

Forord

Nå kan jeg endelig si at jeg har gjennomført mitt første forskningsprosjekt fra A til Å. Det har vært en lang og krevende vei, men det har lært meg mye om både hørselsfaget og meg selv. Det har vært spennende å få mulighet til å fordype seg i et fagområde og rundt en problematikk, som er så relevant i min daglige jobb. Jeg merker allerede at jeg har begynt å ta i bruk det faglige påfyllet jeg har fått, når jeg holder et kurs/forelesning eller møter personalet ute i barnehagene.

Jeg vil gjerne takke min arbeidsgiver Statped som har gitt meg muligheten til å gjennomføre dette studiet. En takk går også til kolleger for faglige diskusjoner og oppmuntring underveis.

Denne studien kunne ikke vært gjennomført hvis ikke det var for de fem informantene som stilte opp og delte av sine opplevelser og erfaringer. En stor takk til hver og en av dem.

Videre vil jeg takke min veileder professor Per Frostad ved pedagogisk institutt NTNU for kritiske spørsmål og gode tilbakemeldinger, det har vært til stor hjelp.

Takk til Hilde Hegna og Tone Laudal. Dere har begge vært med på å gi meg viktige innspill både når det gjelder det faglige innholdet og til selve oppgaveskrivingen. I tillegg har dere begge hjulpet til med korrekturlesing.

Til slutt vil jeg takke hele familien min som har støttet og hjulpet meg på så mange måter. En spesiell takk går til Synne Kristine, Jan Magnus og Jan-Petter for all oppmuntring og støtte.

Skien, desember 2014

Tone E. Enger

Sammendrag

Studiens problemstilling: «Fem pedagogiske leders refleksjoner omkring arbeidet med å tilrettelegge for økt deltakelse i lek og aktiviteter for hørselshemmede barn i barnehagen.»

Formål: Formålet med oppgaven var å få innsikt i hvilke erfaringer og kunnskap som lå til grunn for de pedagogiske ledernes arbeid og hvordan det jobbes for å tilrettelegge for økt deltakelse i lek og aktiviteter for hørselshemmede barn. Jeg ønsket også å få svar på om de pedagogiske lederne opplevde at barnehagens rammer påvirket de hørselshemmede barnas vilkår med tanke på fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter.

Teoretisk ramme: Studiens teoretiske ramme belyser emner som legger føringer for og berører tilrettelegging for økt deltakelse i lek og aktiviteter. Videre er den teoretiske rammen knyttet til sosiokulturelt læringssyn.

Metode: I studien ble en kvalitativ tilnærming med bruk av semistrukturert intervju benyttet. Hensikten var å få kunnskap om fem pedagogiske leders erfaring og få frem deres stemme. Intervjuene ble transkribert og analysert ved hjelp av en temabasert tilnærming. Hovedkategoriene som ble drøftet var: *Hørselshemming og kompetanse, tilrettelegging med tanke på økt deltakelse i lek og aktiviteter og barnehagens rammer.*

Resultat: De fem deltakerne viser til gode kunnskaper om hørselshemming og mulige konsekvenser av et hørselstap. Dette gjenspeiler seg også i tilretteleggingstiltak som er gjort for å øke deltakelsen i lek og aktiviteter for det hørselshemmede barnet. Behovet for tilrettelegging varierer fra barn til barn, men alle deltakerne sier at støyreduksjon og inndeling i smågrupper har positiv effekt. Deltakerne sier også noe om at bemanningssituasjonen og barnehagens fysiske utforming er rammer som påvirker vilkårene for fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter for det hørselshemmede barnet i barnehagen.

**«Den enkelte har aldri med et andet
menneske at gjøre uden at han holder
noget af dets liv i sin hånd.»**

K. E. Løstrup (1952)

Innhold

1.0 Innledning.....	9
1.1 Temaets aktualitet og relevans	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Avgrensning.....	11
1.4 Oppbygging av oppgaven	12
2.0 Teori	13
2.1 Hørselshemming	13
2.1.1 Høreapparat og CI.....	14
2.1.2 Hørselshemmingens innvirkning på barnets utvikling	15
2.1.3 Fysisk tilrettelegging.....	16
2.1.4 Teknisk tilrettelegging	18
2.1.5 Pedagogisk tilrettelegging.....	18
2.1.6 Spesialpedagogisk hjelp.....	21
2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv	22
2.2.1 Språket – det viktigste redskapet	23
2.2.2 Nærmeste sone for utvikling og stillasbygging.....	24
2.2.3 Fortolkende reproduksjon	25
2.2.4 Sosiokulturelt læringsperspektiv som bakgrunn for forskningsprosjektet.....	26
3.0 Metode.....	27
3.1 Valg av forskningsmetode	27
3.1.1 Intervju	27
3.1.2. Observasjon.....	28
3.2 Utvalg	29
3.2.1. Fremgangsmåte for å skaffe deltakere.	30
3.2.2 Deltakerne	31
3.3 Datainnsamling	31
3.3.1 Forberedelser før gjennomføring av intervjuene.	31
3.3.2. Gjennomføringen av intervjuene	32
3.4 Dataanalysen.....	34
3.4.1. Transkripsjon	34
3.4.2. Fremgangsmåten i analysearbeidet.	35
3.5 Studiens kvalitet	36
3.5.1 Pålitelighet	36

3.5.2 Gyldighet.....	37
3.5.3 Generaliserbarhet	38
3.5.4 Etske refleksjoner	38
4.0 Presentasjon av empiri og drøfting.....	40
4.1 Kort presentasjon av deltakerne	40
4.2 Hørselshemming og kompetanse.....	41
4.2.1 Empiri	42
4.2.2 Drøfting.....	46
4.3 Tilrettelegging med tanke på økt deltakelse i lek og aktiviteter.....	49
4.3.1 Empiri	50
4.3.2 Drøfting.....	56
4.4 Barnehagens rammer	58
4.4.1 Empiri	59
4.4.2 Drøfting.....	62
5.0 Oppsummering	65
Litteraturliste:	69
Oversikt over vedlegg:	73

1.0 Innledning

Innledningsvis vil jeg si noe om bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om nettopp dette temaet. Videre vil jeg presentere problemstillingen min og hvilke avgrensinger jeg har gjort. Til slutt i dette kapitlet vil jeg si noe om oppgavens oppbygning.

1.1 Temaets aktualitet og relevans

I løpet av de siste årene har det skjedd en endring i barnehagetilbudet for hørselshemmede barn. Tidligere var det ikke uvanlig at hørselshemmede barn gikk i egne hørselsbarnehager eller spesialbarnehager/-grupper, mens trenden er at foreldrene velger tilbud i sin lokale barnehage. I kapitlet om *Organisering av hørselsfeltet* i Meld. St. 18 (2010-2011, s.121) kan man lese at flere og flere foreldre velger lokal barnehage, og de ønsker også at barnet deres skal fortsette på den lokale skolen, så fremt de får et tilfredsstillende og tilrettelagt tilbud der. Laukli (2007) og Hjelmervik (2014) understreker også at de fleste hørselshemmede barn nå går i barnehager sammen med normalt hørende barn.

Det at flere hørselshemmede barn går i den lokale barnehagen fører til nye og ofte ukjente utfordringer for de som jobber der. Kunnskap om hørselshemming, mulige konsekvenser av et hørselstap og kunnskap om tilretteleggingsbehov vil være av betydning for kvaliteten på det tilbudet som gis til det enkelte barnet. Hørselshemmede barn vil ofte ha utfordringer knyttet til kommunikasjon med andre barn og voksne, spesielt i omgivelser der det skjer mye samtidig, hvor det er mye bakgrunnsstøy og der lytteforholdene er dårlige. Hørselshemmede barn vil i stor grad være avhengig av at omverdenen evner å legge til rette for kommunikasjon og deltakelse. Barnet vil dermed være avhengig av andres forståelse og innsats i større grad enn andre barn.

Samtidig uttrykkes det bekymring for kompetansen i barnehagene når det gjelder spesialpedagogisk hjelp. I Meld. St. 18 *Læring og fellesskap* blir det vist til en undersøkelse av Vassenden, A. m.fl. (2011) der 40 % av styrerne i barnehagene sier at de trenger mer kompetanse i spesialpedagogikk. I en undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagene kom det frem at PP-tjenesten oppfatter barnehageansattes kompetanse lavest innenfor mer spesifikke vanskeområder som for eksempel autisme, syn og hørsel (Cameron, Kovac og Tveit 2011). At bekymringene kommer fra både barnehageansatte selv og hjelpeapparatet rundt, kan peke i retning av at disse bekymringene kan være begrunnet.

Barnehageloven og Rammeplanen for barnehager er tydelige når det gjelder krav til inkludering og tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne. Barn med nedsatt funksjonsevne skal blant annet ha prioritet ved opptak i barnehage (Lov om barnehager 17.06.2005). Rammeplanen sier at barnehagen har et spesielt ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov, og at det for disse barna kan være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud (Kunnskapsdepartementet 2011).

I mitt arbeid som rådgiver i Statped sørøst fagavdeling hørsel, møter jeg ofte disse barna ute i barnehagene. En av mine hovedoppgaver er å informere personalet i barnehagen om hørselstapet til barnet og mulige konsekvenser av dette. Videre informerer jeg om hvilke tilretteleggingstiltak som er viktige for at det hørselshemmede barnet skal ha best mulige forutsetninger for utvikling og deltakelse. Jeg har vurdert det som interessant å gå mer i dybden på de utfordringene som barnehagen har når det gjelder hørselshemmede barn i barnehagen, og hva som skal til for å sikre kvaliteten på tilbudet som gis. For egen del tenker jeg at det er først når man vet «hvor skoen trykker» at man kan gi de beste rådene og den beste hjelpen til barnehagen/barnet.

1.2 Problemstilling

Tilrettelegging for hørselshemmede barn i barnehagen er et *for* stort og vidt tema for en masteroppgave, og jeg har derfor valgt å avgrense studien. Jeg er opptatt av lekens betydning for læring og har utformet en problemstilling som tar utgangspunkt i dette.

Fem pedagogiske lederes refleksjoner omkring arbeidet med å tilrettelegge for økt deltakelse i lek og aktiviteter for hørselshemmede barn i barnehagen.

For å få innsikt i dette har jeg laget tre forskningsspørsmål som jeg mener kan være med på å belyse problemstillingen:

- *Opplever pedagogisk leder at han/hun har kompetanse på barnets hørselstap og konsekvenser av dette?*
- *Hvilke tilretteleggingstiltak har ped.leder erfart at det er viktig å iverksette?*

- *Hvordan opplever pedagogisk leder at barnehagens rammer påvirker vilkårene for fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter for det hørselshemmede barnet?*

På bakgrunn av det som er nevnt om kunnskapsnivået i barnehagene, om hørselshemming og spesialpedagogikk, vurderer jeg det som viktig å få en bedre innsikt i hva personalet vet om hørselshemming. Har de den nødvendige kunnskapen som trengs? Får de tilstrekkelig hjelp/veiledning? Hva slags bistand har de behov for? Hvilke tilretteleggingstiltak blir gjennomført? Hvilke utfordringer møter de på? Når jeg har fått svar på disse spørsmålene håper jeg at vi har kommet et lite skritt nærmere det å kunne gi riktig hjelp til barnehagene, slik at kunnskapsnivået øker og barnehagen kan stå bedre rustet til å tilrettelegge for hørselshemmede barns deltakelse i lek og aktiviteter.

1.3 Avgrensning

For å definere oppgaven min ytterligere har jeg valgt å gjøre noen avgrensninger.

Med *barnehage* mener jeg en ordinær kommunal eller privat barnehage, som ofte ligger i barnets lokalmiljø. Prosjektet omfatter ikke spesielt tilrettelagte barnehager som hørselsbarnehager, spesialbarnehager eller spesialgrupper.

Hørselshemming er en sekkebetegnelse og innbefatter alle grader av hørselstap, fra tunghørt til døv (Hjelmervik, 2014). Når jeg i denne oppgaven snakker om hørselshemmede barn, begrenser jeg det derimot til å gjelde barn som har nedsatt hørsel på begge ører og som er høreapparat-/CI-brukere. Dette kan oppfattes som en uensartet gruppe, men under gitte forhold vil de fleste av disse barna ha behov for tilrettelegging i barnehagen, for å fungere optimalt.

På hørselsfeltet har det vært store faglige diskusjoner omkring hørselshemmede og valg av språkkode. Særlig har dette vært tilfelle når det gjelder barn med CI. Uenigheten har dreid seg omkring hvorvidt barna skal lære seg tegnspråk eller om de skal få lytte- og taletrening for å lære seg norsk talespråk. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke gå inn i denne omfattende diskusjonen. Jeg har valgt å se nærmere på den gruppen barn, der foreldrene allerede har valgt et norsk talespråklig fokus. Dette er en betraktelig større gruppe enn de som velger tegnspråk, og derfor vil man som oftest møte denne gruppen barn i barnehagene.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel to tar jeg for meg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Dette kapitlet har to underpunkter; en del som tar for seg hørselshemming og konsekvenser av det, og en annen del som tar for seg teori med vekt på sosiokulturell læring. I kapittel tre gjør jeg rede for metode og de valgene jeg har gjort underveis, mens jeg i kapittel fire presenterer funn og drøfter disse fortløpende. I det siste kapitlet vil jeg foreta en oppsummering av oppgaven og presentere tanker om mulige veier videre, for å styrke tilrettelegging for hørselshemmede barn i barnehagen.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg si noe om hørselshemming og konsekvenser av dette, bl.a. i forhold til språk og kommunikasjon. Jeg vil videre se på behovet for fysisk-, teknisk- og pedagogisk tilrettelegging som følge av hørselshemming hos barn. Til slutt vil jeg ta for meg et sosiokulturelt perspektiv på læring da dette er mitt teoretiske ståsted, og som jeg baserer mitt forskningsarbeid på.

2.1 Hørselshemming

I Norge fødes det ca. 60 000 barn hvert år, og det er anslått at mellom 50 og 100 av disse har et hørselstap (Hjelmervik 2014). I den senere tiden har hørselsscreening av alle nyfødte blitt en rutine på norske sykehus, og dette har medført at barn med nedsatt hørsel eller døvhet blir oppdaget på et tidligere tidspunkt. Målet er at habilitering skal være igangsatt innen seks måneders alder (Laukli 2007). Utviklingen av høreapparat har gjort at barn med store hørselstap nå kan oppnå god taleforståelse, i tillegg får fler og fler barn som er født døve, eller som har så store hørselsnedsettelse at barnet ikke har mulighet for å oppfatte språk ved hjelp av høreapparat, fått tilbud om Cochlea Implantat (CI). Dette har ført til en «forskyvning» slik at gruppen av hørselshemmede og sterkt hørselshemmede har blitt større, mens gruppen av døve har blitt mindre (Laukli 2007). Dette må ses i sammenheng med en funksjonell/pedagogisk definisjon på hørselstap, som jeg nå vil gå nærmere inn på.

I litteraturen finner man mange måter å gradere hørselstap på, og det er forskjellige beskrivelser og definisjoner som ligger bak disse graderingene. WHO bruker for eksempel følgende inndeling:

25-40 dB: *Lettere hørselstap*

40-60 dB: *Moderate tap*

60-80 dB: *Store hørselstap*

>80 dB: *Alvorlige hørselstap*

(Laukli 2007)

En slik måte å gradere hørselstap på sier kun noe om størrelsen på tapet, men den tar ikke i betraktning hvordan det enkelte barn er i stand til å utnytte hørselsresten sin. Barn med CI vil heller ikke passe inn i en slik form for gradering. I rapporten «Dansk barneaudiologi – et

forslag til forbedring» har man foreslått en funksjonell/pedagogisk definisjon, som mener at utgangspunktet for de pedagogiske tiltakene må baseres både på hvordan barnet utnytter sin hørsel og på barnets hørselsmessige potensiale (Laukli 2007).

Rapporten foreslår følgende definisjoner:

Hørselshemmet barn: Barn som med høreapparat eller CI kan tilegne seg talespråk ved hjelp av hørsel og syn.

Sterkt hørselshemmet barn: Barn som med høreapparat eller CI til en viss grad kan tilegne seg talespråk men som har behov for omfattende visuell støtte ved hjelp av elementer fra visuell kommunikasjon og/eller tegnspråk. Gruppen av sterkt hørselshemmede barn er en uensartet gruppe der tilegnelsen og bruken av talespråk og /eller tegnspråk varierer mye.

Døve barn: Barn som pga. et medfødt eller tidlig ervervet hørselstap selv med høreapparat eller CI primært må tilegne seg språket ved hjelp av synet og der tegnspråk blir barnets første språk.

(Laukli 2007:422)

Jeg synes denne graderingen er mer hensiktsmessig å bruke da det sier mer om hvilke tilretteleggingsbehov barnet har. Det er denne definisjonen som benyttes videre i denne studien.

2.1.1 Høreapparat og CI

Barn som har nedsatt hørsel vil ofte ha behov for høreapparat eller CI for å oppnå best mulig taleforståelse og talespråkutvikling (Statped 2011). Etter at barnet er diagnostisert med et hørselstap vil rask tilpassing av høreapparat eller utredning med tanke på CI være av betydning for barnets videre utvikling.

Språkets «gullalder» blir sett på som perioden fra 0-3 år, og det vil derfor være viktig at barnet får optimal tilgang til lyd/talespråket så tidlig som mulig. Det ideelle er at høreapparatet blir tilpasset ved tre måneders alderen og helst før barnet er seks måneder (Statped og St. Olavs hospital 2011). Dette er et mål å jobbe mot og min erfaring er at hørselssentralene stadig blir bedre til å tilpasse høreapparat tidlig. Når det gjelder CI så viser det seg at tidlig implantering øker sjansene for god effekt. Av og til oppstår hørselstap senere i livet, men også da er det viktig med så rask tilpassing av høreapparat/CI som mulig.

Små barn som ikke kan hjelpes med bruk av høreapparat kan få tilbud om utredning, for å se om det kan være aktuelt med CI. Den generelle målsettingen med CI er å gi barnet lydopplevelser og tilgang til talespråket. Tidspunktet for implantering, barnets evner til å tolke og gjøre seg nytte av lydinntrykkene, samt støtten barnet får i denne prosessen vil være avgjørende for hvordan barnet vil fungere med CI.

Barn som er født døve (eller bare har hatt en svært liten hørselsrest) og får tilgang til lyd ved bruk av CI må lære seg å lytte før det kan begynne å tale (Statped og St. Olavs hospital 2011). Auditiv-verbal tilnærming også kalt AVT, er et program som viser foreldrene hvordan de kan hjelpe sitt barn til å lære å lytte, og tilegne seg talespråk ved bruk av hørselen (ibid). De fleste barn som har CI får tilbud om AVT eller tilsvarende opplegg for lytte- og taletrening. Det er også vanlig at barnehagen blir involvert i denne typen veiledning. Veiledningen blir gitt av PP-tjenesten i kommunen der barnet er hjemmehørende. Hvis kommunen ikke har nødvendig spisskompetanse, kan det søkes om tjenester fra Statped som er et statlig spesialpedagogisk støttesystem som bistår kommuner og fylkeskommuner.

Hverken høreapparat eller CI kan gi normal hørsel. Høreapparatet kan ikke kurere hørselstapet, det kan ikke forsterke alle frekvenser i hele frekvensområdet og det kan ikke få lydene klarere hvis det indre øret, hørselsbanene og de sentrale hørselsområdene er skadet og forstyrrer lydene (Statped og St. Olavs hospital, 2011). Det kan heller ikke helt sortere tale fra annen bakgrunnsstøy (ibid). Hovedbegrensningene med høreapparat og CI er at det krever kort taleavstand (1-2 meter) og at de ikke separerer så godt mellom tale og bakgrunnsstøy som den naturlige hørselen gjør (Laukli 2007). Dårlige akustiske lydforhold, som for eksempel lang etterklangslid, er også spesielt krevende for høreapparat- og CI-brukere.

2.1.2 Hørselshemmingens innvirkning på barnets utvikling

Hørselen er den viktigste funksjonen for å utvikle lytteferdigheter og tilegne seg talespråket. Når et lite barn skal utvikle disse ferdighetene er det derfor avhengig av en tilnærmet normal hørsel. Hørselshemmede barn er sårbare når det gjelder å oppfatte tale, særlig i omgivelser der det er mye bakgrunnsstøy og der det skjer mange ting samtidig. Hørselshemming kan betraktes som en relativ og kontekstavhengig funksjonshemming (Utdanningsdirektoratet 2009a). Hørselsfunksjonen til et barn med nedsatt hørsel vil variere etter hvor gode eller dårlige lytteforholdene er. Derfor kan de oppleve å høre godt i noen situasjoner, mens de i andre situasjoner strever med å få med seg det som blir sagt. Dette kan være forvirrende for

omgivelsene, og kan være med på å skape inntrykk av at «det hørselshemmede barnet hører når det selv vil».

