå når det gjelder tilrettelegging i barnehagen. Hørselshemming er en kontekstavhengig funksjonshemming, altså kan gode tilretteleggingstiltak fremme barnets mestring, deltakelse og læring. Et eksempel på det, er tilrettelegging av barnehagens fysiske rom (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 20), som jeg nå skal ta for meg i den siste delen av dette kapitlet. Her vil jeg presisere at barnehagen som helhet har et overordna ansvar i den fysiske tilretteleggingen, derfor er det ikke nødvendigvis spesialpedagogen som har gjort tiltakene alene. Samarbeid og bevissthet i personalgruppa vil av den grunn være veldig viktig. Jeg vil likevel ha spesialpedagogen som hovedfokus i denne kategorien.

4.4.1 Lydforhold

Funn

Ved fysiske forhold i barnehagens miljø som omhandler lyd, presiserer samtlige informanter at støydemping er av stor betydning for barn med CI. Både informant 2 og 3 forteller at de har fått målt akustikken (etterklangstiden) i barnehagens rom. Informant 2 sier at dette har resultert i at de har kunnet gjort nødvendige tilpasninger i barnehagen. I barnehagen til informant 3 var lyd miljøet bra, utenom en negativ faktor som de ikke får gjort noe med, og det er bakgrunnsstøy fra vifte. Videre sier hun at dette er noe de er oppmerksomme på i hverdagen. Som støydempende tiltak kommer informantene med eksempler som knotter under stolbein, bord med støydemping, bruk av plastkopper og plastfat, hindring av gjennomgangstrafikk, lukking av dører og det å ha et stillerom. Informant 2 fremhever at for å dempe støy i barnehagen er det helt nødvendig med bevisstgjøring i personalgruppa:

Utfordringer tenker jeg handler mye om støy. For det er jo støy i barnehagen, så vi må jobbe mye i forhold til støyreduksjon. Og da jobber vi mye med bevisstgjøring i personalgruppa. Hva er støy i barnehagen? Det er forskjell på hva vi tolker som støy. Og det med å gi beskjeder og minne hverandre på ting, som for eksempel å huske og lukke dører og så videre (informant 2).

Alle informantene kommer med ulike eksempler på situasjoner som er preget av støy i barnehagen. Informant 1 og 2 fremhever at måltid er veldig støyende. Begge bruker derfor å spise med barnet med CI på eget rom. Informant 1 har alltid med andre barn under måltidet. Dette kom til uttrykk slik:

I matsituasjonen for eksempel, så sitter h*n og to barn til og en voksen på et eget rom. For der alle spiser er det 20 barn og gjennomgangstrafikk, noe som ikke egner seg for barnet. Da er det den voksnes ansvar å passe på at de har det hyggelig og har en samtale sammen og sånne ting (informant 1).

Informant 2 derimot ser an barnet med CI sin dagsform før hun bestemmer seg for dette. Noen ganger er det viktigere at barnet får ro til å spise bra med mat, og da velger informant 2 å tenke inkludering i andre situasjoner. Informant 3 beskriver garderoben som støyete og tilrettelegger derfor for at barnet med CI kan kle på seg andre steder, noe hun sa på følgende måte:

Og i garderoben kan det være mye støy og litt heftig, og da er det greit at h*n sammen med noen få, for eksempel vennen som er koblet sammen med barnet, kan få kle på seg i et eget rom. Men jeg setter ikke fingeren på at h*n er spesiell. H*n skal ikke ha den følelsen, h*n skal være en del av gjengen (informant 3).

Drøfting

I en barnehage med et barn med CI, vil all lyd regnes som støy når den hindrer eller forstyrrer barnets språklige samhandling og deltakelse. Et godt lydmiljø i barnehagen vil dermed være av stor betydning for at barnet med CI skal kunne ha like forutsetninger som de andre barna når det gjelder både lek og sosiale interaksjoner (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 20). Støydempende tiltak, slik informantene kommer med ulike eksempler på, vil derfor være helt nødvendig for at barnet med CI skal kunne bli inkludert i barnegruppa (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 21; Hjelmervik, 2014, s. 187). Men til tross for forebyggende tiltak, ser det ut til at det må arbeides kontinuerlig med å skape gode lydforhold i barnehagen. Her tenker jeg at bevisstgjøring i personalgruppa, slik informant 2 beskriver, er helt vesentlig for at de støydempende tiltakene skal kunne fungere i barnehagen. De som ikke arbeider tett på barnet med CI til vanlig vil mest sannsynlig ha en helt annen oppfattelse av hva støy er enn de som står barnet nærmest. Reflektering og et kontinuerlig fokus på støyproblematikk i personalgruppa vil kunne gi en felles forståelse for hva som går under kategorien «støy» i den gitte barnehagen (Private Barnehagers Landsforbund, 2011). Slik informanten sier, vil også det å minne hverandre på støydempende tiltak være av betydning. «Normalthørende» barn og voksne vil ikke oppfatte støy på samme måte som et barn med CI. Barn med CI vil oppleve at lyden «forvrenges», noe som kan gi ubehag og vondt, spesielt ved kraftige og plutselige lyder (Sæbø, Wie, & Wold, 2016). I en travel barnehagehverdag kan nok forhold som dette lett glemmes. Slike støydempende tiltak kan være å lukke dører og vinduer, hindre gjennomgangstrafikk og slå av radioen. Men hva med bevisstgjøring av barnegruppa? I en barnehage som har et stort fokus på støydemping tenker jeg at i tillegg til bevisstgjøring i personalgruppa, kan det være en idé med bevisstgjøring av barna, spesielt på den avdelingen hvor barnet med CI går. Her vil det være et etisk dilemma angående hvor mye de andre barna skal vite om barnet med CI sine utfordringer. Men hovedfokuset trenger ikke nødvendigvis å være på barnet, men støy generelt. Alle barn, CI eller ikke, vil slik Private Barnehagers Landsforbund (2011) presiserer, tjene på et godt lydmiljø, for eksempel i form av forebygging av stress og utmattelse, samt hindring av hørselsskade. For å få et fokus på lydmiljø i barnehagen kan de for eksempel gå til innkjøp av et såkalt «lydøre». Dette er en støymåler som henger på veggen, formet som et lysende øre. Øret har tre lys; grønt, gult og rødt, hvor grønt tilsier at lyden er lav, mens gult viser at lyden er høy, og rødt at lyden er for høy. Et slikt tiltak kan gjøre barna mer bevisste på hva støy er og hvilken mengde lyd som skal til for at lydnivået er for høyt.