Språket er vårt viktigste redskap i samspill med andre barn og voksne, og det er gjennom dette samspillet at læring og utvikling skjer. (Dysthe, 2001; Hansen, 2007; Kristoffersen, 2013; Säljö, 2000; Vygotsky (1978, 2001). Det at hørselshemmede barn er sårbare i forhold til å oppfatte tale kan føre til forsinket språkutvikling og utfordringer i kommunikasjon med andre. Barn med lite eller dårlig utviklet språk kan bli hemmet i sitt samspill med andre i lek og aktiviteter. Ofte ser vi at hørselshemmede barn velger å trekke seg ut av lek og aktiviteter, og velger å leke for seg selv, eller de velger yngre barn som leker på en måte som ikke krever like stor språkkompetanse som lek med jevnaldrende. Andre ganger kan de bli veldig styrende i lek, fordi de har et større behov for oversikt enn hørende barn. Strategien «Når jeg bestemmer, vet jeg hva det handler om og jeg klarer å henge med», er en strategi som ofte blir brukt av hørselshemmede.

På lik linje med hørende, har det hørselshemmede barnet behov for å være en fullverdig deltaker i lek og aktiviteter. Det er ikke nok at barnet i f.eks. rollelek alltid får tildelt den perifere rollen som hund, eller babyen som helst skal ligge i sengen å sove det meste av tiden. Det hørselshemmede barnet skal ikke bare være til stede i leken, men mestre lekekodene, styre og bli styrt, gi roller og ta roller, bli i leken over tid og mestre alt det som skal til for å være i det som betraktes som god lek. I barnehagen betyr dette at kommunikasjonen må gjøres tilgjengelig for barnet (Hjelmervik 2014). Dette kan gjøres ved fysisk-, teknisk- og pedagogisk tilrettelegging i barnehagen. Hvorvidt barnehagen evner å legge til rette for dette, vil i stor grad være avgjørende for det hørselshemmede barnets mulighet for læring og utvikling i samspill med andre barn og voksne.

2.1.3 Fysisk tilrettelegging

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2011) har bl.a. som mål å gi pedagogiske ledere en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen punkt 1.8 sier at «barnehagens fysiske miljø skal utformes slik at alle barn får gode muligheter til å delta i lek og andre aktiviteter». *Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013) gjelder også for barnehager og beskriver prinsippet om universell utforming.

Akustiske forhold som etterklangstid og bakgrunnsstøy kan påvirke forutsetningene for kommunikasjon (Laukli 2007). I rom der det foregår undervisning skal etterklangstiden være mindre eller lik 0,4 sekunder (Norsk standard NS 8175:2012). Det er derfor viktig å ta etterklangsmålinger i barnehagen og foreta byggetekniske utbedringer dersom det viser seg å være nødvendig.

Gunstige lydforhold er vesentlig for å gi hørselshemmede barn gode kommunikasjonsbetingelser (Utdanningsdirektoratet 2009a). Man må derfor se på mulighetene for å redusere kilder til støy. Mye av støyen er menneskeskapt og det er viktig at man har gode rutiner i forhold til hvordan man snakker sammen og opptrer i barnehagen. Høye stemmer, løping og herjelek vil fort skape vansker for det hørselshemmede barnet. Alle barn skal få mulighet til å utfolde seg på ulike måter, men det vil være hensiktsmessig å samle støyende aktiviteter på et sted der det er mulighet for avskjerming. Støydempende tiltak kan også være bruk av gardiner og andre tekstiler som er med på å dempe støyen i et rom, gummiknotter på bord- og stolben, gulvtepper der man leker med f.eks. klosser, myke overflater på bord og oppbevaring av leker i kasser som ikke bråker så mye når barna skal rydde. Videre er det viktig å se på muligheten for å redusere støy fra f.eks. ventilatorer, sette på oppvaskmaskinen når barna er ute, lukke vinduet hvis det foregår støyende aktiviteter på utsiden og liknende. Alle lyder som forstyrrer eller hindrer barnet i å oppfatte tale, regnes i denne sammenheng som støy (Utdanningsdirektoratet 2009a). All støy bør derfor reduseres til et minimum.

Hørselshemmede barn er visuelt orienterte, det vil si at de bruker synet aktivt når de kommuniserer og orienterer seg i barnehagen. En oversiktlig og funksjonell innredning vil redusere «visuell støy» og bidra til å gjøre det lettere for hørselshemmede å orientere seg ved hjelp av synet (Utdanningsdirektoratet 2009a). Et hørselshemmet barn vil også få problemer om f.eks. samlingsstunden blir holdt et sted der det er mye gjennomgangstrafikk. Blikket flytter seg ofte automatisk mot det som beveger seg, noe som vil føre til at barnet mister fokus på det som skjer i samlingsstund og brokker av innholdet blir borte. Dette kan ofte være nok til at barnet «mister tråden», eller ikke får med seg viktig informasjon. Reduksjon av visuell støy vil derfor øke barns mulighet for deltakelse i kommunikasjon, lek og aktiviteter.

Synet er også viktig i forhold til muligheten for å utnytte munnavlesning, tegn og annen visuell informasjon (Utdanningsdirektoratet 2009a). Lysforholdene i barnehagen er derfor viktige, og godt lys er en forutsetning for å utnytte synssansen best mulig (ibid). Man har ofte en tendens til å dempe belysningen når en skal ha det koselig i barnehagen, men det vil være

med på å hindre et hørselshemmet barn i å få tilgang til viktig informasjon. Det er viktig at lyskilden plasseres slik at den ikke blander det hørselshemmede barnet, eller at barnet sitter i motlys så det blir vanskelig å avlese ansiktene til andre barn og voksne. Lysforhold og plassering av barnet i ulike sammenhenger vil derfor ha betydning for det hørselshemmede barnets mulighet for å delta i kommunikasjon med andre.

2.1.4 Teknisk tilrettelegging

Det er vanlig å dele hørselstekniske hjelpemidler inn i to kategorier, avhengig av hvilken oppgave de har. Den første gruppen er *varslingshjelpemidler* som gjør den hørselshemmede oppmerksom på telefon, dørklokke, røykvarsler, brannalarm, osv. Den andre gruppen kalles *kommunikasjonshjelpemidler*, og har som hovedoppgave å bedre mulighetene til å oppfatte et verbalt budskap (Laukli 2007). Det er den siste gruppen som er viktigst i barnehagesammenheng.

For å få tilgang til talespråket er høreapparat og CI de viktigste hørselstekniske hjelpemidlene (Laukli 2007). De minste barna i barnehagen trenger ofte at en voksen har oppsyn med dette utstyret. Høreapparatene kan falle av i lek og andre småbarn er ofte nysgjerrige og plukker på høreapparatene slik at de faller av. Likeledes er det viktig å påse at magneten på CI'en sitter på plass. Hele personalet i barnehagen bør sette seg inn i hvordan høreapparatet fungerer og hvordan man skifter batteri. Det er ikke holdbart at barnet går uten lyd til seinvakten kommer, fordi han er den eneste som vet hvordan man bytter batteri.

Annet hørselsteknisk utstyr som ofte brukes i barnehagen er lydutjevningsanlegg, teleslyngeanlegg eller ulike typer FM-anlegg (Hjelmervik 2014). Hensikten med dette er å bedre tilgjengeligheten til det som blir sagt og brukes ofte i aktiviteter som lesestunder, samlingsstund, storsamlinger i barnehagen og spesielt tilrettelagte aktiviteter.

Det er foreldrene som søker på det hørselstekniske utstyret som brukes i barnehagen, og dette lånes ut fra Nav Hjelpemiddelsentralen. Det er viktig at personalet i barnehagen gjør seg kjent med hvordan det hørselstekniske utstyret skal brukes. Barnehagen har ansvaret for at det tekniske utstyret til enhver tid er klart til bruk (Utdanningsdirektoratet 2009a).

2.1.5 Pedagogisk tilrettelegging

Hørselshemmede barn er ingen ensartet gruppe. Hjelmervik (2014) påpeker at barn er svært ulike med hensyn til om hørselstapet er medfødt eller ervervet, om hørselshemmingen er lett eller alvorlig, hvilke (t) språk foreldrene har valgt, og andre individuelle forutsetninger.

Konsekvensen av dette er at man alltid må ta utgangspunkt i det enkelte barns behov når man tenker pedagogisk tilrettelegging i barnehagen.

Barnehageloven (2005), utdypet i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011)*, gir klare føringer for det pedagogiske arbeidet i barnehagen og kvaliteten på dette.

Rammeplanen sier bl.a.:

«Barnehagen må tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn. Dette betyr at omsorgen og aktivitetstilbudet må tilpasses hvert enkelt barn og den aktuelle barnegruppe.» (Kunnskapsdepartementet, 2011:17).

Dette medfører at personalet i barnehagen må gis innsikt i hva det innebærer for et barn å ha et hørselstap og hva som må til av tilrettelegging og hensyntaking i barnehagen for at barnet skal utvikle seg i samsvar med sine forutsetninger (Statped 2011). I den forbindelse er det viktig at styrer i barnehagen setter av nok tid til at personalet kan få informasjon, veiledning og mulighet for samarbeid og forberedelser.

Som tidligere nevnt bør hovedmålet med all tilrettelegging for hørselshemmede barn være tydeliggjøring av talt språk, fordi barnets følelsesmessige, kognitive og sosiale utvikling skjer samtidig med språkutviklingen gjennom opplevelsen av tilhørighet, deltakelse i lek og i kommunikasjon og samhandling med andre barn og voksne (Statped og St. Olavs hospital 2011). Det er derfor viktig at barnehagens personale tilegner seg kunnskap om hvordan språket kan tydeliggjøres og bruker dette gjennom hele dagen og i alle typer aktiviteter. Eksempler på tydeliggjøring av talt språk kan være bruk av mimikk, naturlige gester og kroppsspråk. Konkreter, bilder, flippover, flanellograf og annen form for visuell støtte vil også hjelpe barnet til å oppfatte og forstå. Mange hørselshemmede barn vil også ha god nytte av «norsk med tegnstøtte» (nmt). Nmt er en benevnning på en metode der man visualiserer de mest meningsbærende ordene i talen, ved hjelp av tegn. Tegnene er lånt fra norsk tegnspråk, men tale og tegn følger norsk syntaks. Nmt er ikke et eget språk, og må derfor ikke forveksles med norsk tegnspråk (Utdanningsdirektoratet 2009a). Det er svært krevende å skulle lytte seg til all informasjon, og hørselshemmede barn bruker mye energi på dette (Utdanningsdirektoratet 2009a). I tillegg til å støtte barnet i kommunikasjon, vil derfor visualisering av språket være med på å senke bruken av energi hos det hørselshemmede barnet og det blir ikke så fort slitent.

Leken har en stor plass i barnehagen og den har også en stor betydning for barnets utvikling og læring. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) uttrykker det på følgende måte:

«Barnehagen skal bidra til den gode barndommen ved å gi alle barn muligheter for lek. Leken har betydning for barns trivsel og som en grunnleggende livs- og læringsform. I barnehagen skal barna få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2011:16)

Når det gjelder aktiv deltakelse i lek, kan dette være en av de største utfordringene for barn med hørselstap, og det er derfor viktig at barnehagen skaper forutsetninger for dette. Det er viktig at de voksne er til stede i leken og hjelper barnet med å forstå og bli forstått, forklarer lekeregler, oppklarer misforståelser og hjelper til med å holde leken i gang. Graden av støtte må tilpasses det enkelte barn.

I barnehagen kan leken ofte være preget av støy og at det foregår mye samtidig. Generelt kan det være behov for å redusere barnegruppen, men det vil også være hensiktsmessig å dele gruppen så mye som mulig (Utdanningsdirektoratet 2009a). I tillegg til å redusere støyen, vil en mindre gruppe være mer oversiktlig for det hørselshemmede barnet. Barnehagens utforming med tanke på rom vil være av betydning for bruk av smågrupper. Det er lite hensiktsmessig å dele i grupper dersom alle gruppene må oppholde seg i et stort felles rom, noe som ofte er tilfelle i f.eks. basebarnehager. Gevinsten med støyreduksjon og oversikt vil da falle bort.

Hørselshemmede barn trenger gode språkmodeller. Dette er viktig for å gi dem en god språkforståelse, kommunikasjonsferdigheter og rik tilgang til ord og begrep. Det vil også være med på å forebygge mulige forsinkelser i språket til det hørselshemmede barnet. Personalet bør være bevisste med å sette ord på hverdagshendelser i barnehagen. Språk blir mer meningsfylt når det knyttes til daglige rutiner, og det er derfor viktig å benytte alle muligheter gjennom dagen til å snakke om hva som skjer når man holder på med disse rutineaktivitetene (Statped og St. Olavs hospital 2011). Eksempelvis kan man si: «Nå skal vi ta på deg genseren. Se genseren er blå.» På samme måte er det viktig at de voksne utvider barnas språk. Når barnet peker på bilen og sier «brrrrr», kan den voksne svare med: « Ja, der er bilen. Vil du ha bilen?» Dette er også med på å gi barnet mange repetisjoner, noe som er viktig for at barnet skal ta i bruk begrepene på egenhånd.

2.1.6 Spesialpedagogisk hjelp

Etter § 5-7 i opplæringsloven har barn under opplæringspliktig alder med særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, rett til slik hjelp. Formålet med den spesialpedagogiske hjelpen er å forberede barnet på skolegang og kan for eksempel omfatte trenings- og stimulerings tiltak og veiledning til personalet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet 2009a). Eksempler på spesialpedagogiske tiltak kan også være ekstra personalressurser, behov for særskilt kompetanse eller hørselstekniske hjelpemidler (ibid).

For å få rett til spesialpedagogisk hjelp må barnet henvises til PP-tjenesten for sakkyndig vurdering. Denne henvendelsen kan komme fra foresatte eller barnehagen, men barnehagen må alltid ha foresattes godkjenning for å henvise et barn videre. PP-tjenesten gjennomfører en sakkyndig vurdering som består av utredning og tilråding (Utdanningsdirektoratet 2009b). Om barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp, skal dette vurderes på selvstendig grunnlag uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen (Utdanningsdirektoratet 2009b). Når det gjelder hørselshemmede barn vil det i de fleste tilfellene være nødvendig med spesialpedagogisk oppfølging dersom barnet skal få optimal nytte av de ulike tiltakene som blir igangsatt (Falkenberg & Kvam 2012). På bakgrunn av sakkyndig vurdering skal kommunen fatte et enkeltvedtak. Vedtaket om spesialpedagogisk hjelp skal angi omfanget av tilbudet, innholdet i det og hvordan det skal/bør organiseres og gjennomføres (Utdanningsdirektoratet 2009b). Når vedtaket er fattet skal hjelpen settes i gang i samsvar med innholdet i enkeltvedtaket. Det spesialpedagogiske arbeidet skal evalueres i en årsrapport. Opplæringslovens § 5-5 pålegger skolen å lage en individuell opplæringsplan (IOP), for elever som får spesialundervisning. Det foreligger ikke et krav om dette for førskolebarn, men i veilederen for barn og unge med hørselshemming anbefales det likevel å utarbeide et slikt dokument da det vil være et nyttig arbeidsredskap for barnehagen.

Den spesialpedagogiske hjelpen blir organisert ulikt fra kommune til kommune, og fra barnehage til barnehage. Ofte vil et hørselshemmet barn ha behov for hjelp og støtte i lek og kommunikasjon med andre barn og voksne på avdelingen, men det vil også være behov for en viss grad av ferdighetstrening i enetimer for barn med språk- og kommunikasjonsvansker.

Tilretteleggingen som har vært beskrevet i dette kapitlet kan være med på å gi det hørselshemmede barnet den støtten det trenger for å bli en fullverdig deltaker i lek og aktiviteter sammen med andre barn og voksne, og slik sikre en bedre sosial, språklig og kognitiv utvikling.

2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

I dette avsnittet ser jeg nærmere på sosiokulturelt læringsperspektiv, med tanke på hvilken betydning en slik pedagogisk tenkning vil ha for hørselshemmede barns læring og utvikling gjennom deltakelse i lek og aktiviteter.

Hvis vi tar et lite tilbakeblikk på de læringsteoriene som har preget samfunnet mest de siste hundre årene vil det være naturlig å nevne behaviorismen, kognitivismen og sosiokulturell teori. Dysthe (2001) gir en kort oppsummering av de tre perspektivene der hun sier at *behaviorismen* legger vekt på læring som elevens ytre, observerbare individuelle oppførsel, *kognitivismen* på læring som elevens indre prosesser og *sosiokulturell teori* på læring som deltagelse i sosiale praksiser.

Behaviorismen bygger på et empirisk kunnskapssyn med utgangspunkt i bl.a. John Locke. Hans syn vektla at kunnskap er objektivt gitt og bygger på erfaringer (Hansen, 2005). Behaviorismen preget perioden fra begynnelsen av det 1900-århundre og fram til slutten av 1960 tallet.

De kognitive teoriene har stått sentralt siden 1970-tallet og bygger på et rasjonalistisk kunnskapssyn med røtter tilbake til Descartes og Piaget. Kognitivismen vektlegger det enkelte menneskes evne til å forstå og danne seg begreper og på den måten skaffe seg kunnskap (Dysthe, 2001). Jeg var selv førskolelærerstudent på 1980-tallet og Piagets tanker om skjema, adaptasjon, assimilasjon og akkomodasjon og hans utviklingsstadier var læringsteorier som stod sterkt da jeg tok min pedagogiske utdanning.

Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien snakker man ikke om en gjeldende teori, men snarere om flere retninger med forskjellig vektlegging. Røttene går tilbake til bl.a. John Dewey, George Herbert Mead og Lev S. Vygotsky, men Vygotsky har fått mest å si gjennom sine bøker *Mind in Society* og *Thought and language* (Dysthe 2001). Vygotsky skrev ned sine tanker allerede tidlig på 1900-tallet, men ble sensurert av Sovjetunionens ledelse, og det var derfor først på slutten av århundret at hans læringsteorier virkelig fikk rotfeste. Kristoffersen (2013) viser til at Vygotskys perspektiv senere er blitt videreutviklet av en rekke teoretikere, som Bruner (1986), Lave og Wenger (1991), Rogoff (1990) og Wretsch (1991).

Hansen (2005) sier at Vygotsky fokuserte på interaksjon og samhandling og på at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Videre sier hun at ut fra en slik forståelse vil

utviklings- og læringsprosessen alltid ses som et resultat av sosial aktivitet innenfor disse sammenhengene, og dermed nedfelles i en historisk og kulturell ramme. Læring er ikke at noe overføres fra en person til en annen, men læring utvikler seg i interaksjon mellom mennesker. Jeg går altså ut fra, med god støtte fra gjeldende teoretikere på feltet, at når barn kommer sammen i sosiale settinger som lek og aktiviteter, så vil det som et resultat av denne interaksjonen eller samhandlingen konstrueres kunnskap. Kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Säljö 2000). Det barnet lærer i samhandling med andre tar det til seg og gjør til sitt eget, som igjen tas i bruk i nye sosiale sammenhenger og som fører til ny læring.

2.2.1 Språket – det viktigste redskapet

Et begrep som Vygotsky har brakt inn i pedagogikken er mediering. Dette blir brukt om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er en person eller et redskap/verktøy i vid forstand (Dysthe 2001). Språket er et slikt redskap, og blir sett på som det viktigste redskapet for å tenke og for å samhandle med andre.

Barns utvikling og læring er altså nært knyttet til utviklingen av språk fordi språket er vårt viktigste redskap i samspill med andre mennesker. Det er dermed vanskelig å si noe om sosiokulturell læringsteori uten å komme inn på språk og kommunikasjon. Som jeg har nevnt tidligere vil læring og utvikling oppstå som et resultat av sosiale aktiviteter nedfelt i en kulturell ramme. Det handler om hvordan man nyttiggjør seg kunnskap, forståelse og ferdigheter som skapes og kommuniseres gjennom den kulturen man er en del av. I sin bok *Læring i praksis - Et sosiokulturelt perspektiv* skriver Säljö (2001) at det er gjennom kommunikasjon individet blir delaktig i kunnskaper og ferdigheter. Videre skriver han at det er gjennom å høre hva andre snakker om og hvordan de forestiller seg verden, at barnet blir bevisst på hva som er interessant og verdifullt å skille ut fra den mengden av iakttagelser det er mulig å gjøre i enhver situasjon. Säljö formulerer det på følgende måte:

«På denne måten blir barnet født inn i interaktive og kommunikative forløp som allerede pågår, og i disse forløpene er perspektiver og måter å forholde seg til omverdenen på allerede innebygd.» (Säljö 2001:38)

Dysthe (2001) mener at ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil aktiv deltakelse være et kritisk punkt når det gjelder å lære i sosiale lærings situasjoner.

Hørselshemming blir ofte karakterisert som en kommunikasjonsvanske (Statped og St. Olavs hospital 2011) og kan derfor gi utfordringer når det gjelder aktiv/fullverdig deltakelse. Det blir derfor viktig å se på hvordan man kan legge til rette for det hørselshemmede barnet slik at det kan føre til økt deltakelse.

2.2.2 Nærmeste sone for utvikling og stillasbygging

I forbindelse med Vygotskys teori om sosiokulturell læring er det et begrep som ofte kommer igjen og det er hva han kaller *sonen for nærmeste utvikling*. Vygotsky tar utgangspunkt i hva barnet kan greie uten hjelp, og sammenligner dette med hva barnet mestrer ved hjelp av assistanse. Den nærmeste utviklingssonen er med andre ord sonen mellom det barnet mestrer på egenhånd og det barnet kan gjøre ved hjelp, støtte og inspirasjon fra en voksen eller en mer erfaren venn (Öhman 2011). Vygotsky påpeker viktigheten av at barnet får tilgang til fellesaktiviteter og kontekster der deltakerne har forskjellig ekspertise (Dysthe 2001). I slike sammenhenger vil barnet kunne hjelpes frem av andre som har kommet lenger enn det selv og først da kan barnets potensiale nyttes fullt ut. I praktisk pedagogikk vil tanken om den nærmeste utviklingssonen føre til at man ikke fokuserer på tilkortkommenheten hos barnet, men heller tar utgangspunkt i det potensialet barnet har (ibid).

Den nærmeste utviklingssonen er et begrep som blir hyppig brukt blant pedagoger i dag, men som nok ofte blir tatt ut av sammenhengen. Vygotsky selv var opptatt av at begrepet skulle knyttes tett opp til den generelle teorien om kulturell utvikling (Dysthe 2001).

Jerome Bruner tok i bruk begrepet *scaffolding*, som ofte blir oversatt til stillasbygging på norsk (Öhman 2011). I sin teori bygger han videre på Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen. Bruners stillasbygging viser hvordan man i pedagogisk sammenheng kan støtte barns lek og læring. Det handler om hvordan en voksen eller et mer kompetent barn bygger et stillas som støtte for et barn som er i en læringsprosess (Smidt 2010). Støtten blir et verktøy for barnet og gir mulighet til å utvide og utdype barnets aktivitet, og det hjelper barnet til å utføre ting det ikke klarer på egenhånd (Öhman 2011). Det er viktig at den voksne viser sensitivitet overfor barnets behov for hjelp, og ikke «overtar» for barnet. Stillaset skal være noe som står til disposisjon for barnet og som barnet selv velger å bruke for å løse sine problemer (ibid). For det hørselshemmede barnet vil f.eks. muligheten til å kommunisere med kompetente voksne være viktige stillas.

2.2.3 Fortolkende reproduksjon

Tidligere var det vanlig å tenke seg at barn forberedte seg til voksenlivet ved å internalisere voksnes ferdigheter og viten, og man hadde en individualistisk oppfattelse av sosialisering. Sosiologen William A. Corsaro (2002) mener det er viktig å ha barnets perspektiv i fokus når man skal betrakte barnets sosiale utvikling. Han hevder at sosialisering ikke bare er et spørsmål om tilpasning og internalisering, men at det er en prosess av tilegnelse, gjenoppdagelse og reproduksjon (Corsaro 2002). Han legger også vekt på betydningen av de kollektive aktivitetene. Gjennom disse aktivitetene vil barn forhandle, dele og skape kultur sammen med voksne og hverandre (ibid). På bakgrunn av dette foreslår han å bruke begrepet «fortolkende reproduksjon» i stedet for sosialisering. Begrepet fortolkende reproduksjon forklarer han på følgende måte:

«Ordet fortolkende rummer de innovative og kreative aspekter af børns deltagelse i samfundet.....Betegnelsen reproduksjon afspejler den tankegang, at børn ikke nøjes med at internalisere samfundet og kulturen, men også aktivt bidrager til kulturel produksjon og forandring.» (Corsaro 2002:40).

I følge Corsaro sier betegnelsen også noe om at barnets deltakelse i samfunnet begrenses av den eksisterende sosiale struktur og av samfunnets reproduksjon (Corsaro 2002). Barn vil altså påvirkes av det samfunnet og den kulturen de tilhører, og selv medvirke til å reprodusere og påvirke samfunnet.

Det er to sentrale elementer knyttet til begrepet fortolkende reproduksjon, og det er *språk* og *kulturelle rutiner* (Corsaro 2002). Språket står sentralt når barnet skal delta i sin kultur og er et viktig verktøy i sosiale aktiviteter. Barns deltakelse i kulturelle rutiner er det andre sentrale begrepet knyttet til fortolkende reproduksjon. Kulturelle rutiner er aktiviteter fra dagliglivet som blir gjentatt og som barnet er kjent med. Et eksempel på en kulturell rutine kan være samtalen som foregår under måltidet i barnehagen. Barnet opplever dette som en gjentakende og forutsigbar handling, og den vil gi barnet trygghet. I følge Corsaro (2002) fungerer kulturelle rutiner som trygge fellesskap der barnet er i stand til å håndtere tvetydigheter, det uventede og det problematiske.

Corsaro (2002) mener at vi ved å betrakte barn som sosiale individer, selv før språk og kommunikasjonsevnen er fullt utviklet, tidlig tar dem med i kulturelle rutiner. På bakgrunn av denne holdningen vil barnet med tiden bevege seg fra begrenset til full deltakelse i kulturelle rutiner.

Barns deltakelse i kulturelle rutiner vil som oftest starte innenfor familiens rammer, men prosessen vil fortsette når barnet i tidlig alder begynner å delta i kulturelle rutiner og andre kollektive aktiviteter utenfor familien (Corsaro 2002). Barnehagen vil ofte være et slikt sted. Når barn samspiller med hverandre vil det utvikle seg egne kameratkulturer. Barns produksjon av kameratkulturer er ikke bare en kopi eller imitasjon av de voksnes verden, men barnet tilegner seg opplysninger fra den voksnes verden, for så å produsere sin egen unike kameratkultur (ibid). Barn deltar i både voksenkulturer og barnekulturer og begge deler er like viktige og henger sammen. Barns kollektive aktiviteter med andre barn og voksne vil være avgjørende for om barnet oppnår fullt medlemskap i begge disse kulturene.

2.2.4 Sosiokulturelt læringsperspektiv som bakgrunn for forskningsprosjektet

I mitt prosjekt søker jeg kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for hørselshemmede barn for å øke deres deltakelse i lek og aktiviteter. Dette har sitt utspring i mitt teoretiske ståsted, sosiokulturelt perspektiv på læring. Jeg mener at forutsetningen for optimal læring ligger i at barn er fullverdige deltakere i sosiale sammenhenger, altså at de tar del i de kommunikative prosessene der ny læring skapes. Når jeg i det følgende bruker begrepet fullverdig deltakelse så er det dette jeg legger til grunn.

Lek og aktiviteter i barnehagen er blant de viktigste sosiale hendelsene, og dermed læringsarenaene, i et barns liv. Jeg har erfart at hørselshemmede barn kan være sårbare i samhandling med andre, og da særlig i aktiviteter og lek der det er mye som skjer og lytteforholdene er dårlige, det samme viser også annen forskning til (Hjulstad, Kristoffersen og Simonsen, 2002; Kermit, Mjøen og Holm, 2010; Kristoffersen, 2013).

Jeg har som utgangspunkt for min forskning at det vil være av avgjørende betydning for det hørselshemmede barnets læring, hvorvidt det tilrettelegges i barnehagen, slik at det hørselshemmede barnet får tilgang til denne type lek og aktiviteter som fullverdig deltaker. En tilrettelegging som muliggjør at hørselshemmede kan delta i kulturelle rutiner er derfor vesentlig i et livslangt læringsperspektiv.

3.0 Metode

I dette avsnittet vil jeg begrunne valg av forskningsmetode. Jeg vil videre si noe om kriteriene for utvalget av informanter og hvordan jeg har kommet i kontakt med informanter som oppfyller disse kriteriene. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av hvordan jeg har forberedt meg til datainnsamlingen gjennom intervjuguide, prøveintervju og hvordan selve intervjuet er gjennomført. Videre i dette kapittelet vil jeg si noe om hvordan jeg har gått frem når jeg har analysert datamaterialet, og til slutt tar jeg for meg studiets kvalitet og etiske refleksjoner.

3.1 Valg av forskningsmetode

I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å få frem «*Fem pedagogiske lederes refleksjoner omkring arbeidet med å tilrettelegge for økt deltakelse i lek og aktiviteter for hørselshemmede barn i barnehagen*». For å komme frem til dette er det viktig å finne en metode som best mulig kan gi svar på det. Jeg er ute etter ped.ledernes subjektive erfaringer og opplevelser med tilretteleggingsarbeidet i deres barnehage og hvilke tanker de har gjort seg rundt dette.

Postholm og Moen (2009) sier at hensikten er å synliggjøre praksis ved å løfte frem og belyse informantens handlinger og perspektiver på egen praksis. For å komme i posisjon til dette må jeg i min forskerrolle stå nær informanten og ha mulighet til å gå i dybden for å belyse problemstillingen. Metodevalget mitt faller derfor på en *kvalitativ tilnærming*. Ved å benytte denne metoden, vil jeg forholde meg til informantenes utsagn, oppfattelse og forestilling, men har ikke som forsker mulighet til å kontrollere utsagnene. Postholm (2010) påpeker også dette når hun skriver at det er deltakerens subjektive opplevelse som er fokuset, og oppfatningene kan ikke betraktes som usanne eller feile til tross for at andre har hatt ulik oppfatning av samme situasjon.

3.1.1 Intervju

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervjudesign for min oppgave, fordi jeg ønsker å innhente min informasjon i møte med mennesker.

«Hvis du ønsker å vite noe om hvordan mennesker ser på og vurderer livet sitt og de sammenhenger de står i, bør du snakke med dem eller stille dem noen aktuelle spørsmål» (Fuglseth og Skogen 2006:118).

Innenfor intervjudesign kan man i hovedsak velge mellom tre forskjellige intervjuformer, avhengig av deres struktur (Fuglseth og Skogen 2006) Intervjuene kan være strukturert,

semistrukturert eller ustrukturerte. Jeg har ønsket å gå i dybden på temaet og stå nær informanten, og har derfor valgt semistrukturert intervju som utgangspunkt for min datainnsamling. Når en velger et semistrukturert intervju må man på forhånd tenke igjennom et utvalg spørsmål og lage en intervjuguide. I tillegg til hovedspørsmålene i intervjuguiden vil jeg følge opp med utfyllende spørsmål underveis i intervjuet. Ved å anvende denne intervjuformen kan man innhente en rekke standarddata fra informanten samtidig som man kan gå mer i dybden enn ved et strukturert intervju (Fuglseth og Skogen (red.) 2006). Spørsmålene som jeg har laget i intervjuguiden vil være preget av egne erfaringer, utdanning og litteratur jeg har lest. I et semistrukturert intervju er det også rom for at informanten kan komme med sine innspill og tanker, og på den måten skape et mer nyansert bilde. På bakgrunn av dette velger jeg heretter å benevne informanten som *deltaker*. Ulempen ved semistrukturert intervju er at datamengdene kan bli store, og at utvalg av informasjon kan bli utfordrende.

3.1.2. Observasjon

Observasjon er et av flere redskap forskeren kan benytte seg av for å samle inn data fra forskningsfeltet, ifølge Postholm (2010). I forkant av intervjuet ønsket jeg å foreta en observasjon på avdelingen. Hensikten med min observasjon var ikke i første rekke å innhente data, men for å bli noe kjent med forholdene på avdelingen slik at jeg hadde mest mulig lik referanseramme med deltakeren når jeg senere skulle gjennomføre intervjuet. Jeg så for meg at det i løpet av intervjuet ville bli referert til en del fysiske forhold i barnehagen og måter å organisere gruppene på, og da ville det være en fordel å ha med seg observasjonen som et felles bakteppe. Jeg så for meg at observasjonen kunne være med på å belyse det som ble tatt opp i intervjuene og at det gav den beste muligheten til å forstå det deltakeren kom med av tanker og eksempler.

Forut for observasjonen hadde jeg laget et informasjonsskriv til alle foresatte på avdelingen, slik at de var informert om observasjonen jeg skulle gjennomføre på avdelingen (se vedlegg 1).

På forhånd hadde jeg signalisert at jeg ønsket å observere barnegruppa i en voksenstyrt aktivitet og i frilek. Dette er to aktiviteter som spenner fra det planlagte, strukturerte og voksenstyrte, til det mer spontane der barna selv legger premissene. Disse to aktivitetene er ofte veldig forskjellige når det gjelder grad av oversikt, bakgrunnsstøy og lytteforhold. For å

få et best mulig innblikk i barnehagens arbeid vurderte jeg at det ville være interessant å observere begge formene for aktivitet/lek.

I fire av barnehagene hadde de lagt til rette for observasjon under frilek og samlingsstund, mens jeg i den femte barnehagen observerte barnegruppen i frilek og mens de la forskjellige puslespill sammen med en voksen (aktiviteten var valgt og tilrettelagt av en voksen).

Før jeg startet med observasjonen presenterte jeg meg og fortalte at jeg skulle få være på besøk i barnehagen deler av denne dagen. Barna viste ikke noen tydelige tegn på at de ble forstyrret av min tilstedeværelse.

Jeg antar at mitt teoretiske fundament og mine erfaringer var med på å prege den observasjonen som ble gjort og hva jeg så etter. Under hele observasjonen tok jeg feltnotat, og jeg noterte også spørsmål som jeg ønsket å få besvart og/eller utdypet i det påfølgende intervjuet. Et eksempel på utdypinger som ble gjort i et av intervjuene var: «Jeg så at dere brukte tegn til sangen dere sang i samlingsstund. Pleier dere å sette tegn til sangene?» Det var heller ikke alltid ped.leder husket å nevne f.eks. alle tiltak som var igangsatt på avdelingen. Da kunne jeg etterspørre og få utdypet det jeg hadde sett under observasjonen. «Jeg så at dere har hengt opp mange tegn rundt om på avdelingen. Kan du fortelle litt om det?».

Hensikten med observasjonen var altså å få et felles bakteppe og mest mulig like referanserammer for å forstå det deltakerne kom med, utover det har ikke observasjonene noen rolle som datakilde. I analysearbeidet vil det som kom frem i intervjuene være det som blir vektlagt.

3.2 Utvalg

Da jeg hadde bestemt meg for problemstilling og forskningsmetode, var det viktig å komme frem til et formålstjenlig utvalg og antall deltakere jeg ønsker å bruke i intervjuene mine. Jeg måtte sørge for å komme i kontakt med de personene som sitter med de erfaringene og den kunnskapen jeg er ute etter. Dalen (2004) sier at både teoretisk grunnlag og kulturkompetanse er forutsetninger for å kunne vurdere hvilke informanter man ønsker seg og for å komme frem til det best mulige utvalget. Med bakgrunn i den stillingen jeg har i Statped fagavdeling hørsel mener jeg å inneha begge disse forutsetningene. I tillegg til dette må man tenke på at utvalget skal ha et omfang slik at det kan håndteres innenfor rammene for dette forskningsprosjektet.

Jeg gikk mange runder før jeg landet på at jeg ønsket å intervju pedagogiske ledere (heretter omtalt som ped.ledere) som hadde et eller flere hørselshemmede barn på sin avdeling. Ut fra mine vurderinger ville styreren kunne ha god oversikt over barnehagens overordnede mål og rammer, men hun vil ofte ikke kjenne til detaljene i det daglige arbeidet på avdelingen. Spesialpedagogen eller støttepedagogen vil som regel ha et nært forhold til det hørselshemmede barnet og ha gode kunnskaper om det, men de jobber ofte med flere barn og kan ha sine oppgaver fordelt på flere barnehager. Grunnen til at valget falt på ped.lederne er at de som oftest har en 100 % stilling på avdelingen og dermed har mye tilstedeværelse med barna. For det andre har ped.leder det overordnede ansvaret på avdelingen og er dermed ansvarlig for både det enkelte barnet og den pedagogiske tilretteleggingen. Dessuten er min erfaring at ped.leders kunnskap og holdninger i stor grad vil prege det tilbudet det hørselshemmede barnet får i barnehagen. Denne metoden for å velge ut informanter kaller Dalland (2007) for *et strategisk utvalg av informanter*. Man velger deltakere som kan gi svar på problemstillingen man har formulert.

3.2.1. Fremgangsmåte for å skaffe deltakere.

Mitt kjennskap til fagfeltet gjorde at jeg visste hvordan jeg kunne komme i kontakt med ped.ledere som jobber med hørselshemmede barn. Etter å ha innhentet tillatelse fra ledelsen i Statped sørøst fagavdeling hørsel, henvendte jeg meg til de andre rådgiverne som jobber med hørselshemmede førskolebarn der. Jeg visste at jeg kunne bruke dem for å komme i kontakt med aktuelle ped.ledere og at de kunne fungere som «døråpnere» inn i barnehagene. Grunnen til at jeg bare valgte å ta kontakt med rådgiverne i Statped sørøst, og ikke fra de tre andre regionene, er at det ville være med på å begrense det geografiske området med tanke på tids- og ressursbruk. Denne geografiske begrensningen kan være med på å prege mine funn.

I skrivet som jeg sendte til rådgiverne (se vedlegg 2) satt jeg opp kriterier for hvem som kunne delta i forskningsprosjektet.

De jeg ønsket å komme i kontakt med var:

- Ped.ledere i private eller offentlige barnehager der det går et eller flere barn som bruker høreapparat/CI.
- De hørselshemmede barna kan ha ulik størrelse på hørselstapet, men de må være høreapparat-/CI-brukere.
- Foreldrene har valgt at barna skal gå i en «vanlig» barnehage i nærmiljøet (dvs. ikke en spesialbarnehage/hørselsbarnehage).

- Foreldrene har også tatt valget om norsk talespråk (eventuelt kombinert med norsk med tegnstøtte), som språkkode for barnet.
- Det er fint om barnet er i alderen fra tre-seks år, men yngre barn kan også vurderes.

Jeg valgte å sende forespørselen om deltakelse (vedlegg 3) via rådgiverne i Statped sørøst, for å unngå direkte kontakt med mulige deltakere. På den måten kunne jeg forhindre unødig press på de som ble forespurt, og jeg ville heller ikke få informasjon om hvem som takket nei til deltakelse. Siden jeg er en del av Statped sørøst fagavdeling hørsel, som noen av deltakerne vil være avhengig av rådgivning og veiledning fra, ville de muligens kunne føle seg presset til å gjøre en «gjenytelse».

3.2.2 Deltakerne

Etter at fristen for tilbakemelding på deltakelse var utløpt, hadde jeg fått positivt svar fra fem deltakere. Disse jobbet i både private og kommunale barnehager, og fordelte seg over store deler av sørøstlandet (fire forskjellige fylker). Det var fire kvinner og en mann, og jeg kjente ingen av dem fra før. Alle hadde godkjent førskolelærerutdanning (nå barnehagelærerutdanning). En hadde i tillegg tatt videreutdanning i veiledning, mens to hadde tatt henholdsvis andre avdeling spesial pedagogikk og spesial pedagogikk grunnfag. Ingen av deltakerne hadde tidligere erfaringer fra jobbing med hørselshemmede barn.

3.3 Datainnsamling

Når jeg nå hadde formulert problemstillingen min, gjennomgått teorien jeg ønsket å bygge oppgaven på, valgt metode og fått deltakere til intervjuene, var det klart for å begynne med datainnsamlingen. Før jeg gikk i gang med dette hadde jeg sørget for å få nødvendig godkjenning for innhenting og lagring av denne type data fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 4).

3.3.1 Forberedelser før gjennomføring av intervjuene.

De første forberedelsene jeg gjorde var å lage en intervjuguide (vedlegg 5). For å få til et best mulig semistrukturert intervju er det viktig med en godt gjennomarbeidet intervjuguide, som kan være med på å gi meg svar på forskningsspørsmålene jeg har stilt. Intervjuguiden skal også være til hjelp for meg som intervjuer, slik at jeg klarer å holde fokus på hva intervjuet totalt sett er ment å skulle inneholde (Fuglseth og Skogen (red.) 2006). Jeg prøvde å formulere

spørsmålene så åpent som mulig, og drøftet med kolleger med kjennskap til fagfeltet, for å komme frem til hvordan det ville være mest hensiktsmessig å formulere spørsmålene.

Da arbeidet med intervjuguiden var ferdig, gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette gjorde jeg for å få tilbakemelding på hvordan spørsmålsformuleringene fungerte, og for å få respons på egen væremåte under intervjuet. I tillegg fikk jeg mulighet til å prøve ut det tekniske utstyret som jeg hadde valgt å bruke under intervjuet (Fuglseth og Skogen (red.) 2006). Etter prøveintervjuet gikk jeg gjennom intervjuguiden på nytt for å gjøre noen justeringer på bakgrunn av de erfaringene og tilbakemeldingene jeg fikk under prøveintervjuet. Det var noen spørsmål som måtte omformuleres og noen jeg kuttet ut, bl.a. fordi to spørsmål viste seg å være litt for like hverandre.