I løpet av en dag i barnehagen vil noen av situasjonene være mer preget av støy enn andre, slik informantene beskriver. I situasjoner som disse vil lydforholdene kunne legge begrensinger for barnet med CI sitt hverdagsliv, som for eksempel kommunikasjon og å få med seg hva som blir sagt (Høyland & Hansen, 2012, s. 23). Dette samsvarer med det Sæbø, Wie og Wold (2016) fant i sin studie. De fant at barn med CI sine muligheter for deltakelse i stor grad er avhengig av forhold i barnas miljø som for eksempel støynivå. For å handle ut i fra et inkluderingsperspektiv i disse situasjonene hører vi at informantene har satt i gang ulike tiltak, både under måltid og i garderoben. At barna får være på et eget rom gjør at situasjonen kan foregå i et godt lydmiljø, samtidig som de får være sosiale og kommunisere med andre barn. Under et måltid med 20 andre barn, hvor det i tillegg er gjennomgangstrafikk vil et barn med CI ikke ha noe særlig sosialt utbytte. Men ved å være skjermet på et eget rom kan gode samtaler blomstre og relasjoner utvikles. Informant 2 sier at hun ser an barnets dagsform før hun avgjør om andre barn skal spise sammen med dem. Her tenker jeg at barnets grunnleggende behov kommer først. Informanten kjenner barnet best, og vet at ro og fred til å spise godt og hvile seg, er nødvendig for å kunne arbeide med inkludering senere på dagen. Med utgangspunkt i dette opplever jeg at informantene ser an enkeltbarnets behov, noe som er en nødvendighet i inkluderingsperspektivet.

4.4.2 Lysforhold

Funn

Mine funn viser at samtlige informanter legger stor vekt på å ha god belysning i barnehagen, spesielt i de rommene hvor barnet med CI oppholder seg i løpet av dagen. Informant 1 sier at de ikke bruker stearinlys i barnehagen, for dette krever at lysene i taket slås av. I tillegg passer alle informantene, i samarbeid med resten av personalet, på hvordan barnet med CI er plassert i forhold til lyskilder som for eksempel sola når det er samlingsstund og under måltid. Informant 1 og 3 forteller dette om plassering av barnet med CI:

H*n skal helst sitte med ryggen mot vinduet slik at h*n ikke blir blendet (informant 1).

Og i samlingsstund eller ved bordet, så sitter voksne ikke i motlys til barnet. Det er kjempeviktig, slik at h*n får sett ansiktet godt (informant 3).

Også personalet i barnehagen hvor informant 2 arbeider har en fast regel på at barnet med CI skal sitte med ryggen mot vinduet, slik at barnet unngår å bli blendet, samtidig som de voksne blir godt belyste. Videre har de gjort noen andre fysiske tilpasninger i forhold til lys:

Vi har jo fått montert solskjerming på utsiden av vinduene på alle rom som vi bruker. Og så har vi fått installert dimming på alle lys. God belysning er en viktig faktor (informant 2).

Drøfting

Barn med CI vil kunne ha stor utnytte av den visuelle sansen for å kommunisere med andre, samt tilegne seg informasjon. Dette fordi at synet er den sansen som kompenserer best for den reduserte hørselen (Sansetap, 2015). For at barnet med CI skal kunne utnytte synet sitt best mulig, vil det være nødvendig med gode lysforhold i barnehagen. Samtlige informanter er bevisste på at lysforholdene i barnehagen skal være gode. Herunder trekker alle fram at barnet skal sitte med ryggen mot sola, slik at det ikke blir blendet. Det er også av betydning hvor spesialpedagogen plasserer seg i forhold til barnet, slik at hun selv blir opplyst. På denne måten får barnet en bedre mulighet til å oppfatte kroppsspråk, mimikk og eventuelle tegn, noe som, sammen med hørselen, vil øke barnets forståelse for hva som blir sagt (Nilsen, 2014, ss. 256-259). Synet vil også gi barnet rask og presis informasjon om forholdene i barnehagens miljø. Informant 2 beskriver at deres barnehage har gått til innkjøp av solskjerming til alle vindu, samt dimming i taklysene. På denne måten har de mulighet til å selv kunne bestemme mengde naturlig lys og taklys, samtidig som de unngår for mye lys.

Statped (2016b) beskriver at barn med CI kan ha en god støtte i munnavlesning for å oppfatte hva som blir sagt. Her vil lysforholdene i barnehagen spille en stor rolle. Hvis personen som prater med barnet står slik at ansiktet er skyggelagt, eller i et mørkt rom, vil barnet kunne få utfordringer med munnavlesningen. I kommunikasjon med barn som har CI vil det dermed være nødvendig med et bevisst personale som tenker over hvilke forhold som spiller inn på barnets forståelse. I tillegg til lysforhold påpeker Nilsen (2014, ss. 256-259) at personalet må stå nært og på samme høyde som barnet. Det må også snakkes tydelig med ansiktet vendt mot barnet, for at munnavlesningen skal bli optimal. Men hva med de andre barna? Hvor viktig er det at de er bevisste på lysforhold og plassering i rommet? Jeg tenker at det kan være vanskelig å gjøre barn i barnehagealder bevisste på forhold som dette. I en travel barnehagehverdag med lek, nysgjerrighet og utforskning tror jeg det fort vil bli glemt. Informantene hadde fokus på de voksne, og ingen sa noe om barna. Derfor forstår jeg det slik at de fysiske tilretteleggingene av lysforhold er med på å fremme kommunikasjonen barna i mellom, og så overlates den personlige bevisstheten til de voksne.

4.4.3 Visualisering

Funn

Visualisering er et mye brukt hjelpemiddel i pedagogiske opplegg rundt barn med CI. Informant 1 sier at de bruker mye visualisering i barnehagehverdagen, både i form av bilder og konkrete. I barnehagen generelt bruker de dagtavle og en visuell oversikt over hva de skal gjøre i samlingsstunden. Hun påpeker at personalet på avdelingen er god på dette. Informant 1 bruker også mye visualisering når hun arbeider direkte med barnet. Tidligere har de hatt om eventyret «skinnvotten», som barnegruppa dramatiserte i barnehagen. Etter å ha arbeidet mye med forberedelse gjennom blant annet visualisering, opplevde informanten at barnet med CI lærte replikkene og mestret de bedre enn de andre barna. Og som eksempel på visualisering i forhold til dette sa informanten følgende:

Jeg prøver også å visualisere mye når vi jobber sammen. Da ser jeg at det er mye lettere for barnet. Og så kort tilbake til skinnvotten. Denne Pilemus Silkehår for eksempel; da tegner jeg en pil og en mus og så viser jeg barnet silke og så tegner vi hår, og så leser vi ordet «Pilemus Silkehår». Så visualisering er kjempeviktig (informant 1).

Også informant 3 bruker konkrete og bilder sammen med barnet med CI. Hun og barnet bruker mye tid på eget grupperom, sammen med to faste barn. Her har de en egen samlingsstund, hvor de trekker konkrete fra en pose ut i fra samlingsstundens innhold. I tillegg bruker informant 3 en del bilder for å visualisere ulike hverdagslige forhold, noe som hun forklarer slik:

Og så har vi uketavle, hvor vi snakker om været og der er det bilder. Og for ett år siden så hadde vi måned for måned. Da fant jeg bilder for januar med snø og kulde, og februar med hundspann. Og så sto arkene oppe helt fram til sommeren, for jeg tenker det å få med seg året og at det endrer seg. Men også dagen i dag, at «nå må vi ha regnbukse» (informant 3).