Dalen (2004) påpeker at prøveintervjuet må gjennomføres med informanter som er så tilnærmet like de informantene du skal bruke som mulig. Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuet med en ped.leder som jeg kjente fra før, men som oppfylte kriteriene jeg hadde satt opp for deltakerne. Begrunnelsen for dette var at vi allerede hadde en god og avslappet tone, samtidig som jeg visste at hun hadde de erfaringene jeg var ute etter. Etter intervjuet ba jeg om respons på spørsmålene og væremåten min, og fordi vi allerede var kjente og trygge på hverandre, følte jeg at jeg fikk ærlige og verdifulle tilbakemeldinger, som jeg kunne ta med meg i det videre arbeidet.

Før gjennomføringen av intervjuet gjorde jeg en del praktiske forberedelser. Jeg tok kontakt med informantene for å avtale et sted der vi kunne gjennomføre intervjuene. På grunn av lange avstander tilbød jeg meg å komme til deltakerne. Jeg ville belastet deltakerne med unødig høyt tidsbruk og utgifter til transport om de skulle kommet til meg. Dessuten ville det føre til belastninger for barnehagen, fordi de måtte sette inn vikar. Deltakerne kunne velge om jeg skulle komme hjem til dem, til barnehagen eller om de selv hadde noen andre forslag/ønsker. Alle valgte at jeg skulle komme til barnehagen deres. Vi brukte et rom der vi fikk sitte i fred, uten forstyrrelser. Jeg hadde også avtalt at ped.lederne satt av ca. 1-1 ½ time slik at vi hadde god tid til samtalen. Alle intervjuene, med unntak av et, holdt seg innenfor denne tidsrammen. Jeg sørget for at diktafonen virket, at jeg hadde batterier nok og at opptakene hadde en god kvalitet med tanke på hørbarhet.

3.3.2. Gjennomføringen av intervjuene

I forkant av intervjuene hadde alle deltakerne hatt en samtale med foreldrene til det hørselshemmede barnet på avdelingen. De hadde forklart hva de skulle være med på og hva

som var forskningsprosjektets tema og hensikt. Alle de fem ped.lederne hadde innhentet muntlig godkjennelse fra foresatte til å besvare spørsmål som bygde på erfaringer med deres hørselshemmede barn. Før intervjuene startet opp gjorde jeg det klart for deltakerne at jeg ikke ønsket identifiserbare opplysninger om det hørselshemmede barnet.

Jeg ønsket å bruke diktafon under intervjuet, slik at jeg kunne ha fullt fokus på selve intervjuet. Underveis i intervjuet brukte jeg notatblokk i tillegg, slik at jeg kunne notere meg spørsmål til oppfølging/utdyping.

Ved gjennomføringen av selve intervjuet var det viktig for meg å opprette en avslappet tone med informanten. For å få til dette starte jeg intervjuet med å tilby kaffe eller te, og startet opp med å spørre om utdanning og arbeidserfaring. Etter den innledende samtalen tok jeg for meg de planlagte spørsmålene, mens jeg hele tiden passer på å følge opp med oppklarende og utdypende spørsmål. Postholm (2010) sier at det handler om å være oppmerksom på det informanten sier, og videre spørre seg om hva som mangler og hva det må spørres om for å utdype et tema. Jeg var også hele tiden åpen for innspill fra informanten. Det kunne komme frem elementer/perspektiv som jeg ikke hadde tenkt på og som kunne være viktige for å belyse problemstillingen.

Under hele intervjuet var det dessuten viktig å være bevisst på hvordan jeg selv opptrådte. Jeg hadde et godt fokus rettet mot informanten, samtidig som jeg noterte og tenkte over hva det neste spørsmålet skulle være. Jeg prøvde ved hjelp av væremåten min å oppmuntre til utdyping av spørsmålene. Samtidig var det viktig for meg at jeg ikke bare «belønnet» informanten (med f.eks. smil og nikk) når vedkommende sa noe jeg likte. Underveis i intervjuet oppstod det noen pauser. Disse pausene oppfattet jeg som viktige for deltakeren slik at han/hun fikk tid til å tenke seg om og ikke måtte stresse i vei på grunn av mitt hurtige tempo.

Jeg valgte å avslutte intervjuet med å spørre om det var noe jeg hadde glemt å ta opp, eller om det var noe deltakeren ønsker å tilføye. Det var viktig for meg at deltakeren fikk mulighet til å si ting han/hun hadde på hjertet, selv om jeg ikke hadde spurt direkte om det. Etter endt intervju fikk deltakerne mulighet til å høre gjennom intervjuet og eventuelt slette deler av det hvis det var ønskelig, men det var ingen som benyttet seg av det.

3.4 Dataanalysen

Analysen startet allerede idet jeg begynte å tenke problemstillingen jeg har valgt å jobbe med, og har deretter fortsatt kontinuerlig gjennom hele prosessen. May Britt Postholm sier at:

«Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser. Det betyr at analysene ikke er ferdige når materialet er samlet inn, snarere tvert imot.

Dataanalysen kommer enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn, selv om den også har pågått gjennom hele datainnsamlingsprosessen.» (Postholm 2010, s.86)

Jeg vil nå fokusere på den analysen som er gjort etter at datamaterialet er innsamlet.

3.4.1. Transkripsjon

Før man setter i gang med selve analysen må intervjuene transkriberes. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen.» (Kvale og Brinkmann, 2010:187) Det vil si at samtalene jeg hadde tatt opp på diktafon måtte gjøres om til skrevet tekst. På vei hjem fra intervjuet valgte jeg å høre gjennom intervjuet i sin helhet. Det gav meg et godt helhetsinntrykk av det deltakeren ønsket å formidle og jeg fikk med meg detaljer som jeg ikke hadde lagt merke til under selve intervjuet. Intervjuene ble transkribert fortløpende, slik at jeg hadde samtalene friskt i minne når de skulle skrives ned, og jeg valgte å foreta transkripsjonen selv. Det at jeg utførte transkriberingen selv førte til at jeg ble bedre kjent med innholdet, og jeg kom tidlig inn i prosessen med å analysere dataene.

Når en muntlig fremstilling skal gjøres om til tekst vil man måtte gjøre en del tolkninger og overveielser. Det finnes ikke én bestemt måte å transkribere på, og dermed er det viktig at det redegjøres for hvordan transkripsjonen er gjennomført (Kvale og Brinkmann, 2010).

Fire av deltakerne snakket østlandsdialekt, mens den femte hadde en utpreget sørlandsdialekt. Til tross for dette valgte jeg å skrive alle intervjuene på bokmål, noe som medførte at jeg måtte oversette en del dialektord. Jeg var godt kjent med dialekten fra før og opplevde ikke at det bød på problemer.

Videre noterte jeg i transkripsjonen når det oppstod pauser og når utsagn ble etterfulgt av latter. Ekstra trykk på ord eller utsagn ble markert med *kursiv*. Dette gjorde jeg fordi det sier noe om måten det ble sagt på og settingen det ble sagt i. Deltakerne gjentok ofte deler av setningene flere ganger og brukte småord og vendinger som «likksom», «eh», «da», «holdt jeg på å si» og «på en måte». Dette valgte jeg å ta med i transkripsjonen, men når teksten ble brukt som sitat ble disse utsagnene, som ikke har noen direkte betydning, utelatt, for å få

bedre sammenheng og flyt i teksten. Da teksten ble transkribert valgte jeg å ha brede marger på begge sider, slik at jeg kunne bruke disse til kategorisering og notater underveis i analysen.

3.4.2. Fremgangsmåten i analysearbeidet.

Når teksten var ferdig transkribert begynte arbeidet med å plukke den fra hverandre, for så å se på de enkelte delene og prøve å sortere disse i passende kategorier. Det finnes flere modeller og retningslinjer for hvordan en analyse kan gjennomføres. Patton (2002) (i Postholm 2010) sier at disse retningslinjene bør ses på som forslag, da hver kvalitativ studie er unik og analysen derfor må foregå på en unik måte.

Fuglseth og Skogen (red.) (2006) sier at spørsmålene fra intervjuguiden skal være knyttet til forskningsspørsmålene, hvor også de innsamlede dataene blir assosiert, og at det kan være hensiktsmessig å la disse spørsmålene være utgangspunkt for forskjellige kategorier. Jeg hadde allerede delt intervjuguiden min inn i tre tema:

1. Hørselshemming og kompetanse.
2. Tilrettelegging med tanke på økt deltakelse i lek og aktiviteter.
3. Barnehagens rammer.

Disse tre temaene lot jeg være utgangspunktet for kategoriene jeg delte dataene inn i. For å få en så god oversikt og nærhet til datamaterialet som mulig valgte jeg å plassere dataene inn i et skjema bestående av tre kolonner med overskriftene: *Tema*, *undertema* og *sitater* (se vedlegg 6). Bakgrunnen for mitt valg av semistrukturert intervju som metode var at jeg ønsket å få frem deltagerens erfaringer og refleksjoner. Jeg valgte derfor å kategorisere sitater fra deltagerne i tema og undertema, som jeg igjen plasserte inn i skjemaet. Dalen (2010) viser til at det er viktig å finne sitater og meningsfortetninger under hvert område som belyser temaet. Under kolonnen med navnet «tema» delte jeg sitatene inn i de samme tre hovedtemaene som intervjuguiden bestod av. Etter dette igjen ble sitatene delt inn i undertema.

Jeg brukte den samme intervjuguiden ved alle intervjuene og det var derfor mulig for meg å samle alle svarene under de aktuelle temaene (Dalen 2010). På den måten kunne jeg sammenligne dataene fra de forskjellige deltakerne og se om det var noen fellestrekk. Dette mener jeg har vært en fordel i analysearbeidet.

3.5 Studiens kvalitet

Kvaliteten på en studie blir ofte vurdert ut fra ulike kvalitetsindikatorer. Det er ofte kriteriene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* som blir brukt som indikatorer på kvalitet. Tjora (2012) tar til orde for at de norske begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet fungerer utmerket godt som kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning. Han sier videre at *pålitelighet* handler om intern logikk gjennom hele forskningen, at *gyldighet* omhandler en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming, funn og de spørsmål man søker svar på, og at *generaliserbarhet* er knyttet til forskningens gyldighetsområde utover de enhetene som faktisk er undersøkt.

3.5.1 Pålitelighet

På en del forskningsfelt har forskerens objektivitet/nøytralitet vært kriterier for pålitelig forskning. Creswell (1998) hevder at et fellestrekk for kvalitativ forskning er at den nettopp er verdiladet. Innenfor kvalitativ forskning erkjenner man at forskningen vil påvirkes av forskerens ståsted, erfaringer og utdanning. For å sikre studiens kvalitet vil det derfor være viktig å legge frem sine perspektiver og meninger, slik at leseren kan se hvordan forskeren har kunnet påvirke forskningsarbeidet (Postholm 2010). Jeg har ønsket å se på utsagnene med informantens «briller», men er også klar over at jeg opplever og forstår datamaterialet på bakgrunn av egne erfaringer, utdanning og teori som jeg har tilegnet meg gjennom årenes løp. Innenfor kvalitativ forskning vil det å ha forkunnskap på et fagfelt snarere ses på som en ressurs, fordi man dermed kan stille mer presise spørsmål. Ulempen med denne type kunnskap er at man kan være forutinntatt i sitt møte med forskningsfeltet (Tjora 2012), og det er derfor viktig å ta høyde for dette i tolknings- og analysearbeidet. Allerede i innledningen har jeg beskrevet min bakgrunn og engasjement for å gjennomføre dette studiet, og i kapittel 2 redegjør jeg for mitt teoretiske ståsted. På den måten ønsker jeg å synliggjøre min subjektivitet for leserne.

Under intervjuene valgte jeg å bruke diktafon, slik at samtalen ble tatt opp i sin helhet. Dette ble videre transkribert med størst mulig nøyaktighet, noe som igjen førte til at jeg kunne bruke direkte sitater fra deltakerne i teksten. Tjora (2012) hevder at dette vil kunne styrke påliteligheten til undersøkelsen fordi informantens stemme gjøres synlig i noen grad helt frem til leseren. Dette blir også støttet av Postholm (2010) som sier at forskeren bør la deltakerens stemme bli hørt og at dette medfører at deltakerens perspektiv blir løftet frem i forskningsteksten.

En annen ting som kan ha betydning for påliteligheten er hvordan deltakerne blir valgt ut og om det er noen relasjoner mellom forsker og deltaker (Tjora 2012). Jeg valgte bevisst å unngå de pedagogiske lederne jeg hadde vært i kontakt med gjennom jobben min i Statped, og hadde derfor ingen kjennskap til deltakerne som ble valgt ut. Henvendelsen til de aktuelle deltakerne gikk via mine kolleger i Statped, og jeg hadde ingen direkte kontakt med deltakerne før de hadde takket ja til å være med i undersøkelsen.

I kvantitativ forskning vil påliteligheten ofte vurderes ut fra hvorvidt andre forskere kan gjenta undersøkelsen og få tilsvarende resultat. I kvalitativ forskning regnes forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet, og dyktighet i selve håndverket og faglig kompetanse vil ha stor betydning for kvaliteten på forskningen som utføres (Kvale & Brinkmann 2010). Det blir derfor viktig å redegjøre for hvilke valg og avveielser som er gjort gjennom hele forskningsarbeidet. Jeg har valgt å bruke «tykke» beskrivelser for å redegjøre for de valg, forberedelser og gjennomføringer som er gjort, noe som har ført til at metodekapittelet har blitt relativt omfattende. Hensikten har vært å gjøre forskningsarbeidet mitt mest mulig transparent, slik at det gir leseren mulighet til å forstå hvordan materialet er innhentet og bearbeidet.

3.5.2 Gyldighet

I ordbøker blir ordet *validitet* definert som en uttalt sannhet, riktighet og styrke, og et valid argument er fornuftig, velfundert, sterkt og overbevisende (Kvale & Brinkmann 2010). I en bredere fortolkning vil validitet/gyldighet være knyttet til om den valgte metoden undersøker det den er ment å undersøke. Kvale & Brinkmann (2010) understreker at det ikke bare er valg av metode som er avgjørende for evalueringen av den kunnskapen som blir produsert, men at forskeren som person, hennes/hans moralske integritet og praktiske klokskap også vil ha stor betydning for resultatet. Jeg har ikke tidligere erfaringer med å intervju personer i forskningssammenheng, så for meg var det viktig å sette meg inn i det som har med forskningsintervju å gjøre. Utforming av intervjuguide, hvordan man forholdt seg under intervjuene, oppfølgingsspørsmål og oppsummeringer underveis (for å sjekke ut at jeg hadde oppfattet deltakerne riktig), var blant de tingene jeg satt meg inn i før intervjuene. Jeg gjennomførte også et prøveintervju slik at jeg fikk testet ut spørsmålene mine og det tekniske utstyret, samt at jeg ble tryggere i rollen som intervjuer. Alt dette var med på å gjøre meg bedre rustet til å få tak i det jeg ønsket gjennom intervjuene.

Tjora hevder at den viktigste kilden til høy gyldighet er at «forskningen pågår innenfor rammen av faglighet, forankret i relevant annen forskning» (Tjora 2012:207). I kapittelet der jeg presenterer empirien har jeg derfor valgt å drøfte denne opp mot teori og annen forskning rundt temaet. Resultatene av mine undersøkelser viser at de er sammenfallende med teori og annen forskning, på flere områder.

3.5.3 Generaliserbarhet

Når man har sett på studiets pålitelighet og gyldighet, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om det kan overføres til andre personer og situasjoner (Kvale & Brinkmann 2010). Tjora (2012) mener at en eller annen form for generalisering er et mål innenfor det meste av samfunnsforskningen. Der kvantitativ forskning har knyttet generaliserbarheten opp mot en statistisk form for generalisering, har man valgt å tenke generaliserbarhet på andre måter i kvalitativ forskning. Tjora (2012) beskriver tre ulike former for generalisering i kvalitativ forskning: *Naturalistisk generalisering*, *moderat generalisering* og *konseptuell generalisering*.

I denne studien vil det være naturlig å benytte seg av moderat generalisering. Kjennetegnet på moderat generalisering er at situasjoner for studiets gyldighet beskrives (tider, steder, kontekster og andre variasjoner) (Tjora 2012). Hensikten med undersøkelsen var å innhente fem pedagogiske ledes refleksjoner omkring arbeidet med å tilrettelegge for deltakelse i lek og aktiviteter for hørselshemmede barn i barnehagen. I den forbindelse er blant annet betingelser som personaltetthet, antall barn på avdelingen, tilgang til rom, fysiske og faglige ressurser beskrevet, og sier noe om ped.ledernes situasjon på det tidspunktet de intervjues om temaet. Utvalget består av kun fem informanter, men måten de er valgt ut på er med på å styrke generaliseringen. Jeg har bevisst unngått å bruke *bekvemmelighetsutvalg* eller *snøballmetoden*, fordi dette gjør det vanskelig å argumentere for moderat generaliserbarhet ifølge Tjora (2012).

Payne og Williams (2005) mener at det er et betydelig generaliseringspotensial i mye kvalitativ forskning, men at man må finne frem til et utvalg og design for oppgaven som er med på å styrke generaliseringen.

3.5.4 Etske refleksjoner

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, er det viktige etiske problemstillinger man må ta hensyn til. Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) gjør oppmerksom på at når man skal utføre forskning i samfunnsfag, humaniora, juss

og teologi stilles man overfor særskilte forskningsetiske hensyn og krav som reises innenfor disse fagområdene, så vel som mer allmenne forskningsetiske hensyn og krav som gjelder for alle fag. Før jeg startet med forskningsprosjektet, sørget jeg for å gjøre meg kjent med hva de forskningsetiske hensyn og krav innebar, og har gjennom hele arbeidet tilstrebet å følge disse. Før jeg gikk i gang med intervjuene hadde jeg i tillegg sørget for å få nødvendig godkjenning for innhenting og lagring av denne type data fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg har vært opptatt av at deltakerne i forskningsprosjektet har blitt med på bakgrunn av et frivillig og informert valg. Det regnes som god forskningsskikk at den som spørres, ikke utsettes for unødig press. Jeg valgte derfor å formidle forespørselen via tredjeperson, slik at jeg ikke skulle utøve press på den aktuelle deltakeren. Jeg fikk heller ikke vite hvem som takket nei til forespørselen om å delta.

I forespørselen om deltakelse i forskningsprosjektet, som ble sendt ut til mulige deltaker, ga jeg en redegjørelse for problemstillingen min og hva en deltakelse ville innebære. De ble informert om frivillighet, mulighet for å trekke seg underveis, anonymitet, at det bare var jeg som hadde tilgang til materialet (lydspor og notater) og at dette materialet ville bli slettet når prosjektet var ferdig. Alt dette ble gjort for å sikre et frivillig og informert valg om deltakelse.

Hørselsfeltet er ikke spesielt stort og faren for gjenkjenning av personer eller barnehager kan være til stede. Jeg har vært nøye med å anonymisere deltakernes identitet og barnehagens navn. For å overholde dette i oppgaven refererer jeg til ped.leder 1, ped.leder 2, osv. Jeg har også vært noe tilbakeholdende med å beskrive deltakerne, da den helhetlige summen av informasjon kunne føre til at man kunne identifisere deltakeren. Jeg har også vært opptatt av å sikre full anonymitet når det gjelder de hørselshemmede barna ped.lederne refererer til og som de hentet sine erfaringer fra. Før intervjuene startet opp gjorde jeg det klart for deltakerne at jeg ikke ønsket identifiserbare opplysninger.

4.0 Presentasjon av empiri og drøfting.

Intervjuene jeg hadde med fem ped.ledere var delt inn i tre hovedtema

- *Hørselshemming og kompetanse*
- *Tilrettelegging med tanke på økt deltakelse i lek og aktiviteter*
- *Barnehagens rammer*

Hver av de tre temaene har igjen blitt delt inn i undertema. De tre temaene vil være utgangspunkt for presentasjon av funn. I dette kapittelet vil jeg presentere empirien fra hvert av temaene og drøftingen av funnene vil bli gjort fortløpende etter hvert tema. Presentasjonen av empirien vil bygge på min opplevelse og oppfatning av deltakernes utsagn under intervjuet. For å gjøre deltakernes stemme mer tydelig, har jeg valgt å bruke en del sitater av deltakernes utsagn. Aller først vil jeg gi en kort presentasjon av barnehagen og det hørselshemmede barnet som den enkelte ped.leder uttaler seg på bakgrunn av.

4.1 Kort presentasjon av deltakerne

Ingen barnehager eller barn er like og for å gi dere et innblikk i hva den enkelte ped.leder har forholdt seg til, når de har fortalt om sine erfaringer og opplevelse, vil jeg gi en kort beskrivelse av barnehagen og det hørselshemmede barnet. Ingen av ped.lederne hadde tidligere erfaring med hørselshemmede barn.

Ped.leder 1: Jobber i en barnehage der det er fem avdelinger. Ped.leder 1 jobber på en av avdelingene for de store. Avdelingen har 24 barn på avdelingen og fem voksne. Det hørselshemmede barnet er fem år og har høreapparat bilateralt. Det hørselshemmede barnet har fire timer spesial pedagogisk hjelp i uken, i tillegg har avdelingen fått ekstra assistentressurs. Ped.leder har deltatt på kurs om hørselshemming i regi av Statped. Videre følges barnehagen opp med veiledning fra Statped en gang i halvåret. Spesialpedagogen og PP-tjenesten er delaktige i samarbeidet rundt barnet.

Ped.leder 2: Jobber i en barnehage med 98 barn fordelt på fire baser. Ped.leder 2 har ansvaret for en base med 12 barn i alderen 0-3 år, der det jobber tre voksne i tillegg til ped.leder. Det hørselshemmede barnet på avdelingen fikk CI da det var 2 ½ år og har nå hatt på lyd i ca. et år. Barnet har to timer spesialpedagogisk hjelp i uka. Ped.leder har deltatt på kurs om CI i regi

av Statped, og barnehagen følges opp med månedlig lytte- og taleveiledning fra Statped. Spesialpedagogen er delaktig i samarbeidet rundt barnet.

Ped.leder 3: Jobber i en barnehage med fem avdelinger. Avdelingene er inndelt slik at de forskjellige årskullene går på samme avdeling. Ped.leder 3 har ansvaret for en avdeling med 18 barn og til sammen fire voksne. Det hørselshemmede barnet fikk CI på begge ører før fylte et år, og barnet fyller fire inneværende år. Det hørselshemmede barnet får tre timer spesialpedagogisk hjelp fordelt på tre dager. Ped.leder har deltatt på kurs om CI i regi av Rikshospitalet, og får veiledning fra Statped ca. to ganger i halvåret. Spesialpedagogen er delaktig i samarbeidet rundt barnet.

Ped.leder 4: Jobber i en barnehage med fem avdelinger. Ped.leder 4 har ansvar for en 3-6 års avdeling, med 18 barn og til sammen fire voksne. Det hørselshemmede barnet blir fire år og har høreapparat bilateralt. Barnet har fem timer spesialpedagogisk hjelp i uken fordelt på to dager og i tillegg har det fått innvilget ekstra assistent 12 ½ time pr uke. Avdelingen disponerer resten av assistentstillingen. Barnehagen mottar veiledning fra Statped ca. en gang i halvåret. PP-tjenesten er delaktig i samarbeidet rundt barnet.

Ped.leder 5: Jobber i en barnehage med fire avdelinger. Ped.leder 5 har ansvaret for en avdeling med 25 barn og til sammen fire voksne. Det hørselshemmede barnet er 4 1/2 år og har høreapparat bilateralt. Barnet har fått tildelt støttepedagog fire dager i uka. Ped.leder er nytilsatt i barnehagen og har bare jobbet der i noen få måneder. Barnehagen har fått jevnlig veiledning fra Statped, men ped.leder har bare rukket å delta på en veiledning. Støttepedagogen er delaktig i samarbeidet rundt barnet.

4.2 Hørselshemming og kompetanse

Barnehageeier er den som har ansvar for at personalets bemanning og samlede kompetanse er tilstrekkelig til at krav i lover og forskrifter blir oppfylt. PP-tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling (jf. Opplæringsloven § 5-6). Dersom den kommunale PP-tjenesten ikke har hørselsfaglig kompetanse, kan de søke Statped om bistand (Utdanningsdirektoratet 2009a). Veilederen for opplæring av barn og unge med hørselshemming fremhever at kvaliteten på det pedagogiske tilbudet som gis til hørselshemmede barn er avgjørende for utviklingen deres, og kvalifisert personale blir derfor en forutsetning for god utvikling (ibid). Det har derfor vært viktig å få et innblikk i ped.leders

kompetanse, og hvilke erfaringer og kunnskap som ligger til grunn for det pedagogiske arbeid i dag. Gjennom intervjuet fikk jeg en oversikt over hvilken kompetanse ped.lederne hadde i forhold til hørselshemming og hvilke erfaringer de hadde tilegnet seg gjennom arbeidet med det hørselshemmede barnet.

Jeg vil i det følgende presentere de forskjellige undertemaene som kom frem gjennom analysen av tema 1 *Hørselshemming og kompetanse*.

4.2.1 Empiri

Alle deltakerne gir uttrykk for at støyen påvirker de hørselshemmede barna i en negativ retning og at støydemping er en viktig faktor i tilretteleggingsarbeidet. Støyen blir i første rekke knyttet til vansker med å oppfatte tale, som igjen fører til utfordringer med å delta i lek og felles aktiviteter.

Ped.leder 5: Du ser det. Hun faller ut enkelte ganger hvis det blir for mye lyd, trekke seg bort hvis det blir for mye lyd.

Ped.leder 2: Og i forhold til det at han blir veldig fort forvirret i mye lyd og slike ting. Og ja, det jobber vi mye med i forhold til å ha tepper på gulvet for eksempel, så ikke man får sånn unødig støy.

I tillegg til at støy påvirker taleoppfattelsen, har samtlige av deltakerne erfart at mye støy også fører til at det kreves mer av de hørselshemmede barna. Deltakerne ser at barna i større grad må kompensere for hørselstapet sitt ved å være ekstra oppmerksomt når de lytter, og ta i bruk blikket for å få støtte ved hjelp av det.

Ped.leder 4: Vi ser jo at barnet leser mye på munnen, det gjør det.

Ped.leder 3: Hun følger mye mer med enn andre (ped.leder viser med blikket hvordan barnet bruker øynene i rommet).

Deltakerne ga uttrykk for at de hørselshemmede barna tok i bruk kompensatoriske strategier, og at det først og fremst skjedde ved å bruke synet mer aktivt til informasjons innhenting og i kommunikasjonssammenheng. Alle deltakerne knyttet barnets bruk av kompensatoriske strategier til situasjoner med mye bakgrunnsstøy og dårlige lytteforhold.

Intervjuer: I hvilke situasjoner brukes denne kompenseringen?

Ped.leder 1: Det er jo når det er litt mer bråk eller støy rundt. Når lytteforholdene ikke er de beste.

Den tredje erfaringen deltakerne har med mye støy er at de hørselshemmede barna ser ut til å bli mer slitne enn normalt hørende, og at de derfor trenger pauser og skjerming i løpet av barnehagedagen.

Ped.leder 4: Barnet virker veldig sliten i perioder. Jeg tenker at det er litt fordi det er mye for barnet, og at det må konsentrere seg og jobbe på en helt annen måte enn de som har vanlig hørsel.

Ped.leder 5: Når det er mye støy blir hun sliten, også at man da må skjerme litt mer og sånne ting.

Alle utfordringene rundt støy som ped.lederne nevner, er kjente problemstillinger i det hørselsfaglige miljøet og tas ofte opp i faglitteratur knyttet til hørsel.

Empirien viser at deltakerne har gode kunnskaper når det gjelder fysisk tilrettelegging. De har som nevnt tidligere mye kunnskap og erfaring rundt støy, men de har også tilegnet seg kunnskap om hvordan støyen kan reduseres ved hjelp av fysisk tilrettelegging. De har i tillegg kunnskap om at barnets plassering i samlingsstund er viktig, slik at barnet har mulighet for munnavlesning. Deltakerne sier også noe om lysforholdene i barnehagen, og at det da er viktig med godt lys, men at barnet ikke må sitte i motlys slik at det blir blendet. Jeg vil komme nærmere inn på hvilke fysiske tilretteleggingstiltak man har iverksatt under neste tema. Deltakerne har ikke noe stort fokus på hørselsteknisk utstyr, bortsett fra at fire av dem forteller at de bruker stemmeforsterker i samlingsstund. Den femte deltakeren er ikke kjent med denne typen utstyr.

Videre ga deltakerne uttrykk for at de har erfaring med at de hørselshemmede barna fungerer bedre i mindre grupper. De viser til at små grupper gir mindre støy og blir mer oversiktlig for det hørselshemmede barnet. I tillegg gir deltakerne uttrykk for at det er lettere, for dem som voksne, å følge opp og støtte det hørselshemmede barnet når de deler i små grupper.

Informantene gir uttrykk for at språk og språkutviklingen er viktige tema å jobbe med i forhold til det hørselshemmede barnet. De sier at de har ekstra fokus på språket og at de sørger for at barnet lærer seg ord, begreper og et godt språk slik at barnet kan kommunisere hensiktsmessig med andre barn og voksne. Ped.leder 1 sier at han prøver å være observant på

å støtte det hørselshemmede barnet i kommunikasjon med andre. Han nevner spesielt at det er viktig å gjøre barnet oppmerksom på at noen snakker til dem, hvis de ikke oppfatter det selv.

Ped.leder 4: Og i forhold til å hjelpe barnet med språkbiten, som det viktigste for å opprettholde lek med de andre. Kunne formidle det barnet ønsker å formidle og forstå hva vi sier.....Og så er det i forhold til å være språkstøtte tenker jeg da. At det er å sette ord på ting barnet gjør.

Deltakerne tar opp språk som et selvstendig tema, men de knytter det også opp mot fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter.

Et sentralt funn i studien er at deltakerne ser på fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter som den største utfordringen for det hørselshemmede barnet. De ser at barnet kan ha vansker med å følge leken etter hvert som den blir mer krevende både sosialt og språklig.

Ped.leder 4: Jeg tenker spesielt i forhold til språk da og i forhold til lek med de andre barna. At barnet liksom faller utenfor, fordi at det ikke har et godt nok språk til å være i lek. Og at barnet blir frustrert fordi det ikke klarer å oppfatte miljøet rundt seg.

Ped.leder 5: Ja, det hender seg noen ganger at hun kjører seg litt fast i leken.....at hun må ha litt veiledning da, at faktisk så er det ikke du som bestemmer hver gang liksom, og at man må rette seg litt etter andre også.

Deltakerne beskriver at utfordringene ved å legge til rette for full deltakelse for det hørselshemmede, er at det krever mye ressurser. Det setter krav til de fysiske forholdene i barnehagen og det setter krav til pedagogisk tilrettelegging. For få voksne og utfordringer med få rom, slik at det er vanskelig å dele i grupper, er noen av de største utfordringene i følge deltakerne.

Det er tre elementer som går igjen når deltakerne beskriver utfordringene barnet har med fullverdig deltakelse. Første og fremst ser de at språket er en utfordring når det gjelder deltakelse i lek. Det å ikke forstå, eller ikke bli forstått, skaper hindringer i det sosiale samspillet. Videre gir deltakerne uttrykk for at manglende kunnskap om lekeregler gjør deltakelsen vanskeligere. De beskriver at de hørselshemmede barna kan ha utfordringer knyttet til det å komme inn i leken, vente på tur, slippe andre til, bli i leken over tid og ta innspill fra andre. Til slutt påpeker deltakerne at de hørselshemmede barna ofte velger å bruke mindre heldige strategier i lek og aktiviteter med andre barn. Alle deltakerne kommer med

eksempel på at det hørselshemmede barnet til tider kan være svært styrende i leken og at barnet på den måten risikerer å bli upopulær i lekesammenheng.

Ped.leder 1: Og en ser jo at han liker å ta kontrollen og styringa på det.....så han har jobbet med det å vente på tur, det å slippe andre til og at andre også må få gjøre.

To av deltakerne har også erfaring med at det hørselshemmede barnet har som strategi å leke med yngre barn, noe som kan føre til at man får lite å strekke seg etter, og forblir på et lavt språklig nivå.

En av deltakerne skiller seg ut på punktet som omhandlet fullverdig deltakelse. Hun opplever at det hørselshemmede barnet har god nytte av CI'en, følger en normal språkutvikling og at barnet hele tiden har vært en fullverdig deltaker i lek og aktiviteter.

Ped.leder 3: Barnet begynte å prate kjempetidlig og har vært lengst fremme både i ordforråd og utvikling generelt da.

Ped.leder 3: Kommer lett inn i lek og har mange venner og hun fungerer jo veldig bra sosialt.

Til slutt vil jeg legge frem funn som viser til at deltakerne vurderer at enkelte aktiviteter trenger mer tilrettelegging enn andre. De aktivitetene som krever mer tilrettelegging, er i følge deltakerne, aktiviteter med dårlige lytteforhold og lite struktur/ oversikt. På spørsmål om hvilke aktiviteter de synes er mest utfordrende å legge til rette for med tanke på fullverdig deltakelse for det hørselshemmede barnet svarte de:

Ped.leder 5: Hvis man er sånn mer felles på huset og har felles opplegg, så kan det bli litt mye for barnet. Da blir barnet sliten og får ikke med seg ting. Det har sin naturlige grunn, for da er det mer støy og mer som foregår.

Ped.leder 4: Det er periodene med frilek og sånn som jeg føler er vanskelige, fordi at det er så mange barn. Når det er mange rundt som prater og sånn, så er det ikke alltid så lett.

Ped.leder 1: Fritt, frilek, det som ikke er styrt.

Når lek og aktiviteter har god struktur, oversikt og ro, gir deltakerne uttrykk for at det er lettere og mindre krevende å legge til rette for fullverdig deltakelse. Dette er ofte aktiviteter

som er ledet av en voksen, eller der den voksne er aktivt med i aktiviteten. Her er noen eksempler på aktiviteter som deltakerne syntes det var lettere å inkludere barnet.

Ped.leder 1: Det er jo lettere å inkludere i de aktivitetene som de er vant til, som de er kjent med, som er oversiktlige.

Ped.leder 4: Det kan være sånn at det hørselshemmede barnet leker med et eller to barn, at den voksne prøver å skjerme, sånn at det ikke trenger å komme fler.

Ped.leder 5: Alle sånne tilrettelagte aktiviteter, eller voksenstyrte, er jo veldig greie.

4.2.2 Drøfting

I og med at deltakerne ikke har jobbet med eller hadde kjennskap til hørselshemming fra tidligere, er det viktig at de får økt sin kompetanse på området. Det er viktig at personalet forstår hva det innebærer for et barn å ha et hørselstap og hva dette kan føre til av tilrettelegging og hensyntaking i barnehagen, for at barnet skal utvikle seg i samsvar med sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet (2011), Statped og St. Olavs hospital (2011) og Utdanningsdirektoratet (2009a)). Jeg vil nå drøfte utsagnene fra tema 1, som dreier seg om deltakernes erfaring og kompetanse på hørselshemming.

Noe av det første deltakerne tar opp er støy, fordi de opplever at det fører til spesielle utfordringer for det hørselshemmede barnet. Vi vet at gunstige lydforhold er vesentlig for å gi barn med nedsatt hørsel gode kommunikasjonsbetingelser (Utdanningsdirektoratet 2009a), og dette er derfor en kunnskap det er viktig at deltakerne har tilegnet seg.

Deltakerne har også erfart at mye støy fører til at det hørselshemmede barnet blir mer sliten og følgelig trenger mer avskjerming og pauser/hvile. Som rådgiver på hørselsfeltet opplever jeg at dette er et tema som ofte kommer opp i samtale med foreldre til hørselshemmede barn. De beskriver at deres barn er mer slitne enn barn med normal hørsel, og at de ofte sovner på vei hjem fra barnehagen, eller ikke orker å være med på fritidsaktiviteter. Veilederen for opplæring av barn og unge med hørselshemming påpeker også at mange hørselshemmede barn bruker mye energi på å oppfatte hva som sies, og på å gjøre seg forstått i språklige handlinger (Utdanningsdirektoratet 2009a). Veilederen viser videre til at mange hørselshemmede barn opplever å bli svært slitne i løpet av dagen. Dette er noe som sammenfaller med de erfaringene deltakerne har gjort seg.

Deltakerne gir uttrykk for at de har erfaringer med at det hørselshemmede barnet kompenserer for sitt hørselstap ved å ta i bruk synet. De har også observert at barnet bruker synet mer i situasjoner med mye støy. Dette slutter Laukli (2007) seg til når han sier at mange hørselshemmede oppnår vesentlige fordeler fra en visuell støtte i kommunikasjonen, særlig når det finnes bakgrunnsstøy. Han sier videre at mulighetene til å fylle ut den auditive informasjonen med visuell informasjon øker motstandskraften mot den forstyrrende støyen.

Som tidligere nevnt bør hovedmålet med all tilrettelegging for hørselshemmede barn være tydeliggjøring av talt språk, fordi barnets følelsesmessige og sosiale utvikling skjer samtidig med språkutviklingen gjennom opplevelsen av tilhørighet, deltakelse i lek, og i kommunikasjon og samhandling med andre barn og voksne (Statped og St. Olavs hospital 2011). Reduksjon av støy er det viktigste tiltaket for å tydeliggjøre det talte språket, for de hørselshemmede barna (Laukli 2007). Jeg opplever at ped.lederne har en god forståelse av hvordan støy kan påvirke hørselshemmede barn og deres mulighet til å delta i lek og aktiviteter.

Tendensene i materialet viser at deltakerne har mye kunnskap om fysisk tilrettelegging i barnehagen. I tillegg til reduksjon av støy nevner de også viktige tilretteleggingstiltak som reduksjon av visuell støy, gode lysforhold og gjennomtenkt plassering av barnet slik at det kan bruke synet aktivt. Jeg opplever at informantene har tilegnet seg kunnskap om alle de fysiske tilretteleggingstiltakene som man har størst fokus på i hørselsfaglig sammenheng.

Hørselsteknisk utstyr blir ikke nevnt i særlig grad, til tross for at det er viktige redskap for å forsterke talen. Dette kan ha noe å gjøre med at det har vært lite fokus på hørselsteknisk utstyr i kompetansehevingen, eller at personalet allerede har innarbeidede rutiner for bruk og vedlikehold av det hørselstekniske utstyret, og at det derfor ikke føles som en like stor utfordring som andre tilretteleggingstiltak. Jeg gikk ikke nærmere inn på dette i intervjuene, så dette blir bare antagelser fra min side. Hjelmervik (2014) er derimot tydelig når hun understreker viktigheten av at barnehagepersonalet må lære seg hvordan et høreapparat og/eller CI virker, hvordan det håndteres og vedlikeholdes. Dette gjelder også for de hørselstekniske hjelpemidlene i barnehagen.

Bruk av mindre grupper er et effektivt middel for å redusere støy, i tillegg til at det gir bedre oversikt og at det gjør det lettere for det hørselshemmede barnet å kompensere med synet (Utdanningsdirektoratet 2009a). Deltakerne viser til at de har gjort seg de samme erfaringene med bruk av små grupper. De beskriver at bruk av grupper fører til mindre støy og bedre

oversikt for det hørselshemmede barnet. I tillegg sier de også noe om at det blir lettere for den voksne å gi riktig hjelp og støtte når det trengs. J. Bruner er i sin litteratur opptatt av denne formen for hjelp og støtte i barns læring og lek, og mener det er veldig viktig for barnets utvikling at man bruker det han har valgt å kalle stillasbygging (Öhman 2011). Det vil si at en voksen eller et barn som er mer kompetent bygger et stillas som støtte for barnet i læringsprosessen. Bruner påpeker videre at det er viktig at de voksne er sensitiv overfor barnets behov for hjelp. Jeg oppfatter deltakerne dithen at de synes det er lettere å gi rett hjelp og å utvise en slik sensitivitet overfor det hørselshemmede barnet i små oversiktlige grupper.

Et sentralt funn er at deltakerne har erfart at fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter er den største utfordringen for hørselshemmede barn i barnehagen. Språk blir sett på som det viktigste verktøyet for å tilegne seg læring i samspill med andre barn og voksne (Corsaro (2002), Dysthe (2001), Säljö (2001), Vygotsky (2001)). Når vi vet at det å forstå og bli forstått er en av de største utfordringene for det hørselshemmede barnet, forstår vi at det kan være utfordrende å bli en fullverdig deltaker i sosiale aktiviteter. Hjelmervik (2014) sier at lek utvikles gjennom språk og språk utvikles gjennom lek. Hvis språket fungerer godt vil det ha en positiv innvirkning på leken og hvis leken fungerer godt vil det ha en positiv innvirkning på språket, det blir en positiv spiral. Når det talte språket ikke er fullt tilgjengelig for det hørselshemmede barnet vil det kunne føre til utfordringer med språk og kommunikasjon i samspill med andre barn og voksne. Forenklet kan man snu Hjelmervik sitt utsagn på hodet, og si at når språket er dårlig utviklet, vil leken utvikle seg dårlig, er leken dårlig utviklet, så blir språket det også. Dette fører til en negativ spiral. Deltakerne sier noe om at de knytter vansker med fullverdig deltakelse til det hørselshemmede barnets manglende språk- og kommunikasjonsferdigheter.

En av deltakerne deler, som tidligere nevnt, ikke de andres erfaring. Hun erfarer at det hørselshemmede barnet fungerer som en fullverdig deltaker i lek og aktiviteter. Deltakeren forteller videre at barnet har vært tidlig ute med å begynne å snakke og at det har fulgt en aldersadekvat språkutvikling. Selv om deltakerne har ulike erfaringer, bekrefter alle likevel at det er en sammenheng mellom språk- og kommunikasjonsferdigheter og deltakelse i lek og aktiviteter.