Informant 2 bruker også en del bilder i kommunikasjonen med barnet med CI, for å forberede barnet. Da bruker hun faste bilder til fast aktivitet. Informant 2 trekker også fram at i barnehagen vil barnet med CI få mange visuelle inntrykk i løpet av en dag. På kjøkkenet har de fått frosting på vinduene mot naboavdelingen, noe som resulterte i mer ro og mindre forstyrrelser. De visuelle inntrykkene som ikke har noe med kommunikasjon eller aktivitet å gjøre, kan virke forstyrrende for barnet. Dette beskriver hun slik:

Og det visuelle – vi har fått hjelp fra Statped i forhold til å rydde rommet visuelt, så ikke det skal være så mye forstyrrende elementer på veggene som trekker barnets oppmerksomhet bort i fra det vi holder på med (informant 2).

Drøfting

Hjelmervik (2014, s. 184) presiserer at visualisering av barnehagehverdagen vil være positivt for barn med hørselshemming. Ved å bruke ukestavle og «dagen i dag» slik informant 1 og 3 beskriver, vil alle barn i barnehagen få en større oversikt over sin hverdag. Dette vil være spesielt betydningsfullt for barn med CI, da de kan ha utfordringer med å få med seg alt som blir sagt av for eksempel beskjeder og informasjon. Ved å ha en visuell oversikt over hva som skal skje, når det skal skje og hvem barnet skal være på gruppe med, vil barnet kunne få en opplevelse av forutsigbarhet, noe som igjen kan fremme trygghet og mestringsfølelse (Hjelmervik, 2014, s. 184).

Informant 1 arbeider mye med visualisering i forhold til forberedelse til ulike tema. Slik eksemplet hennes viser vil visualisering kunne hjelpe barnet med å lære og forstå navnet «Pilemus Silkehår», som i utgangspunktet er et vanskelig og sammensatt navn. Ved å tegne en pil, en mus, samt vise barnet hva silke er i tillegg til å tegne hår, lærte barnet navnet på karakteren i eventyret, og ikke minst forsto h**n* hva navnet faktisk betyr. Slik jeg ser det, er denne arbeidsmåten veldig rettet mot inkludering. Ut over det at barnet med CI skulle forstå de ulike navnene og handlingen, resulterte dette i at barnet også klarte å mestre replikkene sine – til og med bedre enn de andre barna. Dette funnet støttes av Nilsen (2014, s. 256) og Hjelmervik (2014, s. 184), som presiserer at visualisering av tema resulterer ofte i at barn lettere får med seg meningsinnholdet, noe som kan sikre forståelse, fremme begrepslæring, i tillegg til at barnet med CI får større mulighet til å glede seg til at noe skal skje og bearbeide ulike hendelser.

Informant 2 forteller at Statped har veiledet barnehagen hvordan de kan «rydde rommet visuelt». Statped (2016b) bruker begrepet «visuell støy» om bevegelser eller gjenstander som tar barnets oppmerksomhet bort fra kommunikasjon eller konsentrasjon. Dette kan for forhold som rot, gjennomgangstrafikk eller for mye oppheng på veggene. Men i en travel barnehagehverdag; reflekteres det over at rot på gulvet kan være hemmende for et barn med CI? Her tenker jeg at bevissthet rundt begrepet «visuell støy», samt veiledning og kunnskapsutvikling er svært viktig for alle i personalgruppa som arbeider rundt barnet. Hva er visuelt forstyrrende elementer? Og hvordan kan det legges til rette for et miljø med minst mulig visuell støy? En felles forståelse for dette i personalgruppen vil nok være svært relevant i forhold til tilretteleggingen av barnehagens fysiske miljø.

4.4.4 Organisering av rom og gruppestørrelse

Funn

Å dele opp i mindre grupper og bruke små rom til lek og aktiviteter er en tilretteleggingsform alle informantene bruker. Informant 1 arbeider mye med barnet som har CI på grupperom eller i lek på et avgrenset rom. Da har hun alltid med ett barn til, enten en venn, eller et barn som trenger å knytte relasjoner. På grupperommet er det gode lys- og lydforhold, noe som er positivt for både kommunikasjon og læring. Informanten påpeker at å ha mindre barnegrupper på et eget rom, er en god måte å arbeide med inkludering på. Her får hun legge til rette for at de skal delta og mestre, begge to. Om inkludering på grupperom sa informanten følgende:

Å skape gode møtepunkt mellom barnet og den voksne, og barnet og ett annet barn til om gangen. Mange gode møtepunkt. Slik at man kan få gode relasjoner, tenker jeg er viktig i forhold til inkludering (informant 1).

Barnehagen til informant 2 arbeider mye med smågrupper generelt på enheten. Utfordringene med dette opplever informanten er at det kan være mangel på tilgjengelige rom. Barnet med CI er med på fast gruppe en gang i uka, hvor det er de samme barna og voksne som er med. Ellers arbeider informanten mye i smågrupper sammen med barnet med CI, hvor hun har med tre til fire andre barn. Der opplever hun at lydmiljøet er godt, noe som gir barnet bedre forutsetninger til å være i aktiviteten over tid. Informanten varierer på hvilke barn som får være med, da dette er noe som er veldig populært. Om smågrupper sier informant 2:

Og så velger vi jo rom der vi kan være, for vi ser at det viktig å være i smågrupper. Så når vi har en aktivitet må vi gjøre den mest mulig optimalt. Og da er det greit å være i et rom vi kan lukke døren og være skjermet mens aktiviteten pågår. Og nå er de fleste rommene her tilpasset både med tanke på lyd og lys og solskjerming, så egentlig er de fleste rommene optimale for barnet å være i (informant 2).

Informant 3 arbeider også mye på grupperom. Inne på grupperommet har de leker som hører til på rommet, dermed er det både tilrettelagt for direkte jobbing og lek. Informant 3 er ofte på grupperommet 1-1,5 time per dag sammen med barna. På avdelingen har de også laget en egen gruppe for alle på samme alderstrinn som barnet med CI. Der er syv barn og to voksne sammen hele formiddagen. Informanten trekker fram at inkludering står høyt i fokus i disse lekegruppene. Ellers i hverdagen når det er frilek i storgruppe, er avdelingen opptatt av å ha et stillerom hvor de gir tilbud om å stenge døra, slik at barna kan leke skjermet og i rolige omgivelser. Dette fordi at barn med CI blir veldig sliten av mye støy og fart i barnegruppa, i tillegg til at det gir barna mulighet til å velge selv hvor de vil leke. Om gruppestørrelser uttrykker informanten seg slik:

Det siste året har vi hatt liten, mellomstor gruppe og stor gruppe. Og h*n må lære seg å fungere i alle de tre settingene der (informant 3).

Drøfting

Både barnet som informant 2 og 3 arbeider med, er med i faste barnegrupper i ulik grad. Lekegrupper med faste barn og voksne vil kunne fremme gode relasjoner og forebygge utestenging fra leken. Ruud (2012, s. 621) observerte i sin studie at barn som deltar i små grupper med faste barn og voksne opplevde mer struktur og orden, noe som gjorde det lettere for dem å få oversikt. I tillegg fikk barna muligheten til utvikle sin lekkompetanse og gode relasjoner, samtidig som ekskludering fra leken ble forebygget. Slik samtlige informanter påpeker, vil små grupper også være positivt for barnet med CI i den forstand at lyd miljøet blir mer optimalt enn i stor gruppe. Jeg forstår dette slik at gruppestørrelsen har betydning for faktorer som utvikling, trivsel, vennskap og trygghet, ikke minst i grupper der det er faste barn og voksne. Der vil alle lære hverandre å kjenne på en unik måte, samtidig som barnet med CI får delta i et språklig miljø med sine jevnaldrende, noe Kermit, Mjøen og Holm (2010, s. 35) påpeker er svært viktig. Sjursen (2014, s. 124) presiserer at spesialpedagogen har et stort ansvar i å sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får delta i sosial lek, med mulighet for både humor og innlevelse. Slik jeg ser det, vil lekegrupper hvor det er fokus på samspill og inkludering, være en god arena for å sikre at barn med CI blir møtt på en likeverdig måte og får være deltagende i leken på lik linje med de andre barna.

Ogden (2015, s. 64) vektlegger trygghet og en god tilknytning mellom barn og voksen som grunnleggende for at barn skal kunne utvikle sin sosiale kompetanse og gode relasjoner i barnehagen. Gjennom bruk av små grupper, tenker jeg at spesialpedagogen vil få en god mulighet til å være nær barnet med CI. Ved å i tillegg ha faste og forutsigbare rammer rundt smågruppene, vil barnet kunne oppleve trygghet og utvikle en god tilknytning til spesialpedagogen. I små grupper med gode lyd- og lysforhold hvor spesialpedagogen er tilstede og deltagende, vil barnet med CI ha gode forutsetninger til å utvikle sosiale ferdigheter som for eksempel å ta initiativ, konflikthåndtering, turtaking, følge regler i leken, samarbeid og å se situasjoner fra andres perspektiv (Vedeler, 2007, s. 15; Ogden, 2009, s. 203). Utfordringene for å tilrettelegge for små grupper med få barn, vil være å få til en god organisering av nok personale og tilgjengelige rom, slik funnene viser. Der slik organisering er vellykket vil alle barn, både de med CI og uten, kunne tjene på det å være i smågrupper både i form av utvikling, læring og vennsksrelasjoner, men også ved å være i et godt lyd miljø som forebygger stress og hørselsskader (Ruud, 2012, s. 621; Private Barnehagers Landsforbund, 2011).

4.4.5 Uterommet

Funn

Informant 1 forteller at barnet med CI er glad i grovmotoriske aktiviteter og ringleker, derfor legges det mye til rette for det i utetiden. Disse aktivitetene mestrer barnet godt, ofte bedre enn de andre barna. Likevel opplever informant 1 at det er vanskeligere ute enn inne. Hun påpeker at uterommet er uoversiktlig og preget av støy, og barna leker på en annen måte enn inne:

Jeg opplever at h*n føler veldig mestring når det går på ting, sportslige ting og sånt som h*n er veldig god på. Da opplever h*n mestring. Men det som er vanskelig er hvis de leker en type rollelek, og det ene barnet sier til det andre «vi må løpe så vi rekker flyet». Da får ikke h*n med seg det og så løper de andre, og så tror barnet at de andre ikke vil leke med det mer. Så h*n er veldig avhengig av en voksen som er der og forteller hva som skjer. Men da blir man jo litt på etterkant hele tiden, for den voksne kan jo ikke fortelle det på forhånd. De vet jo ikke hva som surrer i hodet på disse andre. Så det er vanskeligst å tilrettelegge ute (informant 1).

Informant 2 opplever at barnet med CI liker godt å være ute. Barnehagen har såpass stort uteområde at de kan velge område alt etter hvor det er minst støy. Også dette barnet er glad i grovmotoriske aktiviteter i utetiden, noe som kom til uttrykk slik:

Barnet synes det er artig å huske, sykle, rutsje og ake. Vi ser at det er fine aktiviteter hvor h*n kan være sammen med andre barn på. Rutsjer mellom to andre barn, og i akebakken kommer det alltid flere barn som vil være med. Så det er fine aktiviteter i forhold til inkludering. Jeg ser at barnet synes det er godt å være sammen med andre barn (informant 2).

Også barnet informant 3 arbeider med er glad i grovmotoriske aktiviteter. Aking, skigåing og sykling er uteaktiviteter som barnet liker godt. Informanten legger ikke til rette for mye aktivitet i utetiden, noe hun sa på følgende måte:

Ikke så mye. De velger selv, men jeg er med. Jeg ser at det er jo det de andre barna leker med som h*n velger (informant 3).

Drøfting

Funnene viser at uterommet i barnehagen kan oppleves som et uoversiktlig miljø som er preget av mye støy, fart, mange barn og store avstander. Som det framgår i Sæbø, Wie og Wold (2016) sin forskning, er skolegården et sted hvor mange av barna opplever utfordringer knyttet til kommunikasjon. Slik jeg ser det ut i fra funnene, kan dette også gjelde for barnehagen. Her kan det være vanskeligere for barnet å få med seg tilstrekkelig informasjon, noe som hinder en felles forståelse som igjen skaper misforståelser i leken. Vedeler (2007, s. 102) presiserer at en felles forståelse er helt grunnleggende for at barn skal kunne delta i rollelek, og mye av denne forståelsen får barnet gjennom hørselsinntrykk. Barn med CI vil derfor kunne ha vansker med å forstå lekens rammer i omgivelser der det er mye støy. Dette

vil igjen kunne føre til at barnet har utfordringer med å opprettholde leken eller få med seg endringer i leken. Her tenker jeg at spesialpedagogen har et stort ansvar i å være til stede og deltagende, slik at leken kan utvikle seg i en positiv retning. Men slik studiens funn viser, så kan dette være vanskelig. Ute er ofte aktivitetsnivået høyt, noe som kan gjøre det utfordrende for spesialpedagogen å holde tempoet i tolkningen eller støtten. Det å hele tiden være tilstede, slik informant 3 er bevisst på, vil dermed være av stor betydning.

Høyland og Hansen (2012, s. 35) trekker fram at både voksne og barn vil oppleve omgivelsene på forskjellige måter, og her tenker jeg at barn med CI vil oppleve utemiljøet på en annen måte enn sine jevnaldrende. Dette stiller et særlig krav til spesialpedagogen om bevissthet rundt barnets behov og utfordringer i uterommet. Gjennom å tilrettelegge for aktiviteter der barnet kan føle mestring eller å være deltager på lik linje med de andre, slik informant 1 og 2 vektlegger, vil barnet få muligheter til å oppleve å være en del av et inkluderende miljø. I funnene viser det seg at alle barna med CI er glad i grovmotoriske aktiviteter. Med dette for øyet, tenker jeg at selv om utetiden kan være utfordrende for barn med CI, så er det av stor betydning at også de får være deltagende og oppleve mestring gjennom aktiviteter som de liker.

5.0 Oppsummering og avslutning

I dette kapitlet vil jeg oppsummere studien og presentere mine hovedfunn. Avslutningsvis vil jeg reflektere over videre forskning på feltet.