Deltakerne har også erfart at manglende kunnskap om lekereglene er en grunn til at hørselshemmede barn ikke blir fullverdige deltakere i lek og aktiviteter. Sett ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv vil manglende lekeferdigheter betraktes som en konsekvens

av ufullstendige språk- og kommunikasjonsferdigheter. Det samme kan vi si om hørselshemmede barn som styrer mye i leken. Den manglende kontrollen med kommunikasjonen i leken fører til økt behov for å styre og skape oversikt. Når deltakerne viser til at hørselshemmede ofte velger å leke med yngre barn, kan det også relateres til språk og kommunikasjon, i hvert fall hvis man går ut fra at barnet velger å leke med et yngre barn fordi det bruker et enklere språk.

Det at ped.lederne har sett at fullverdig deltakelse er en utfordring for hørselshemmede barn, er etter min mening det første skrittet i rett retning. Har man ikke sett, eller erfart, at fullverdig deltakelse er en utfordring for hørselshemmede barn, vil man som regel ikke jobbe noe spesielt med det. Det at deltakerne har sett og erfart at fullverdig deltakelse er utfordrende, gjør at de kan begynne å tenke på tiltak for å hjelpe barnet.

Deltakerne gir uttrykk for at det er forskjellige behov for tilrettelegging alt etter hva slags aktivitet det er snakk om. De viser til at aktiviteter med dårlige lytteforhold og lite struktur/oversikt trenger mer tilrettelegging, enn voksenstyrte aktiviteter med god struktur, oversikt og ro. Dette er sammenfallende med funn A. E. Kristoffersen (2013) har gjort i sin doktoravhandling «Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn». Hun snakker om en *skolsk* og *barnehagsk* måte å jobbe med fagområder på, og bygger dette på de ulike tradisjonene man finner i skole og barnehage. Hun fant at den skolske måten med sin struktur er viktig for hørselshemmede barns mulighet for samhandling i litterasitetspraksiser (A. E. Kristoffersen 2013). Videre sier hun at i hendelser med mindre struktur og mer spontane samtaler ble det utfordrende for barnehagen å legge til rette for samhandling.

Studien viste imidlertid at det var i de spontane hendelsene at nye begrep ble innført og hvor hendelsene kan karakteriseres som signifikante i betydning av at de ga mulighet til å fremme vokabular og begrepsforståelse. For hørselshemmede barn ble disse hendelsene vanskelige å bli fullverdige deltakere i. (A. E. Kristoffersen 2013:56)

Dette er også med på å understreke viktigheten av at hørselshemmede barn får delta i disse spontane hendelsene.

4.3 Tilrettelegging med tanke på økt deltakelse i lek og aktiviteter

Det hørselshemmede barnet vil i ulik grad ha behov for tilrettelegging i barnehagen, for å oppnå fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter. I det foregående avsnittet presenterte jeg de

erfaringene og kunnskapene deltakerne har tilegnet seg om hørselshemming og hvilken innvirkning det kan ha på barnet. I dette avsnittet vil jeg legge frem hva ped.lederne har satt i gang av tilretteleggingstiltak, som en konsekvens av de erfaringene og den kunnskapen de har tilegnet seg. Jeg har vært ute etter å se hvordan erfaring og kunnskap er omsatt i praksis. Jeg velger å presentere empirien ved å fremlegge de undertemaene som trådte frem under analysen av tema 2 *Tilrettelegging med tanke på økt deltakelse i lek og aktiviteter.*

4.3.1 Empiri

Når det gjelder den fysiske tilrettelegging så har alle barnehagene i denne studien gjort utbedringer for å dempe støy fra stoler og bord. Bord og stolbein har fått filtknøtter eller tennisballer, og ofte blir det lagt stretch-laken eller voksduk på bordplaten for å dempe støy. Ped.leder 4 forteller at hennes barnehage har bord med ferdig støydempet overflate.

Ped.leder 5: Ja, vi bruker jo mye duker, sånn i forhold til når vi spiser. Sånn at det ikke skal klirre så i bestikk og sånne ting.

Ped.leder 3: Det er forferdelig og skapte mye støy, det med stoler og bord som blir skjøvet. Så vi har tennisballer på stolbeina.

Videre gir deltakerne uttrykk for at det er gjort byggetekniske utbedringer, for å dempe etterklangstiden i de barnehagene der det har vært et problem. I første rekke dreier det seg om bruk av lyddempende plater i taket. Ped.leder 3 forteller at de har valgt å sette inn mobile skillevegger i tillegg til takplater, for å dempe lyden ytterligere i et stort baserom.

Ped.leder 1: På kjøkkenet, som er et stort rom, der er det lagt støydempende plater i taket.

Ped.leder 3: Ja, vi har fått støyplater i taket. De fikk vi nå i vinter.

Tekstiler blir ofte brukt bevisst for å dempe lyd. Det kan være tepper og matter på gulvene, og tekstilbilder og gardiner på veggene. Ped.leder 4 forteller at de legger teppe på gulvet når barna for eksempel leker med Lego. Ped.leder 1 og 2 forteller at de har anskaffet bilder til å henge på veggene, og at de er laget av lydabsorberende materialer. Informantene viser til mange kreative måter å dempe støy på.

Ped.leder 1: Vi har kjøpt inn plast tallerkener for ikke å få den skarpe lyden fra metall mot porselen.

Ped.leder 2: *I lekekasser har vi lagt filt i bunnen, slik at det skal være sånn at når barn kaster leker ned, så demper filten lyden.*

Ped.leder 2: *Også er det det med bråket leker, vi har jo bytta ut en del leker. Fått biler med ordentlige gummihjul, for eksempel.*

Ingen av informantene tar opp visuell støy og gode lysforhold når vi tar opp temaet fysisk tilrettelegging, men det kommer derimot opp som tema under pedagogisk tilrettelegging.

Alle de fem hørselshemmede barna har enten CI eller høreapparat som sitt primære hørselstekniske hjelpemiddel. CI og høreapparat blir ikke nevnt av deltakerne i forbindelse med hørselsteknisk utstyr, med unntak av at ped.leder 1 forteller at de brukte en del tid på at barnet skulle venne seg til høreapparatene i starten. Fire av deltakerne sier at de har stemmeforsterker og mikrofoner, en kroppsbåret mikrofon til de voksne og en håndholdt mikrofon som blir sendt rundt til barna som ønsker ordet. Ped.leder 2 forteller at de ikke har noen form for hørselsteknisk utstyr i barnehagen, og at hun er ukjent med slikt utstyr. For ped.leder 1 har det vært viktig at det hørselshemmede barnet har fått en mobil stemmeforsterker, slik at de kan bruke forsterkeren mer fleksibelt og ikke være bundet til kun et rom. Deltakerne forteller at stemmeforsterkeren blir brukt i aktiviteter som samlingsstund, førskolegruppe, fellessamlinger og når det er foreldrekaffe. Ped.leder 5 forteller at det hørselshemmede barnet har fått teleslynge, men at utstyret nettopp er kommet til barnehagen, og at støttepedagogen holder på å prøve den ut sammen med barnet.

Når vi nå går over på den pedagogiske tilretteleggingen viser deltakerne til at de deler avdelingen eller basen i mindre grupper i deler av dagen, for å bedre forholdene for det hørselshemmede barnet i lek og aktiviteter.

Ped.leder 1: *Liten gruppe fungerer bedre fordi det blir mindre støy, det er lettere å få med seg det som blir kommunisert og færre å forholde seg til, færre å skulle holde oversikt over. Mer deltakelse, ja.*

Deltakerne viser til ulike måter å organisere gruppene på. Ped.leder 1 og 2 sier at de organiserer en liten lekegruppe med det hørselshemmede barnet og en til to andre barn. Ped.leder 3 deler opp basen i grupper og fordeler seg på ulike rom. De bruker også å dele basen slik at en gruppe er ute, mens den andre er inne. Ped.leder 4 forteller at de prøver å være flinke til å utnytte alle rommene de har tilgjengelig, slik at barna naturlig fordeler seg i mindre grupper. I tillegg har de liten lekegruppe med et til to barn i tillegg til det

hørselshemmede barnet. Ped.leder 5 benytter seg også av liten gruppe, i tillegg til at de fordeler lekegrupper på ulike rom. Ped.leder 1 forteller at de har et rom som er lagt til rette for rollelek, og der har de innført regler som begrenser antall barn som kan oppholde seg der samtidig. Ped.leder 3 sier at de bevist bruker å dele i grupper på ettermiddagen, fordi det hørselshemmede barnet ofte er sliten og har ekstra behov for skjerming fra støy på denne tiden av dagen.

Materialet viser også at det er vanlig å la det hørselshemmede barnet spise på en liten gruppe, slik at det blir enklere å få oversikt og bedre lytteforhold, og at barnet dermed får større mulighet til å delta i samtalen som foregår rundt bordet.

Ped.leder 5: Sånn som når vi spiser, så har vi jo et eget rom som hun har fast. Så ruller de som barnet sitter med, for det er ofte stas å få være med å sitte på det lille rommet.

Ped.leder 2: Ved måltider så har vi jo det hørselshemmede barnet ved et lite bord, med få barn. Den voksne sitter rett overfor barnet, slik at det blir sett og forstått.

Deltakerne forteller at de gjør en del pedagogiske tilrettelegginger også i samlingsstund. Det hørselshemmede barnet blir plassert slik at det har god oversikt over de andre deltakerne, og dermed har mulighet til å støtte seg på synet. Barna blir som oftest plassert i sirkel- eller hesteskoformasjon, slik at alle kan se hverandre. I forbindelse med plassering kommer deltakerne også inn på at det er viktig at barnet ikke sitter i motlys, noe som hindrer munnnavlesning og støtte i de andres mimikk og kroppsspråk. En av deltakerne sier at de også er bevist på det med visuell støy i samlingsstund.

Ped.leder 5: Det er jo sånn som i samling da, at det hørselshemmede barnet sitter rett foran oss sånn at det har blikkontakt.

Ped.leder 1: I garderoben (det er der samlingsstund blir holdt), at han er plassert slik at han ikke får motlys, som er med på å svekke det med ansiktsuttrykk.....Og at han skal kunne ha god oversikt over de andre.

Et interessant funn er knyttet til organiseringen av den spesialpedagogiske ressursen. Deltakerne forteller at den spesialpedagogiske ressursen i utgangspunktet ofte blir brukt til eneundervisning eller i liten gruppe med et til to barn. Etter hvert har flere av deltakerne erfart at det hørselshemmede barnet har hatt vel så stort behov for støtte i lek og aktiviteter ute på

avdelingen. Enkelte har derfor valgt å omorganisere den spesial pedagogiske ressursen noe, slik at det hørselshemmede barnet også får ekstra hjelp på avdelingen. Ped.leder 4 sier at de har valgt å bruke støtteassistent til å følge barnet i de daglige aktivitetene på avdelingen. Ped.leder 3 forteller at de har brukt spes.ped ressursen til enetimer før, men at barnet ikke trivdes med det og at de nå bruker ressursen sammen med barnet på avdelingen.

Ped.leder 4: Barnet hadde timer med spesialpedagogen, men vi så at han også hadde bruk for oppfølging på avdelingen i de daglige aktivitetene.

Ped.leder 1: Vi har jobbet for å få det. Og påpekt viktigheten av at han har noen som kan følge han opp i de daglige situasjonene.

En ting som trer klart frem i materialet er at deltakerne er opptatt av voksenrollen, og hvordan de voksne kan støtte og hjelpe det hørselshemmede barnet i lek og aktiviteter gjennom dagen. Det er et stort fokus på det å støtte barnet i kommunikasjon. Det kan være i form av å forklare ord og begrep underveis, eller gi barnet støtte til og forstå og bli forstått. Ped.leder 4 sier at de prøver å hjelpe det hørselshemmede barnet ved å visualisere språket. De bruker noe nmt, men er også beviste på å bruke naturlige tegn og gester. Deltakerne sier også at de ofte må gå inn i leken for å oppklare misforståelser som oppstår underveis.

Ped.leder 4: Jeg prøver på en måte å oppklare den situasjonen da. For jeg tenker, det kan jo kanskje være litt det at det er vanskeligere for det hørselshemmede barnet å få med seg hva som skjer.

Det kommer også tydelig frem at de voksne gir mye hjelp og veiledning til det hørselshemmede barnet, fordi de kan ha manglende lekekompetanse, eller manglende kunnskaper om lekereglene. Ped.leder 2 sier at det hørselshemmede barnet har lite erfaring med å leke, så de bruker mye modellering sammen med han. Hun viser f. eks. helt konkret hvordan man kjører lekebilen inn i parkeringshuset, og hvordan man unngår å krasje med de andre bilene. Alle ped.lederne opplever at det hørselshemmede barnet er styrende i lek, og at man må jobbe spesielt med det.

Ped.leder 1: En ser jo det at dette barnet liker å ta kontrollen og ha styringa på det, og det gjelder jo egentlig i flere situasjoner, så vi har jobbet sammen med barnet med det å vente på tur, at andre må få gjør ting og det å slippe andre til.

Ped.leder 4 forteller at de i tillegg har veiledet barnet spesielt i forhold til det med å dele og vente på tur.

Deltakerne er opptatt av at det hørselshemmede barnet trenger hjelp og støtte gjennom hele dagen, og at det er viktig at de voksne gir det, men de er også veldig opptatt av å avpasse denne hjelpen. En voksenrolle som veksler mellom det å være en aktiv, støttende deltaker i leken og det å være litt avventende og observerende, ser ifølge deltakerne ut til å være den ideelle voksenrollen. Barnet skal få hjelp og støtte når det trengs, men det er viktig at man ikke overtar for barnet.

Ped.leder:1: Det er jo en avveining med hvor mye de skal ordne opp selv, og hvor mye vi skal hjelpe de.....Å hjelpe når det trengs, og veilede når det trengs og kanskje holde avstand.(Pause). Ja, så det er viktig at de får den mestringsfølelsen selv.

Ped.leder 5: Så man trenger jo ikke alltid sitte oppi og være deltagende hele tida, men at man kan trekke seg litt ut og gå inn etter som man ser det trengs.

Man gir uttrykk for at det er lettere å gi riktig hjelp og støtte når man deler i smågrupper.

Ped.leder 1 understreker i tillegg viktigheten av at de voksne fordeler seg rundt om på avdelingen der barna er, slik at de kan være parat til å gi barna hjelp og støtte når det trengs.

Ped.leder 1: Jeg har jo snakket om det i personalet hvor viktig det er egentlig at vi fordeler oss der barna er, og at vi er med og er til stede. (Pause). Veiledere, hjelpere, observatører, tilretteleggere, ja.

Deltakerne er opptatt av at man har god blikk kontakt, avpasset taleavstand, tydelig kroppsspråk og bruk av gester, mimikk og naturlige tegn. Det blir brukt noe tegnstøtte (nmt), men deltakerne gir klart uttrykk for at det er noe de bør prioritere høyere og bli flinkere til. På spørsmål om de bruker noen form for tegnstøtte svarer de følgende:

Ped. leder 4: Jeg tenker jo at vi kunne ha brukt tegn mye mer da, men at vi ikke helt kan det. Men vi kan noe om det, og vi gjør noe. Vi bruker det nok mer i samling, enn vi har gjort i det daglige.

Ped:leder 3: Veldig lite tegn. Vi gjorde det litt før.

Ped.leder 5: Vi har litt tegn. Vi har en del sånne plakater med tegn og tekst under, som har vært litt i bruk.

Ped.leder 3 forteller at foreldrene til det hørselshemmede barnet har bestemt seg for å lære tegnspråk. Barnet har CI og foreldrene ønsker å ha tegnspråk som en back-up. Ped.leder sier at dette blir en ny utfordring, men at de har meldt seg på kurs for å lære det mest grunnleggende i tegnspråk.

Videre sier deltakerne at de har lagt til rette for gode rutiner, struktur og forutsigbarhet, fordi de har erfart at det gir større trygghet til det hørselshemmede barnet.

Ped.leder 2: Også at det er veldig viktig for barnet å ha rutiner. Hva vi gjør hele tiden. Vi har jo faste rutiner hver dag, så det skal være lettere for han å forstå at etter det så skal vi det. Slike ting.

Plutselige forandringer i planene, eller aktiviteter som barnet ikke er forberedt på gir ofte utfordringer for det hørselshemmede barnet, ifølge deltakerne. Det hørselshemmede barnet mister fort oversikten, noe som kan føre til usikkerhet og utrygghet. Ped.leder 1 forteller at hørselshemmede barnet på hans avdeling hadde behov for å gjøre avtaler med en voksen i forbindelse med uteleken. Barnet mistet litt av oversikten ute og hadde behov for den tryggheten og forutsigbarheten som en avtale ga.

For meg har det vært interessant å vite *hvem* som følger opp tilretteleggingstiltakene i barnehagen. Jeg har vært interessert i å få en oversikt over om dette er noe bare ped.leder og/eller spesialpedagogen har fokus på, eller om hele personalet føler ansvar for å følge opp/gjennomføre tilretteleggingstiltak. Deltakerne viser til at de har erfaringer med at alle er med og at det har gått en automatikk i å gjennomføre tilretteleggingstiltakene i hverdagen. Men de legger også til at initiativet til tilretteleggingstiltak ofte kommer fra pedagogene, og at ped.lederne selv opplever at de har et ekstra ansvar.

Ped.leder 5: De er jo med på det alle sammen, når vi liksom er i gang med det, men initiativet og sånt blir vel fra oss pedagoger og så formidler vi det videre.

Ped.leder 4: (Svarer på spørsmål om hun må minne personalet på tilretteleggingstiltakene.) Nei, det er automatikk i det. De er kjempeflinke!

Ped.leder 3 har erfaring med at man kan glemme hvilke behov barnet har, når det fungerer så bra som det hørselshemmede barnet på hennes avdeling gjør, og at de voksne da trenger en påminnelse om det. Både ped.leder 1 og 4 sier at det er et godt klima for å kunne minne hverandre på barnets behov for tilrettelegging.

4.3.2 Drøfting

Når det gjelder fysisk tilrettelegging så viser ped.lederne til mange og kreative tiltak som er iverksatt. De aller fleste fysiske tilretteleggingstiltakene går på å redusere støy. Dette kan ha en sammenheng med at støy anses å være den største utfordringen for hørselshemmede barn, men ped.lederne gir også uttrykk for at støy er et generelt problem i barnehagen og at støydempingstiltak har en verdi for alle. Barnehagene har også fulgt opp rom med for lang etterklangstid, ved å montere lyddempende plater i taket. Tiltakene som er iverksatt er i samsvar med barnehagens rammeplan som sier at barnehagens fysiske miljø skal utformes slik at alle barn får gode muligheter for å delta aktivt i lek og andre aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Når det gjelder hørselsteknisk tilrettelegging er det lite fokus på selve høreapparatet eller CI'en som et hørselsteknisk hjelpemiddel, til tross for at disse regnes som de viktigste hjelpemidlene for hørselshemmede barn. Når ped.lederne blir spurt om hørselstekniske hjelpemidler har de fokus på stemmeforsterkeren/lydutjevningssanlegget, som blir brukt i fire av barnehagene. Det er viktig at lydutfjvningssanlegg, eller liknende utstyr, tas i bruk i tillegg til høreapparat/CI, fordi høreapparat/CI har klare begrensninger i forhold til taleavstand og støy (Laukli, 2007). Et lydutfjvningssanlegg vil forsterke talen og gjøre den lettere å oppfatte, for det hørselshemmede barnet.

Alle ped.lederne viser til at de bruker deling i mindre grupper som et tilretteleggingstiltak. De sier at det er ganske vanlig å dele inn i aktivitets- og lekegrupper i barnehagen, men at de har et ekstra fokus på dette med tanke på det hørselshemmede barnet. De viser til mange forskjellige måter å dele inn i grupper på, men mest vanlig er å lage en mindre lekegruppe rundt det hørselshemmede barnet. Dette er et viktig tiltak fordi lydnivået dempes og det blir en mer oversiktlig lek, i tillegg til at det er lettere for det hørselshemmede barnet å kompensere med synet (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Flere av ped.lederne viser til at det hørselshemmede barnet er på en liten gruppe når man spiser. De sier at de gjør dette for å bedre lytteforholdene, slik at det hørselshemmede barnet kan være en aktiv deltaker i den samtalen som foregår under måltidet. Corsaro (2002) sier at det er viktig for barnets utvikling at det får delta i det han kaller kulturelle rutiner (se kap. 2.2.3). Måltidet er en slik kulturell rutning i barnehagen og det er derfor viktig for det hørselshemmede barnet å delta i denne.