Problemstillingen for denne studien har vært: «*Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger med å arbeide for å skape et inkluderende miljø for barn med CI i barnehagen?*» Ut i fra denne problemstillingen har jeg valgt å ha to forskningsspørsmål med hovedfokus på «sosiale interaksjoner» og «det fysiske rommet», dette for å avgrense og spisse problemstillingen. Begge hovedfokusene i denne studien vil på hver sin måte si noe om hvordan spesialpedagogen kan legge til rette for et inkluderende miljø for barn med CI i barnehagen. Jeg vil derfor forsøke å besvare forskningsspørsmålene med utgangspunkt i mine funn, teoretisk forankring og drøfting, og på den måten belyse problemstillingen.

5.1 Hvordan tilrettelegges det for sosiale interaksjoner mellom barn med CI og de andre barna i gruppen?

Samtlige informanter arbeider aktivt med inkludering og samtidig er de svært bevisste på hva de legger i begrepet inkludering. Verdier som informantene vektlegger er blant annet: likeverd, mangfold, vennskap og trygghet.

Studiens funn viser at informantene bruker ulike arbeidsmåter for å legge til rette for sosiale interaksjoner for at barnet med CI skal føle seg deltagende og inkludert. Som helt grunnleggende kommer det fram at spesialpedagogen må arbeide for å skape en felles forståelse mellom barna. Ved at spesialpedagogen hele tiden er tilgjengelig for barnet som støtte eller tolk i kommunikasjonen med andre, vil barnet få større mulighet for å utvikle gode relasjoner, vennskap og lekkompetanse.

Barn med CI kan stå i fare for å falle utenfor leken, på grunn av eventuelle utfordringer med kommunikasjonen. Dette kan gjøre at de blir sett på som lite attraktive og blir valgt bort som lekekamerat (Vedeler, 2007, s. 99). I slike tilfeller viser funnene at det er viktig å synliggjøre barnet ved å trekke fram barnets sterke sider og interesser, noe som kan heve dets status i barnegruppa. Andre tiltak kan være å legge til rette for attraktive aktiviteter sammen med barnet, noe som kan dra de andre barna med i leken og skape gode samspill. Funnene viser også at deltagelse i barns lek er av stor betydning for å støtte barnet i sosiale interaksjoner, slik Ruud også presiserer (2012, s. 623). Her vil utfordringen være å finne balansen mellom når barnet trenger støtte og når barnet mestrer leken på egenhånd, og på den måten fungere som et «støttende stillas» (Wood, Bruner, & Ross, 1976, s. 90).

En annen arbeidsmetode informantene bruker er å arbeide i smågrupper, hvor andre barn får delta. Ved bruk av smågrupper kan det legges til rette for mestring og deltagelse gjennom å forberede barnet med CI til for eksempel ulike tema. I smågrupper vil det også være gode muligheter for å arbeide med utvikling av vennskap, gjennom både lek og tilrettelagte aktiviteter. Studiens funn viser at vennskap er en viktig faktor for gode sosiale interaksjoner, noe som støttes av Ogden (2015, s. 234). Et aktivt fokus på utvikling av vennskap vil være svært betydningsfullt i inkluderingsarbeidet rundt et barn med CI.

5.2 Hva vektlegges i tilretteleggingen av det fysiske rommet?

Gode tilretteleggingstiltak i barnehagen kan fremme et barn med CI sin mestring, deltakelse og læring, da hørselshemming er en kontekstavhengig funksjonshemming (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 20). Her er det viktig å presisere at barnehagen som helhet har det overordna ansvaret for den fysiske tilretteleggingen, men jeg har likevel hatt hovedfokus på spesialpedagogen. I arbeidet med å legge til rette for det fysiske rommet i barnehagen, viste funnene at informantene legger stor vekt på lydforhold, noe som er helt nødvendig for at barn med CI skal kunne bli inkludert i barnegruppa. All lyd vil regnes som støy når den hindrer eller forstyrrer barnet med CI sin språklige samhandling og deltagelse (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 20). I tillegg viser tidligere forskning at barn med CI kan få vondt og oppleve direkte ubehag av enkelte lyder, samt at de lettere blir utmattet og får hodepine (Sæbø, Wie, & Wold, 2016). Ved tilrettelegging av lyd miljøet legger samtlige informanter vekt på støydempende tiltak som for eksempel å ha et stillerom, knotter under møbler, bord med støydempende overflate og bruk av plastikkserveise. Videre viste funnene at tiltak som å dele inn i smågrupper og bruk av mindre rom også fremmer et godt lyd miljø. Bevisstgjøring av personalgruppa vil være av stor betydning, slik at alle kan ha et kontinuerlig fokus på støydempende tiltak i barnehagen. Private Barnehagers Landsforbund (2011) påpeker at hele barnegruppa vil tjene på slike tiltak, både i form av mindre stress og utmattelse, samt hindring av hørselsskader.

En annen faktor som fremheves i funnene er lysforhold. Plassering av barnet med CI i forhold til lyskilden er noe alle informantene vektlegger. Ved å plassere barnet riktig vil barnet få en bedre mulighet til å oppfatte eventuelle tegn, kroppsspråk og mimikk (Nilsen, 2014, ss. 256-259). Dette vil være også viktig med tanke på munnavlesning, noe som mange med CI støtter seg på i kommunikasjonen. Barn med CI vil også kunne ha stor utnytte av å bruke synet for å tilegne seg informasjon (Sansetap, 2015). På bakgrunn av dette bruker samtlige informanter visualisering i det daglige. Dette for å gi barna en større forståelse, i tillegg til at det gir

oversikt og struktur over hverdagen. Det er av betydning at spesialpedagogen er bevisst på at for mye visuelle inntrykk i form av for eksempel rot på avdelingen, vil kunne oppleves som «visuell støy», noe som kan redusere barnas konsentrasjon og/eller kommunikasjon.

5.3 Avsluttende kommentarer

Jeg opplever at oppsummeringen gir et overblikk over hva informantene vektlegger i sitt arbeid med å skape et inkluderende miljø for barn med CI. Selv om jeg i drøftingskapitlet presenterte de ulike kategoriene hver for seg, tenker jeg at disse påvirker hverandre i stor grad. Hvordan skal barnet med CI kunne delta i lek og utvikle vennskap om det fysiske miljøet er preget av støy og dårlige lysforhold? Altså vil et godt tilrettelagt fysisk miljø fremme de sosiale interaksjonene og dermed øke graden av inkludering. I et fysisk tilrettelagt barnehagemiljø som er preget av trygghet, en deltagende voksen, lek gjennom gode relasjoner og et bevisst personale, vil barnet med CI, slik jeg ser det, kunne oppleve å være deltagende i et inkluderende miljø. Dette viser at hvert enkelt funn er hver sin del av den store helheten. Alle funnene blir dermed viktige for å få en oppfatning av hvordan spesialpedagogen kan arbeide mot et inkluderende miljø for barn med CI i barnehagen.

Imidlertid er det jeg som forsker som har valgt ut tema, forskningsspørsmål og intervjuguide, samt tolket funnene, noe som kan gjøre at jeg har påvirket forskningen gjennom min forforståelse, mine holdninger og verdier. Jeg har også valgt å kun ha tre informanter, noe som er et lite utvalg, slik at det skulle være mulig å gå i dybden på temaet. Dette kan gjøre det være vanskelig å overføre funnene mine til andre situasjoner, men jeg håper likevel at denne studien kan komme andre spesialpedagoger som arbeider med barn som har CI til nytte.

5.4 Videre forskning

Hvis det hadde vært aktuelt å forske videre på temaet CI og inkludering, tenker jeg at det ville vært interessant å bruke metoden kvalitativ observasjon. Gjennom et observasjonsstudie hadde det vært mulig å fått et direkte innblikk i hvordan informantene arbeider med inkludering av barn med CI. Med utgangspunkt i resultatene som framkom i studien, tenker jeg at det også er andre temaer som kunne vært interessant å undersøke nærmere. For eksempel hadde det vært spennende og sett på foreldreperspektivet og hvordan de opplever at det arbeides med inkludering i barnehagen. En slik studie kunne bidratt til at pedagogene som arbeider rundt barn med CI hadde fått sett barnehagens arbeidsmetoder fra et annet perspektiv, noe som kunne bidratt til økt refleksjon og kompetanse rundt inkludering av barn med CI.

Referanseliste

- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser - en innledning. I A.-L. Arnesen (red.), J. Allan, R. Andresen, T. Kolle, A. S. Larsen, E. Simonsen, et al., *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (ss. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L., Kolle, T., & Solli, K.-A. (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. I A.-L. Arnesen (red.), J. Allan, R. Andresen, T. Kolle, A. S. Larsen, E. Simonsen, et al., *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (ss. 79-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barnehageloven*. (LOV-2005-06-17-64). (2005). Hentet 04. 04, 2017 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Briskeby skole og kompetansesenter as. (2011). *Konferanserapport. Erfaringskonferansen - CI det som det er! For CI-opererte unge og voksne, nærpersoner og fagpersoner*. Lier: Briskeby skole og kompetansesenter as.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & reserch design. Choosing among five approaches*. Second edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Falkenberg, E.-S., & Kvam, M. H. (2012). Hørselshemming og audiepedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 426-447). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Falkenberg, E.-S., Kvam, M. H., & Wie, O. B. (2010). Hørselsrelaterte lærevansker. I R. Haugen, *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker* (ss. 227-248). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdóttir, *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guerzoni, L., Murri, A., Fabrizi, E., Nicastrì, M., Mancini, P., & Cuda, D. (2015). Social Conversational Skills Development in Early Implantet Children. *The Laryngoscope*, ss. 1-8.

- Hayes, H., Geers, A., Treiman, R., & Moog, J. S. (2009). Receptive Vocabulary Development in Deaf Children with Cochlear Implants: Achievement in an Intensive Auditory-Oral Educational Setting. *Ear and hearing*, ss. 128-135.
- Helsedirektoratet. (2017). *Nasjonal faglig retningslinje for screening av hørsel hos nyfødte*. Hentet 16. 02, 2017 fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/screening-av-horsel-hos-nyfodte/seksjon?Tittel=metoder-for-a-gjennomfore-10188#alle-nyfodte-barn-i-norge-skal-tilbys-horselsscreening>
- Hillesøy, S., Johansson, E., & Ohna, S. E. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 7(4), ss. 1-21.
- Hjelmervik, E. (2014). Det hørselshemmede barnet. Kommunikasjon og språk - tilrettelegging i barnehagen. I B. I. Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 173-190). Bergen: Fagbokforlaget.
- HLF. (2016). *Cochlea implantat (CI)*. Hentet 16. 02, 2017 fra <https://www.hlf.no/globalassets/brosjyrer/ci-brosjyre-2016.pdf>
- HLF. (u.d.). *Foreldre og barn*. Hentet 16. 02, 2017 fra <https://www.hlf.no/horsel/foreldre-og-barn/>
- Høyland, K., & Hansen, G. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland, & T. Moser (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (ss. 23-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonassen, B. (2015). Lydmiljøets betydning for et godt undervisningsmiljø. *Spesialpedagogikk*, 80(01), ss. 14-22.
- Kermit, P. (2010). Å høre eller ikke høre. *Den norske legeforening*, 11.
- Kermit, P., Mjøen, O., & Holm, A. (2010). Cochleaimplanterte barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne - en kvalitativ studie av seks barn med cochleaimplantater i alderen 4 til 8 år. I P. S. Kermit, *Etikk etter cochleaimplantering av døve barn* (ss. 1-40). Trondheim: NTNU Det skapende universitet.
- Ketelaar, L., Rieffe, C., Wiefferink, C., & Frijns, J. H. (2011). Social Competence and Empathy in Young Children With Cochlear Implants and With Normal Hearing. *The Laryngoscope*, 123(2), ss. 518-523.
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utgave (ss. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utgave (ss. 123-138). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2014c). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utgave (ss. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, A., Hjulstad, O., & Simonsen, E. (2009). Likeverdig opplæring for barn og unge med cochleaimplantat. I A. L. Hansen, N. Garm, & E. Hjelmervik, *Hørsel - språk og kommunikasjon. En artikkelsamling* (ss. 32-38). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- 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(20), ss. 1-18.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Stortingsmelding 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Stortingsmelding 18. Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. 3. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lind, M., Uri, H., Moen, I., & Bjerkan, K. M. (2000). Lingvistikk og språkpatologi. I M. Lind, H. Uri, I. Moen, & K. M. Bjerkan, *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi* (ss. 13-95). Oslo: Novus forlag.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miyamoto, R. T., Hay-McCutcheon, M. J., Kirk, K. I., Houston, D. M., & Bergeson-Dana, T. (2008). Language Skills of Profoundly Deaf Children who Received Cochlear Implants under 12-months of Age: A Preliminary Study. *Acta Oto-Laryngologica*, 128(4), pp. 373-377.
- NESH. (2016). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 03. 02, 2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Netten, A. P., Rieffe, C., Theunissen, S. C., Soede, W., Dirks, E., Briaire, J. J., et al. (2015). Low Empathy in Deaf and Hard of Hearing (Pre)Adolescents Compared to Normal Hearing Controls. *PLoS ONE*, 10(4), pp. 1-15.
- Nilsen, V. D. (2014). Hørselsvansker. I V. D. Nilsen, R. Haugen, B. Lie, & A. Vogt, *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (ss. 240-263). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nytrø, S. H. (2014). Vi har et stort mangfold i barnehagen. I L. Lundh, H. Hjembrekke, & S. Skogdal, *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (ss. 81-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ohna, T. L., & Hofstad, R. (2006). *Hørselshemmede barn i barnehage og småskole. Tilrettelegging for deltakelse i språklige aktiviteter*. Stavanger: Statped Vest.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Private Barnehagers Landsforbund. (2011). *Støy som risikofaktor i barnehagen*. Hentet 26. 04, 2017 fra <http://www.pbl.no/no/VERKTOYMENY/Siste-nytt/Medlemsprodukter-og-tjenester/PBL-HMS/Stoy-som-risikofaktor-i-barnehagen/>
- Prosser, L., Cole, N., Farrow, S., Hinton, J., Irons, M., Pugmire, A., et al. (Oversatt av Heidi Håland). (2015). *Vansker med sosial kommunikasjon*. Bryne: Info Veast Forlag AS.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data. Second edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ruud, E. B. (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 612-625). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sansetap. (2012). *Kommunikasjon og samspill*. Hentet 15. 02, 2017 fra <http://www.sansetap.no/smabarn-horsel/tilrettelegging/praktiske-tips/kommunikasjon-og-samspill/>
- Sansetap. (2015). *Lek*. Hentet 10. 02, 2017 fra <http://www.sansetap.no/smabarn-horsel/deltakelse/lek/>
- Sjursen, K. (2014). Tiltak = lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon. I B. I. B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 121-136). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skodvin, A. (2001). Innledning. I L. S. Vygotskij, *Tenkning og tale* (ss. 7-17). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (red.), J. Allan, R. Andresen, T. Kolle, A. S. Larsen, E. Simonsen, et al., *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (ss. 34-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic Generalizations. *Review Journal of Philosophy & Social Science*, 7(1), pp. 1-12.