I løpet av intervjuene kommer ped.lederne inn på at de tilrettelegger ved å plassere det hørselshemmede barnet slik at det har mulighet for å se alle og støtte seg til

munnavlesning/annen visuell støtte. De er også oppmerksom på at godt lys har betydning for å nytte seg av dette. Denne typen tilrettelegging blir knyttet til samlingsstund i barnehagen, men jeg finner få tegn på at ped.lederne overfører denne kunnskapen til andre aktiviteter. Det vil være naturlig å tenke på godt lys og plassering i all lek og aktivitet der det hørselshemmede barnet deltar, ikke bare i samlingsstund.

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv er det interessant å merke seg ped.ledernes erfaring med organiseringen av den spesialpedagogiske ressursen. Før i tiden var det helt vanlig at den spesialpedagogiske ressursen gikk til enetimer, der en voksen sørget for at barnet fikk trene spesifikt på det som var en utfordring for barnet. I den senere tiden har et sosiokulturelt læringsyn fått større rotfeste blant pedagoger, og det preger også synet på spesialundervisning. Flere av ped.lederne gir uttrykk for at barnet trenger hjelp til å delta i lek og aktiviteter, for å utvikle seg optimalt. De ønsker derfor å organisere den spesialpedagogiske ressursen slik at spesialpedagogen/støttepedagogen/støtteassistenten kan hjelpe og bistå barnet også i denne type aktiviteter. Dette er helt i tråd med hvordan Vygotsky og Bruners tenker at de voksne kan være med på å hjelpe barnet til å mestre mer enn det ville ha gjort på egenhånd (se kap. 2.2.2).

Også når man ser bort fra støttepedagogens rolle, er ped.lederne opptatt av voksenrollen. De beskriver tiltak der de voksne hjelper og støtter barnet i ulike aktiviteter, slik at barnet mestrer mer, enn de ville ha gjort uten denne hjelpen. Ped.lederne er også klare på at barna må få den hjelpen de behøver/ønsker, og at de voksne må være sensibel overfor hva barnet har behov for av hjelp og støtte til enhver tid.

Når det gjelder visualisering av språket har ped.lederne fokus på blikkontakt og bruk av tydelig kroppsspråk, gester, mimikk og naturlige tegn. Bruk av konkrete og bilder ble ikke nevnt som tiltak for å visualisere språket. Laukli sier at:

«Spesiell pedagogisk innsats gjennom visuell støtte og visuell kommunikasjon er særlig av betydning når hørselstapet er så stort at det ikke oppnås tilstrekkelig utbytte fra kun det auditive signalet. Mange hørselshemmede med lettere hørselstap oppnår også vesentlig fordel fra en visuell støtte i kommunikasjonen, særlig når det finnes bakgrunnsstøy.» (Laukli, 2007:410)

Ped.lederne beskriver at de bruker noe nmt, spesielt i samlingsstund. De sier også noe om at de har et forbedrings potensiale på dette området, og at de både bør bruke det mer og i flere situasjoner.

Deltakerne er bevisste på å legge til rette for struktur og oversikt for det hørselshemmede barnet, og har erfart at det er viktig å forberede barnet på endringer og nye aktiviteter. For oss som jobber i hørselsmiljøet er det en kjent sak at hørselshemmede barn ikke alltid har de samme forutsetningene for å «plukke opp» informasjon fra omverdenen som hørende, og det vil derfor være ekstra viktig å skape forutsigbarhet og trygghet rundt disse barna.

Overgangssituasjoner kan være spesielt utfordrende for hørselshemmede barn (Utdanningsdirektoratet 2009a).

Ped.lederne har i løpet av intervjuene kommet med mange eksempler på tilretteleggingstiltak som er iverksatt, men Hjulstad (2011) sier at det viktigste suksesskriteriet er at man klarer å tilpasse *hele miljøet* til det hørselshemmede barnet. Det innebærer at hele personalet blir informert om og delaktige i tiltakene som iverksettes. På bakgrunn av dette var det viktig for meg å finne ut noe om *hvem* det er som følger opp/gjennomfører tilretteleggingstiltakene. Deltakerne var veldig klare på at hele personalet stiller seg bak og gjennomfører de tiltakene man er blitt enige om. De sier det har gått automatikk i å gjennomføre tiltakene, og hvis noen skulle glemme seg er det klima for å minne hverandre på det. Til tross for den positive holdningen de beskriver hos personalet, gir ped.lederne uttrykk for at de føler at de sitter med et ekstra ansvar, og at initiativet til tilretteleggingstiltak ofte kommer fra ped.lederne.

4.4 Barnehagens rammer

Den enkelte kommune og barnehage kan ha ulike rammer i forhold til ressurser. Når jeg snakker om ressurser her så tenker jeg på tilgang til relevante fagpersoner i kommunen (audiopedagog, spesialpedagoger, rådgivere i PPT, ol.), og faktorer som økonomi, bemanning og utformingen av den enkelte barnehagen. Et av forskningsspørsmålene mine tar for seg hvordan ped.leder opplever at barnehagens rammer påvirker vilkårene for fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter for det hørselshemmede barnet, og det er disse erfaringene jeg vil presentere nå. Men først vil jeg presentere deltakernes tanker og erfaringer rundt inkluderingsprinsippet i norsk utdanningspolitikk. Jeg tenker at inkluderingsprinsippet er en slags overordnet ramme som alle ped.ledere må forholde seg til, og derfor er det viktig å få et innblikk i hvilke tanker deltakerne har gjort seg rundt dette.

4.4.1 Empiri

I Meld. St 18 *Læring og fellesskap* kommer det klart fram at inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk, og at dette gjelder for både barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2011). Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen* sier at barnehagen skal inkludere alle barn og ha et særskilt ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). I samtale med deltakerne spurte jeg hvilke tanker de hadde gjort seg rundt det som står skrevet om inkludering i Meld. St. 41:

Ped.leder 4: Nei, det tenker jeg at det har de krav på, på en måte. At det er kjempeviktig. Det synes jeg er helt riktig.

Ped.leder 3: Å være inkludert i et lokalt miljø det er jo bra. At alle lærer seg å omgås med hverandre, uansett funksjonsnivå.

Ped.leder 1: Jeg tenker det er bra at den Stortingsmeldingen er der og skal ivareta barn. Det er ikke alltid det er like lett i praksis. Hva skal jeg si? Teori og praksis er ikke alltid (liten pause), og det er jo økonomi som kommer inn. Bra at Stortingsmeldingen er der, men det kunne kanskje vært enda sterkere føringer for å ivareta det og for at vi kan gjøre en best mulig jobb.

Ped.leder 5: Ja, (latter) det er veldig fint at man må inkludere. I forhold til barnehagens rammer så er det jo ikke alltid man føler at man får gjort det. Ja, hvis det trengs utstyr og man ikke har økonomi (liten pause), personalmangel, får ikke vikar, så sånne ting spiller jo inn. Sånn at man da kanskje ikke får gjort det man har tenkt og vil gjøre. Så det høres jo veldig fint ut mange ganger, men det er ikke alltid like enkelt i praksis.

Alle ped.lederne gir uttrykk for en positiv holdning til at barnehagen skal inkludere alle barn og ha et særskilt ansvar for å sikre barn som har behov for særskilt oppfølging. To av ped.lederne setter fokus på at teori og praksis ikke alltid henger sammen bestandig. De synes tanken om inkludering er god, men at politikerne ikke følger opp med de ressursene ped.lederne mener bør være til stede for å oppnå en slik inkludering.

Jeg vil nå presentere de tanker og erfaringer som ped.lederne har gjort seg rundt rammebetingelser som personalressurser, fysiske ressurser/barnehagens utforming og tilgang til menneskelige ressurser, og hvordan disse virker inn på mulighetene for å legge til rette for fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter for det hørselshemmede barnet.

På bakgrunn av opplysninger som ble gitt av de fem deltakerne har jeg laget en oversikt over antall barn, grunnbemanning og ekstra ressurser på avdelingene/gruppene:

Barnehage	Antall barn	Antall voksne	Ekstra ressurs på barnet	Antall dager barnet går i barnehagen
Barnehage 1	24	5	4 timer spes.ped. i uka til barnet + ekstra assistentressurs på avdelingen.	4
Barnehage 2	12	4	2 timer spes.ped i uka til barnet.	5
Barnehage 3	18	4	3 timer spes.ped i uka til barnet.	4
Barnehage 4	18	4	5 timer spes.ped. +12 ½ time assistent i uka til barnet.	5
Barnehage 5	24	4	Støttepedagog 3 dager i uka.	4

Tabellen viser at det er en del forskjell på størrelsen på gruppene og hvilke personalressurser de har til disposisjon.

I tillegg til å si noe om antall barn, voksne og ekstraressurser, kom deltakerne med følgende kommentarer:

Ped.leder i barnehage 1: *Ja, det er jo litt opp til kommunen og kommuneøkonomien, og hva slags midler en har, og prioriteringene. Det ser en jo her. Nå har vi en spesialpedagog på huset, men de vil egentlig ta han vekk fra oss.*

Ped.leder i barnehage 2: *Ja, jeg tenker også på når det barnet begynte hos oss, så blei vi jo for eksempel lovet en person til, som skulle være på det barnet. Noe vi ikke har fått.*

Ped.leder i barnehage 5: (Etter at hun har fortalt om ressursene på gruppa) *Og det, det er veldig bra. Så hadde det vært så mye mindre så tror jeg ikke hun hadde fått like god kvalitet alltid. Spesielt hvis grunnbemanninga ikke er som den skal. Ved sykdom, når man ikke får vikar, så er det veldig godt at hun har en støttepedagog som kan ta henne ut, eventuelt med noen andre barn.*

Kommentarene sier noe om at det er en kamp om ressursene, samtidig som de uttrykker at ressursene er avgjørende for kvaliteten på tilbudet som gis.

I tillegg til det ordinære personalet på avdelingen/gruppa forteller ped.lederne at de også har andre fagfolk de kan få hjelp og veiledning fra. Det kan være andre ansatte internt i barnehagen, PP-tjenesten eller Statped fagavdeling hørsel. Flere av ped.lederne peker også på at det er viktig at ledelsen setter av en tidsressurs for møtevirksomhet, der man kan samarbeide om det hørselshemmede barnet og tiltak rundt det.

Når det gjelder de fysiske rammene i barnehagene så er erfaringene til ped.lederne delte. Tre av ped.lederne uttrykker at de har godt med rom på avdelingen, og at det gir gode forutsetninger for blant annet å dele inn i mindre grupper.

Ped.leder 5: Ja, det er greit at vi har en del rom som vi kan benytte. Sånn at vi får delt opp i mindre grupper.

Ped.leder 1: Synes vi er heldige som har så mange rom, i forhold til andre barnehager som har mer åpne løsninger og store rom.

Ped.leder 1: Så synes vi det er veldig godt å ha så mange rom der vi kan fordele oss og være.

To av ped.lederne forteller at de har et stort base rom å være på, og at det kan være krevende.

Ped.leder 3: Ja, vi synes jo egentlig ikke at vi har nok rom da. Videre sier hun noe om det store baserommet: Men det er jo ikke bra for noe barn, som jeg sier. At det er så åpent.

Begge disse ped.lederne forteller at de prøver å løse romproblemene ved å dele gruppa i utetiden, slik at halve gruppa er inne, mens den andre halvparten er ute.

Flere av ped.lederne forteller at de har store og gode utearealer og at de opplever det som en positiv ressurs for barnehagen.

Mot slutten av samtalen ba jeg alle ped.lederne om å se for seg at de kunne øke kvalitet og omfang på tilretteleggingen i sin barnehage, og ba dem si noe om hva som skulle til for å nå et slikt mål. Det var tre hovedpunkter som gikk igjen hos ped.lederne:

1) Antall barn pr. voksen:

Ped.leder 1: Da hadde jeg ønsket meg mindre grupper, god bemanning.

Ped.leder 2: Selvfølgelig mer personale.

Ped.leder 4: Nei, det jeg tenker hadde vært enda bedre for det hørselshemmede barnet er færre barn. Og kanskje like mange voksne på færre barn da. Sånn at du kunne lettere ha satt deg ned og fått bedre tid.

Ped.leder 5: *Sånn generelt, flere voksne pr. barn rett og slett, eller færre barn pr. voksen. Det hadde gjort mye faktisk.*

2) Flere og bedre rom:

Ped.leder 4: *At det hadde vært flere rom. At man hadde fått mulighet til å få skjermet barnet litt mer da. I forhold til at det ikke hadde blitt så mange å forholde seg til, og litt mer oversiktlig for barnet og mindre lyd.*

Ped.leder 2: *Jeg trenger flere rom (latter), det fysiske miljøet. Der en kan få gjøre det en har lyst til, hver dag på en måte, og trekke barn ut.*

Ped.leder 1: *Tenker også på det å ha gode fysiske forhold, sånn som støyisolering, lysforhold og romløsninger.*

3) Høyere krav til utdanningen hos personalet:

Ped.leder 2: *Og så at det er et personale som trives i barnehagen og som har utdanninge.*

Ped.leder 3: *Det som hadde vært mitt høyeste ønske hadde nok kanskje vært å ha bare førskolelærere (latter), på jobb, i barnehagene. Da er jeg helt sikker på at da hadde jeg følt meg mye mer trygg òg, på at alt blir ivaretatt selv om ikke jeg er til stede. Mer kompetanse hos de som jobber rundt ungene. Det er det som er det viktigste.*

I tillegg til de tre hovedpunktene kom det enkeltutsagn som gikk på ønske om mer informasjon om hørselshemming og tilrettelegging, bedre tilgang til aktuelt materiell, og generelt bedre økonomi i barnehagen.

4.4.2 Drøfting

Alle de fem ped.lederne ga uttrykk for at de syntes at inkludering er riktig og viktig, og stilte seg udelt positive til inkluderingsprinsippet. Dette til tross for at man kan anta at ped.lederne ofte får økte utfordringer i forbindelse med inkludering av barn med særlige behov. Selv om ped.lederne var positive til inkluderingstanken, kom det likevel frem noen kritiske tanker rundt politikernes økonomiske oppfølging av dette. Noen av deltakerne ga klart uttrykk for at barnehagens økonomiske rammer måtte økes, for å nå målet om inkludering. Ønsket om øking av barnehagens økonomiske rammer ble først og fremst knyttet til mulighet for høy og stabil bemanning.

Når man sammenlikner antall barn pr. voksen på de fem avdelingene som undersøkelsen bygger på, ser vi at det er store forskjeller. Barnehageeier er pålagt å forholde seg til et minstekrav for bemanning, men ut over det står man fritt til å bemanne den enkelte avdeling. Alle avdelingene lå innenfor minstekravet, mens noen av avdelingene lå også over dette. De

fem hørselshemmede barna har sakkyndig vurdering som sier at de har rett til spesialpedagogisk hjelp, men også her ser vi store variasjoner. Variasjonene går på antall timer, men også på om man velger å bruke, spesialpedagog, støttepedagog eller støtteassistent til å utføre vedtaket. Sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten skal ligge til grunn for vedtaket om spesialpedagogisk hjelp, og dette vedtaket skal angi omfang, innhold, organisering og gjennomføring av tilbudet barnet skal få (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Hørselshemmede barn er ingen ensartet gruppe og det enkelte barns behov må danne grunnlaget for den spesialpedagogiske hjelpen (Hjelmervik 2014). På bakgrunn av dette vil derfor den spesialpedagogiske hjelpen variere fra sak til sak. Kommunenes økonomi kan være variabel, men konsekvensene av økonomiske nedskjæringer i barnets tilbud skal alltid holdes opp mot barnets behov for tilrettelegging. Opplæringsloven § 13-10 første ledd sier at kommunen har ansvar for å stille til disposisjon de ressurser som er nødvendige for at kravene i opplæringsloven skal oppfylles. Dette skal være med på å sikre den spesialpedagogiske hjelpen, uavhengig av bostedskommunens økonomi.

Ped.lederne viser til at de har gode samarbeidspartnere som kan gi råd og veiledning. Dette er viktig da kvaliteten på det pedagogiske tilbudet er avgjørende for utviklingen til hørselshemmede barn (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Barnehagen vil ofte ikke ha hørselsfaglig kompetanse i utgangspunktet, og det vil derfor være avgjørende at personalet får veiledning fra PP-tjenesten, Statped eller andre med aktuell kompetanse.

Når det gjelder barnehagens fysiske rammer, er deltakerne delt i forhold til dette. Tre av deltakerne er fornøyd med barnehagens fysiske utforming, og begrunner dette med tilgang til rom, som igjen gir mulighet for å dele inn i mindre grupper. De to andre deltakerne er ikke så fornøyd med den fysiske utformingen i sin barnehage. De viser til store baserom der det ofte er mye støy og som gir få muligheter for gruppedeling. Gruppedeling er et effektivt tilretteleggingstiltak fordi det både reduserer støy og gir bedre oversikt, noe som igjen er med på å øke det hørselshemmede barnets mulighet for deltakelse. Veilederen for opplæring av barn og unge med hørselshemming er tydelig på at barnehagens fysiske utforming har betydning for hvilke muligheter barnehagen har for å legge til rette for aktiviteter i smågrupper (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Videre påpeker den at åpne barnehager og såkalte «basebarnehager» har spesielle utfordringer i forhold til dette. Jeg opplever at det er en klar sammenheng mellom det litteraturen sier om tilrettelegging for bruk av grupper og hva det krever av fysiske rammer, og den erfaringen deltakerne har gjort seg.

Frem til nå har deltakerne delt av sine erfaringer og refleksjoner rundt den konkrete tilretteleggingen i den enkelte barnehagen. Et gammelt ordtak sier at: «*Den vet best hvor skoen trykker, som har den på*», og det var derfor fristende å avslutte samtalen med deltakerne om nettopp dette. De er midt oppe i arbeidet med å tilrettelegge for hørselshemmede barn, og det er derfor naturlig å tenke seg at de kan ha noe å si om hvordan man i fremtiden kan høyne kvalitet og omfang på tilretteleggingen for hørselshemmede barn. Kort oppsummert kan man dele svarene inn i tre konkrete tiltak som deltakerne holdt frem som de viktigste: *Færre barn pr. voksen, flere og bedre rom, og til slutt høyere krav til utdanning hos personalet.*

Oppsummert så er ikke dette noen nye og overraskende tanker for oss som jobber med hørselsfaget, men det er heller med på å bekrefte hva forskningen og litteratur sier om viktigheten av gode kunnskaper om nedsatt hørsel og mulige konsekvenser av dette.

Reduksjon av gruppestørrelsen for å minske støy og gi bedre oversikt for det hørselshemmede barnet og fysiske rammer som gir mulighet for å dele i mindre grupper fremheves som viktig.

5.0 Oppsummering

I den senere tiden har det vært en tendens til at flere foreldre til hørselshemmede barn velger å la barn gå i den lokale barnehagen. Dette kan føre til nye og ofte ukjente utfordringer for barnehagens personale. Samtidig er Barnehageloven og Rammeplan for barnehager tydelig når det gjelder krav til inkludering og tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne. Studien har gitt et innblikk i fem pedagogiske ledes erfaringer og refleksjoner rundt arbeidet med å tilrettelegge for økt deltakelse i lek og aktiviteter for hørselshemmede barn. Jeg formulerte tre forskningsspørsmål som jeg mente ville være med på å belyse problemstillingen:

- Opplever pedagogisk leder at han/hun har kompetanse på barnets hørselstap og konsekvenser av dette?
- Hvilke tilretteleggingstiltak har ped.leder erfart at det er viktig å iverksette?
- Hvordan opplever pedagogisk leder at barnehagens rammer påvirker vilkårene for fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter for det hørselshemmede barnet?

Gjennom det semistrukturerte intervjuet har deltakerne åpnet seg og delt av sine erfaringer, slik at jeg føler at jeg har fått gode og utdypende svar på forskningsspørsmålene mine.

Når det gjelder temaet *Hørselshemming og kompetanse* så viser ped.lederne at de hadde mye kompetanse på hvilken innvirkning støy har på hørselshemmede. De hadde kunnskap om at støy vanskeliggjør taleoppfattelsen, men de hadde også erfart at støy fører til økt bruk av kompensatoriske strategier og at barnet ble mer sliten enn hørende barn.

Videre gir ped.lederne uttrykk for at de har kunnskap om fysisk tilrettelegging, spesielt i forhold til støydemping. De er klar over at etterklangstiden i et rom er av betydning, men de viser også til et mangfold av forholdsvis enkle grep som personalet kan iverksette på avdelingen. Deltakerne vet at gode lysforhold og plassering i forhold til lyskilden har betydning for hørselshemmede barn. Når det gjelder hørselsteknisk utstyr så ble det lite omtalt. Hva som var årsaken til dette er usikkert, men det er en ting jeg kunne ha gått nærmere inn på.

Når det gjelder språk og kommunikasjon viser deltakerne at de har kompetanse på at disse barna bør følges spesielt opp med tanke på ord og begrepsopplæring, samt at barna i ulik grad har behov for støtte/veiledning i kommunikasjon med andre barn.