- Statped. (2011). *Små barn med hørselstap. Informasjon til foreldre*. Hentet 16. 01, 2017 fra http://www.acm5.com/kompendier/smaa_barn_med_hoerselstap.pdf
- Statped. (2012a). *Talespråk med tegn*. Hentet 24. 03, 2017 fra <http://www.sansetap.no/barn-unge-horsel/deltakelse/kommunikasjon/talesprak-tegn/>
- Statped. (2012b). *Norsk tegnspråk (NTS)*. Hentet 24. 03, 2017 fra <http://www.sansetap.no/barn-unge-horsel/deltakelse/kommunikasjon/tegnsprak/>
- Statped. (2016a). *Nedsatt hørsel og inkludering*. Hentet 24. 03, 2017 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-inkludering/>
- Statped. (2016b) *Nedsatt hørsel og fysisk tilrettelegging*. Hentet 10. 02, 2017 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/horsel/tilrettelegging/horselsnedsettelse-og-fysisk-tilrettelegging/>
- Sæbø, S. R., Wie, O. B., & Wold, A. H. (2016). Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse. *Spesialpedagogikk*, 81(4), ss. 55-68.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (red.), *Læring. I et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tverrfaglig utvalg. (2014). *CI - og hva så? Rapport fra tverrfaglig utvalg. For en samordnet pedagogisk oppfølging av barn med cochleaimplantat*. Hentet 06. 02, 2017 fra <http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/horsel/horsel-2/dokumenter/ci---og-hva-sa---rapport-5-2-14.pdf>
- UN. (2008). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action - on special needs education*. Hentet 17. 01, 2017 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Hentet 20. 02, 2017 fra https://www.strand.kommune.no/f/i849ffcab-a4f9-44fe-ad1a-197fc84f28d0/Veileder_for_barn_og_unge_med_horselshemming.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *De pedagogiske tilbudene*. Hentet 16. 02, 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/for-skole/de-pedagogiske-tilbudene/>

- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wie, O. B., Falkenberg, E.-S., Tvette, O. E., Bunne, M., & Osnes, T. (2011). Cochleaimplantat til døve barn - hørsel- og talespråkutvikling. *Spesialpedagogikk*, 76(5), ss. 39-49.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat*, 17, pp. 89-100.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samsvær mellom barn - inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Vedlegg 1 - Skjematisk framstilling av informantene

	Stilling	Arbeidserfaring	Kompetanse på området hørsel:
Informant 1	- Spesialpedagog på storbarnsavdeling	- 20 år som pedagogisk leder - 10 år med barn med spesielle behov	- Flere års erfaring med barn som har CI. - Erfaring med barn som har høreapparat - Veiledning og kurs fra Statped
Informant 2	- Spesialpedagog på storbarnsavdeling	- 1 år som førskolelærer - 13 år som spesialpedagog	- Flere års erfaring med barn som har CI. - Erfaring med barn som har høreapparat og ensidig hørselstap - Veiledning og kurs fra Statped
Informant 3	- Spesialpedagog på storbarnsavdeling	- 35 års ansiennitet i ulike barnehager - Erfaring som: Avdelingsleder, styrer og pedleder. - Ulike perioder med styrking som spesialpedagog.	- Flere års erfaring med barn som har CI. - Kurs fra Statped

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger med å arbeide for å skape et inkluderende miljø for barn med CI i barnehagen?»

Forskningsspørsmål (underspørsmål til problemstillingen):

«Hvordan tilrettelegges det for sosiale interaksjoner mellom barn med CI og de andre barna i gruppen?»

«Hva vektlegges i tilretteleggingen av det fysiske rommet?»

Bakgrunn og erfaring

1. Kan du begynne med å fortelle litt om deg selv og din bakgrunn?
2. Hvilke erfaringer har du med å arbeide med barn som har CI?
 - Hvilken kompetanse på området hørsel? (feks: kurs o.l)
 - Kan du beskrive en vanlig arbeidsdag hvor du er sammen med barnet som har CI?

Språk

3. Kan du si noe generelt om barnet med CI sin språkutvikling?
4. Hvordan arbeider du med språkstimuleringen i det daglige for barnet med CI?
5. Bruker du norsk med tegnstøtte til barnet?
 - Hvis ja – hvorfor? Kan du utdype dette nærmere?
 - Hvis ja – Hvordan brukes tegn ellers i barnehagen? (De andre barna? De voksne?)

Inkludering

6. Hva legger du i begrepet inkludering?
7. Hvordan legger du til rette for å arbeide med inkludering for barnet med CI?
 - Har du et eksempel der inkludering fungerer godt?
 - Har du eksempler på utfordringer rund inkluderingsarbeidet?
 - Tas barnet ut av gruppa for arbeid på eget rom?
8. Hvordan opplever du de andre barnas forståelse for barnet med CI?
 - Viser de hensyn?
 - Opplever du at det er noen utfordringer?
 - Hvordan vil du beskrive samspillet mellom barnet med CI og de andre barna?
9. Hvordan går du frem hvis du oppdager at barnet med CI faller utenfor leken?

Sosiale interaksjoner

10. På hvilken måte arbeider du med å fremme sosiale interaksjoner mellom barnet med CI og de andre barna?
11. Hvilken rolle synes du barnets språkfunksjon har å si for samspillet med andre barn?
12. Opplever du at barnet med CI er en attraktiv lekekamerat?
 - Har barnet med CI mange venner?
 - Foretrekker barnet en spesiell type lek?

Det fysiske rommet

13. Hva vektlegger du i det fysiske rommet rundt barn med CI?
14. Hvilke forhold må vurderes i valg av rom for aktiviteter?
15. Hvordan organiseres gruppestørrelsen i forhold til barnets utbytte av barnehagehverdagen?
16. I hvor stor grad tilrettelegger du for lek og aktiviteter i utetiden? Og på hvilken måte?
 - Er det utfordringer med støy?
 - Hva tenker du om barnets opplevelse av mestring av uteleken?

Avsluttende spørsmål

17. Til slutt vil jeg gjerne høre hva du synes du er mest positivt og hva som er mest utfordrende med å arbeide med inkludering for barn som har CI?
18. Avslutningsvis, er det noe mer du vil tilføye?

Vedlegg 3 – Eksempel på empirinær koding

Koding	Intervju
<p>Hatt en fra nav hjelpemiddelsentral som har vært her og målt etterklangen</p> <p>Gjort tilpasninger i forhold til det med lyd og lys</p> <p>Montert solskjerming på utsiden av vinduene</p> <p>Installert dimming på alle lys</p> <p>Jobber i smågrupper og det med bevisstgjøring av personalet er kjempeviktig</p> <p>Sitte med ryggen mot vinduet slik at vi er godt belyste</p> <p>Nye bord med støydemping i flaten</p> <p>Gikk over til plastfat og plastkopper.</p> <p>Rydde rommet visuelt</p> <p>Frosting på vinduene, for å slippe innsyn</p>	<p>Meg: Og så er siste tema det fysiske rommet. Hva er det dere vektlegger rundt barnet i det fysiske rommet?</p> <p>Informant: Ja det har vi jobbet ganske mye med. Kontinuerlig med. Og så har vi hatt en fra nav hjelpemiddelsentral som har vært her og målt etterklangen, så det er gjort tilpasninger i forhold til det med lyd og lys. Vi har jo fått montert solskjerming på utsiden av vinduene på alle rom som vi bruker. Og så har vi fått installert dimming på alle lys. God belysning er en viktig faktor. Og det med støydemping, tenker jeg at det at vi jobber i smågrupper og det med bevisstgjøring av personalet er kjempeviktig. Og i forhold til hvordan barna sitter, har vi fast regel på at h*n skal sitte med ryggen mot vinduet slik at vi er godt belyste. Og møblering; vi har kjøpt nye bord med støydemping i flaten da. Og det var stor forskjell fra de gamle.</p> <p>Meg: Er det slik med myk overflate da?</p> <p>Informant: Ja, det er mykere ja. Så det har vi stort sett over alt nå. Og så i forhold til kopper; vi måtte ta en gjennomgang på det. For måltidssituasjonen er så støyende, så vi gikk over til plastfat og plastkopper da. Og det visuelle; vi har fått hjelp fra Statped i forhold til å rydde rommet visuelt, så ikke det skal være så mye forstyrrende på veggene som trekker barnets oppmerksomhet bort i fra det vi holder på med. Så vi jobber mye med det å lukke dører og gjennomgangstrafikk. Tidligere satt vi på kjøkkenet og spiste, hvor det var mye vinduer. Og hvis vi holdt på med aktiviteter der, så var det mange barn som kikket inn og lurte på «hva gjør dere?». Og da ble det mye trafikk fram og tilbake. Så vi endte opp med å ha frosting på vinduene, for å slippe innsyn, og da opplevde vi at det ble mye mer ro og mindre forstyrrelser.</p>

Vedlegg 4 – Svar fra NSD



Hans Petter Hans Petter
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.02.2017

Vår ref: 51632 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51632</i>	<i>Inkludering av barn med cochleaimplantat (CI) i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Hans Petter</i>
<i>Student</i>	<i>Lise Lise</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



FORMÅL

Formålet med prosjektet er å skaffe ny kunnskap om hvordan spesialpedagogen kan arbeide med å inkludere barn med cochleaimplantat (CI) i barnegruppa.

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget er spesialpedagoger. Utvalget rekrutteres delvis via Statped, delvis ved at du spør spesialpedagoger du har kjennskap til at har erfaring med temaet. Vi forutsetter at rekruttering skjer innenfor reglene om taushetsplikt og at forespørselen rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas. Dersom Statped av hensyn til taushetsplikten ikke kan oppgi aktuelle spesialpedagoger, kan Statped forespørre på dine vegne. Vi anbefaler da at de spesialpedagoger som ønsker å delta tar direkte kontakt med deg etter å ha mottatt forespørsel fra Statped.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres. Informantene må være svært forsiktige med å gi eksempler, da de ikke kan gi eksempler som indirekte kan identifisere enkeltelever. Du bør stille spørsmål til informantene på en måte som hjelper dem til å uttale seg på generelt grunnlag og overholde sin taushetsplikt.

Du har i meldeskjemaet krysset av for at det skal innhentes personopplysninger om tredjepersoner, og du skriver at dette gjelder barn spesialpedagogene har jobbet med. På grunn av taushetsplikten kan ikke dette gjøres, og vi har endret punktet i meldeskjemaet til at du ikke innhenter tredjepersonsopplysninger.

Dersom det ikke er mulig å svare på spørsmålene uten det kan forstås hvilke(n) enkeltelev(er) det gjelder (f.eks. dersom læreren har (hatt) kun en eller svært få elever med CI), forutsetter vi at det innhentes samtykke fra foresatte at til læreren kan uttale seg om eleven. I så tilfelle ber vi deg melde dette til personvernombudet i en endringsmelding. Endringskjema finner du her: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi forutsetter imidlertid at du fjerner følgende setning: "Selv om dette er et intervju med fokus på spesialpedagogens erfaringer, vil jeg kunne få informasjon om en tredjepart (barnet). På grunn av at det er få barn som har CI, velger jeg å ha klausul på oppgaven et gitt tidsrom. Dette for å beskytte barnet". Dette er fordi du ikke skal innhente opplysninger som kan knyttes til enkeltbarn, og skal ikke publisere oppgaven på en slik måte at barn kan gjenkjennes.

Vi ber også om at du legger til navn og kontaktinformasjon for daglig ansvarlig, Hans Petter Ulleberg.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 5 – Samtykkeskjema og informasjonsskriv til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Inkludering av barn med CI i barnehagen”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Lise Dalsvåg. Jeg er tidligere utdannet førskolelærer og tar nå master i spesialpedagogikk ved NTNU. Våren 2017 skal jeg skrive masteroppgave og formålet med min studie er å få et innblikk i hvordan spesialpedagoger kan arbeide for å skape et inkluderende miljø for barn med cochleaimplantat (CI) i barnehagen.

Min problemstilling for oppgaven er:

«Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger med å arbeide for å skape et inkluderende miljø for barn med CI i barnehagen?»

Jeg vil gjerne spørre deg om delta i denne studien fordi at du arbeider som spesialpedagog og har erfaring med barn som har CI.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta i et forskningsintervju. Intervjuet vil ha en varighet på mellom 30 og 60 minutter. Det vil *ikke* bli samlet inn opplysninger fra andre kilder enn intervjuet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan du som spesialpedagog arbeider for å inkludere barn med CI i barnegruppen, spesielt med fokus på sosiale interaksjoner med jevnaldrende og tilrettelegging av det fysiske rommet.

Intervjuet vil, med ditt samtykke, bli tatt opp ved hjelp av båndopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg som vil ha tilgang til personopplysningene. Jeg har taushetsplikt, og lydopptakene vil kun behandles av meg og bli oppbevart på et sikkert sted. Etter endt intervju vil rådataene transkriberes på PC. Personidentifiserende opplysninger vil ikke oppbevares på samme sted som det øvrige

datamaterialet. Prosjektet skal etter planen ferdigstilles til 01.juni 2017. Når prosjektet er avsluttet vil lydopptakene slettes og det vil ikke være mulig å finne ut hvem som har deltatt i studien.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Prosjektleder: Lise Dalsvåg

e-post: [REDACTED]

tlf: [REDACTED]

Evt. veileder:

Else Johansen Lyngseth

e-post: [REDACTED]

Evt. daglig ansvarlig ved NTNU:

Hans Petter Ulleberg

e-post: [REDACTED]

tlf: [REDACTED]

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)