Deltakerne har erfart at det er utfordrende å inkludere de hørselshemmede barna i en del aktiviteter. Spesielt er dette vanskelig i den frie leken, men også i andre aktiviteter der det er mye støy og mange ting som skjer samtidig. De har ofte fått veiledning fra PP-tjenesten eller Statped som går på bruk av små grupper. Ped.lederne har erfaring med at små grupper gir mindre støy og bedre oversikt for det hørselshemmede barnet. Videre gjør små grupper det lettere for de voksne, med tanke på å se barnets behov og gi den rette hjelpen/veiledningen.

Det neste temaet som ble tatt opp i samtalene med ped.lederne var *Tilrettelegging med tanke på økt deltakelse i lek og aktiviteter*. Her tar deltakerne for seg tilretteleggingstiltak som de har erfart er viktige for det hørselshemmede barnet.

Barnehagene har gjort fysiske utbedringer for å gjøre støyforholdene bedre for det hørselshemmede barnet. Noen har gjort større byggetekniske utbedringer, mens alle har satt i verk støyreducerende tiltak på avdelingen. Eksempler på dette er plast duk på bordet, filtknopper på bord- og stolbein og tekstiler og tepper som støydempere. Personalet har kommet frem til mange og kreative måter å dempe støy på.

Videre er alle deltakerne enige om at inndeling i små grupper er det viktigste pedagogiske tilretteleggingstiltaket i barnehagen. Fordelen med dette er at det blir mindre støy, samtidig som det er lettere for det hørselshemmede barnet å få oversikt over hvem som snakker. De voksne synes også det er enklere å veilede/hjelppe det hørselshemmede barnet når det er i en liten gruppe, og det blir lettere å øve på ferdigheter som f.eks. lekereglene. Ped.lederne har erfart at denne typen tilrettelegging fører til økt deltakelse hos det hørselshemmede barnet.

Deltakerne sier også noe om at tilrettelegging som fører til god struktur og forutsigbarhet er viktig for det hørselshemmede barnet. De fokuserer også på å bruke visuell støtte til det talte språket, slik at det blir lettere for det hørselshemmede barnet å oppfatte det som blir sagt. Noen av deltakerne gir uttrykk for at de bør bruke nmt i større omfang enn det de gjør, og sier at de har forbedringspotensialer på dette området.

Deltakerne gir uttrykk for at hele personalet støtter opp om de tilretteleggingstiltakene man har blitt enige om, men føler at de som ped.ledere har et ekstra ansvar for å følge det opp.

Til slutt har deltakerne delt av sine refleksjoner rundt *Barnehagens rammer*, og hvordan disse kan påvirker vilkårene for fullverdig deltakelse i lek og aktiviteter for det hørselshemmede barnet.

Først av alt vil jeg si at alle ped.lederne hadde en positiv holdning til inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. At personalet har en positiv holdning til inkludering er i mine øyne en grunnleggende rammebetingelse for alle barnehager.

Deltakerne hevdet videre at antall barn pr. voksen er med på å påvirke vilkårene for god tilrettelegging. Alle ped.lederne har erfart at inndeling i grupper krever god voksendekning. De påpeker også at omfanget på spesialpedagogisk hjelp har noe å si for at målet om fullverdig deltakelse skal nås. Ressurser knyttet direkte til barnet gjør at man har større mulighet til å følge opp barnet og gi rett hjelp til rett tid.

Barnehagens utforming er ifølge deltakerne også en av de rammene som påvirker vilkårene for fullverdig deltakelse mest. De viser til at god fysisk utforming gir økte muligheter for fullverdig deltakelse, mens dårlig fysisk utforming gjør det vanskeligere. Det er i første rekke tilgang til mange og gode rom som løftes opp når de snakker om god fysisk utforming.

Mønsteret i det innsamlede materialet viser at mange av erfaringene og refleksjonene som deltakerne har gjort sammenfaller med teori og forskning på fagfeltet. Noe som igjen er med på å styrke studiens gyldighet.

Litteraturliste:

Cameron, D.L , Kovac, V.B. og Tveit, A.D (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr. 155. Kristiansand: Universitetet i Agder.

Corsaro, W.A. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag.

Creswell, J.W.(1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Saga Publications, Inc.

Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven)*. Lov av 21.juli 2013 nr.61

Dysthe, Olga (red.) (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget: Oslo

De nasjonale forskningsetiske komiteene: «Forskningsetisk sjekkliste» (Sist oppdatert: 25.april 2013). De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Online]. Tilgjengelig på <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Forskningsetisk-sjekkliste/>. [Lesedato 20.september 2013].

De nasjonale forskningsetiske komiteene: «Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller» (Sist oppdatert: 20. september 2013). De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Online]. Tilgjengelig på <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/> [Lesedato 9.februar 2014]

Falkenberg, E.S. & Kvam, M.H. (2012). Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv (s.426-445). I Befring, E. og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag as.

Hansen, Aa. Lyngvær (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom. En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*. NTNU: Doktoravhandling for graden doctor artium Det historisk-filosofiske fakultet Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier.

- Hjelmervik, E. (2014). «Det hørselshemmede barnet. Kommunikasjon og språk – tilrettelegging i barnehagen.», i Bente I. Borthne Hvidsten (red.). Spesialpedagogikk i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjulstad, O. (2011). Hva fungerer – fungerer ikke for hørselshemmede elever. Rom for læring, 2: 22-23. Statped.
- Hjulstad, O., Kristoffersen, A-L. og Simonsen, E. (2002). Barn med cochleaimplantat. Kommunikative praksiser i barnehagen. Skådalen Publication Series No17 Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Holter, H. og Kalleberg, R. (1996). Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingierd, Helene: "Humaniora, samfunnsfag, juss og teologi" (Sist oppdatert: 24. januar 2012). De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Online]. Tilgjengelig på <http://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi/>. [Lesedato 03.juli 2014].
- Kermit, P., Mjøen, O.M. og Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. Sosiologisk tidsskrift, 3:249-270.
- Kleven, T.A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. I Nordisk pedagogikk 3/2008, s. 219 – 233.
- Kristoffersen, A.-E. (2013). Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn. Doktoravhandling forsvart ved Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. Barnehageloven. LOV-05-17-64.
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). Kvalitet i barnehagen. Meld. St. 41.
- Kunnskapsdepartementet. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). LOV-1998-07-17-61
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011). Læring og fellesskap. Meld. St. 18.
- Kunnskapsdepartementet. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2006/2011).
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). Det kvalitative forskningsintervju. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Lauklid, E. (red.) (2007). Nordisk lærebok i audiologi. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1952). Den etiske fordring. Oslo: Gyldendal
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med vekt på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. og Moen, T. (2009). Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 39 (2): 295-314.
- Rienecker, L. og Jørgensen, P. S. (2007). Den gode oppgaven. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2007). Enhet og mangfold. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, S. (2010). Vygotskij och de små och barnenslärande. Lund: Studentlitteratur AB
- Statped. Basiskunnskap hørsel.
[http://www.statped.no/Fag/Hørsel/Læringsressurser/Basiskunnskap_hørsel/Førskolebarn med hørselstap](http://www.statped.no/Fag/Hørsel/Læringsressurser/Basiskunnskap_hørsel/Førskolebarn_med_hørselstap) [Lesedato 03.09.2013]
- Statped og St. Olavs hospital (2011). Små barn med hørselstap.
<http://www.statped.no/Tema/Hørsel/Alle-publikasjoner---hørsel/Sma-barn-med-hørselstap---Informasjonsperm-til-foreldre/> [Lesedato 03.09.2013]
- Säljö, R. (2001). Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Thagaard, T. (1998). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet (2009a): Veileder for opplæring av barn og unge. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2009b): Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Öhman, M. (2011). Det viktigste er å få leke. Oslo: Pedagogisk forum.

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv til foresatte i barnehagene.

Vedlegg nr. 2: Skriv til Rådgiverne i Statped sørøst.

Vedlegg nr. 3: Forespørsel om deltakelse i prosjektet m/samtykke til deltakelse.

Vedlegg nr. 4: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vedlegg nr. 5: Intervjuguide.

Vedlegg nr. 6: Eksempel på skjema som ble brukt under analysen.

Tone E. Enger
Luksefjellveien 469
Skien

3721

Informasjon til foresatte i.....barnehage, avdeling.....

Mitt navn er Tone E. Enger og jobber til daglig i Statped sørøst fagavdeling hørsel. I løpet av våren 2014 skal jeg skrive en masteroppgave i audiopedagogikk ved NTNU, Trondheim.

Jeg har valgt følgende problemstilling for oppgaven min:

"Hvordan kan man tilrettelegge i barnehagen slik at man sikrer det hørselshemmede barnets deltakelse i lek og aktiviteter?"

I den forbindelse ønsker jeg å observere organiseringen av en voksenstyrt aktivitet og frilek.

Det er kun jeg som har tilgang til observasjonsnotatene som blir tatt. Innsamling, bearbeiding og oppbevaring av data gjennomføres i tråd med retningslinjer fra NESH (Nasjonal Forskningsetisk komité for samfunnsfag). Prosjektet skal ende opp i en masteroppgave, men det vil ikke være mulig å kjenne igjen noen av deltakerne eller barnehagen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.september 2014 og etter dette vil alle data (opptak, transkribering, observasjonsnotat, etc.) bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og har fått godkjenning derfra 22.10.2013.

Dersom du ønsker ytterligere informasjon eller har spørsmål om forskningsprosjektet, ta kontakt med meg på telefon 99293303, eller på e-post: toneelsie.enger@statped.no
toneenger@yahoo.no

Med vennlig hilsen

Tone E. Enger
Masterstudent NTNU

Til rådgiverne i Statped sørøst fagavdeling hørsel, som jobber med førskolebarn.

Kan dere hjelpe meg med informanter?

I forbindelse med masteroppgaven min i audiopedagogikk trenger jeg å komme i kontakt med informanter til spørreundersøkelsen jeg skal gjennomføre. I den forbindelsen har jeg fått tillatelse til å bruke dere rådgivere i Statped sørøst fagavdeling hørsel som «døråpnere» for meg. Jeg legger ved brevet som jeg ønsker at dere skal formidle til ped.lederne i de aktuelle barnehagene. (Styreren i barnehagen bør vite om og godkjenner at dere tar kontakt med ped.lederen om dette.)

Det er viktig for meg å unngå en direkte førstekontakt med informanten, slik at de som blir forespurt kan ta avgjørelsen om deltakelse uten å føle press fra meg og uten at jeg vet hvem som takker nei til å delta. Derfor ber jeg om hjelp fra dere. Jeg går ikke nærmere inn på beskrivelsen av prosjektet her, da det vil fremgå i brevet til ped.lederne, som er vedlagt.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (22.10.2013).

Hvem kan være informanter?

Jeg ønsker å komme i kontakt med:

- Ped.ledere i private eller offentlige barnehager der det går et eller flere barn som bruker høreapparat/CI.
- De hørselshemmede barna kan ha ulik størrelse på tapet, men de må være høreapparat-/CI-brukere.
- Foreldrene har valgt at barna skal gå i en «vanlig» barnehage i nærmiljøet (dvs. ikke en spesialbarnehage/hørselsbarnehage).
- Foreldrene har også tatt valget om norsk talespråk (eventuelt med Norsk med tegnstøtte), som språkkode for barnet.
- Barnet har ingen tilleggsvansker.
- Det er fint om barnet er i alderen fra tre-seks år, men yngre barn kan også vurderes.

Kontaktinformasjon:

Hvis dere trenger mer informasjon eller om noe er uklart ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen

Tone Elsie Enger

Rådgiver/ Adviser

Statped

Statped sørøst, fagavdeling hørsel/Department of Hearing impairment

Fylkeskontoret i Telemark

Tlf. +47 33 09 91 90

Mob. +47 992 93 303

E-post: toneelsie.enger@statped.no

Pb.4416 Nydalen, 0403 OSLO

Besøksadresse: Bergsbygdaveien 8, 3949 PORSGRUNN

www.statped.no

Tone E. Enger
Luksefjellveien 469
Skien

3721

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

"Jeg leker og lærer. Tilrettelegging for hørselshemmede barns deltakelse og samhandling i barnehagen."

Bakgrunn og formål:

Mitt navn er Tone E. Enger og jeg skal i løpet av våren 2014, skrive en masteroppgave i audiopedagogikk ved NTNU, Trondheim.

Denne henvendelsen går til deg som pedagogiske ledere, fordi du jobber i en ordinær barnehage der det går et eller flere hørselshemmede barn som bruker høreapparat/CI. Brevet sendes via rådgivere, som jobber i forhold til førskolebarn, i Statped sørøst fagavdeling hørsel.

Til daglig jobber jeg som rådgiver på fylkeskontoret til Statped sørøst fagavdeling hørsel, i Telemark.

Jeg har valgt følgende problemstilling for oppgaven min:

"Hvordan kan man tilrettelegge i barnehagen slik at man sikrer det hørselshemmede barnets deltakelse og samhandling i lek og aktiviteter?"

Høreapparat/CI kan være til stor hjelp for barn med nedsatt hørsel, men vi vet også at høreapparater/CI er sårbare i forhold til blant annet bakgrunnsstøy og taleavstand. Det kan også være vanskelig å få med seg hva som blir sagt når mange snakker samtidig og det skjer mye på en gang. En konsekvens av dette er at barn som bruker høreapparat/CI kan være spesielt sårbare i samhandling med andre barn og voksne. Jeg ønsker å se på hvordan man tilrettelegger i barnehagen slik at man er med på å sikre det hørselshemmede barnets samhandling og deltakelse i lek og aktiviteter. I den forbindelse ønsker jeg å intervju pedagogiske ledere, som har erfaring med dette arbeidet. På den måten håper jeg å få et innblikk i hvilke erfaringer dere har gjort dere og hvilke utfordringer dere eventuelt har støtt på.

Hva innebærer deltakelse i studiet:

Jeg vil gjennomføre et semistrukturert intervju, det vil si at jeg har noen faste spørsmål som jeg vil stille alle deltakerne. Spørsmålene vil omhandle hvordan dere ser på barns deltakelse i lek og aktiviteter og hvordan dere tenker at det kan legges til rette for det i barnehagen. (Her finnes det ikke riktige eller feil svar, men all erfaring du sitter med er viktig for meg.) I tillegg

vil jeg åpne opp for innspill, slik at dere som deltaker er med på å styre innholdet i samtalen og kan komme med ting som er viktige for dere. Intervjuet vil være individuelt og vil vare ca. en time, og vil etter planen bli gjennomført i februar/mars 2014. I tillegg ønsker jeg også å lage et observasjonsnotat fra to ulike aktiviteter i barnehagen, f.eks. i samlingsstund og frilek. Da ønsker jeg å ha fokus på tilrettelegging for samhandling/deltakelse i de ulike aktivitetene.

Hva skjer med informasjonen om deg:

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg ønsker å gjøre et lydopptak av intervjuet, men det er kun jeg som har tilgang til lydopptakene som blir gjort og observasjonsnotatene som blir tatt. Innsamling, bearbeiding og oppbevaring av data gjennomføres i tråd med retningslinjer fra NESH (Nasjonal Forskningsetisk komité for samfunnsfag). Alle innsamlede data vil bli anonymisert og direkte personidentifiserbare opplysninger vil bli erstattet med referansenummer som viser til navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Prosjektet skal ende opp i en masteroppgave, men det vil ikke være mulig å kjenne igjen noen av deltakerne eller barnehagene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.september 2014 og etter dette vil alle data (opptak, transkribering, observasjonsnotat, etc.) bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og har fått godkjenning derfra 22.10.2013.

Frivillig deltagelse

Jeg vet ikke hvem som får denne forespørselen før jeg har fått et positivt svar (samtykke) fra deltakeren. Det betyr også at jeg ikke vet noe om hvem som ikke ønsker å delta.

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 opplysningene om deg bli slettet.

Kontaktinformasjon:

Dersom du ønsker ytterligere informasjon eller har spørsmål om forskningsprosjektet, ta kontakt med meg på telefon 99293303, eller på e-post: toneelsie.enger@statped.no
toneenger@yahoo.no

Min veileder ved NTNU er professor Per Frostad, e-post: per.frostad@svt.ntnu.no

Samtykkeerklæring:

Vedlagt finner du en samtykkeerklæring, som jeg ønsker å få i retur på min e-post: toneenger@yahoo.no **innen 15.02.2014.**

Med vennlig hilsen

Tone E. Enger
Masterstudent

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, som skal ta for seg hvordan kan man tilrettelegge i barnehagen slik at man sikrer det hørselshemmede barnets deltakelse i lek og aktiviteter, og ønsker å stille til intervju.

Navn:..... Sted og dato:.....

Telefon:..... E-post:.....

Samtykket sendes elektronisk til: toneenger@yahoo.no

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad

Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.10.2013

Vår ref: 35642 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35642</i>	<i>Jeg ser og lærer - Visuell tilrettelegging for hørselshemmede barn i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>
<i>Student</i>	<i>Tone Elsie Enger</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene 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, 01.09.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tone Elsie Enger Luksefjellveien 469 3721 SKIEN

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35642

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til barnehageansattes taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltbarn. Vi anbefaler at forsker minner informantene om dette ifm. intervjuet.

Det oppgis at det også vil bli gjennomført observasjoner i barnehage, men at det her ikke vil bli registrert noen personopplysninger. Den delen av prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.09.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Intervjuguide:

Innledende spørsmål:

- Hva slags utdanning/bakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hva er etter din mening din viktigste oppgave som pedagogisk leder?
- Hva liker du best ved jobben din?
- Har du jobbet med hørselshemmede barn før?
- Hvordan er barnehagen organisert? (Åpen bh./avd.bh.)

Hørselshemming og kompetanse:

- Hva vet du om mulige konsekvenser av hørselstapet til barnet/barna? (Da tenker jeg på ting som lytteforhold, språk og samspill med andre barn og voksne.)
- Barn med nedsatt hørsel kompenserer ofte for sansetapet sitt. Hvilke kompensatoriske strategier har du observert hos det hørselshemmede barnet?
- I hvilke situasjoner brukes disse/denne kompenseringen?
- Har du fått veiledning rettet mot det å tilrettelegge for økt deltakelse i lek og aktiviteter, for det hørselshemmede barnet?
- Hvilken kompetanseheving har personalet fått på området?
- Hvem har stått for denne kompetansehevingen/veiledningen?
- Hva opplever du er din faglige styrke i arbeidet med å lede en avdeling med et hørselshemmet barn?
- Hva opplever du er din faglige utfordring med å lede en avdeling med et hørselshemmet barn?

Bruk av tilrettelegging med tanke på økt deltakelse i lek og aktiviteter:

- Er det noen type lek og/eller aktiviteter i barnehagen du mener det er spesielt viktige å delta i med tanke på utvikling og læring?
- Hender det at du som voksen går inn og støtter/hjelper barnet i lek og/eller aktiviteter?
- Kan du gi meg noen eksempler på dette?
- Hørselshemmede barn kan være veldig styrende i lek. Hvordan ville du forholde deg til en slik atferd?
- Hvilke forhold må være til stede for at man kan si at barnet med hørselshemming er en fullverdig deltaker i lek og aktiviteter?
- Har dere gjort noen fysisk utbedring/tilrettelegging på avdelingen?
- Har dere hørselsteknisk tilrettelegging på avdelingen?
- Hvilke tilrettelegging er gjort for det hørselshemmede barnet med tanke på deltakelse i lek og aktiviteter?
- Bruker dere tegn på avdelingen? (Beskriv hvordan det blir brukt.)

- Hvilke tilretteleggingstiltak har blitt vurdert igangsatt på avdelingen? (Er det noe dere har vurdert, men som dere likevel ikke har valgt å satse på. Smågrupper, tegn, hørselsteknisk utstyr)
- (Hvis det kom eksempler på dette tidligere i intervjuet). Du nevnte i sted at barnet tar i bruk kompensatoriske strategier. Hvilke konsekvenser får dette for tilretteleggingen på avdelingen?
- Hvem på avdelingen tar i bruk tilretteleggingstiltak?
- Har det gått automatisk i å bruke tilretteleggingstiltak, eller må du som ped.leder minne personalet på oppgavene?
- Hørselshemmede barn som baserer sin kommunikasjon på talespråket vil i ulik grad ha behov for tilrettelegging avhengig av settingen de er i. I hvilke aktiviteter er det lettere å inkludere det hørselshemmede barnet?
- I hvilke aktiviteter er det utfordrende å inkludere det hørselshemmede barnet?

Barnehagens rammer:

- Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* sier at barnehagen skal inkludere alle barn og ha et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging. Hva tenker du om det?
- Hva er bemanningen på avdelingen?
- Har dere fått tilført noen ekstra ressurser for å følge opp det hørselshemmede barnet?
- Hvilke fysiske ressurser har dere i barnehagen som du kan bruke i ditt arbeid med å tilrettelegge for økt deltakelse hos det hørselshemmede barnet?
- Hvilke menneskelige ressurser (pedagogiske/kompetanse) har dere i barnehagen som du kan bruke i ditt arbeid med å tilrettelegge for økt deltakelse hos det hørselshemmede barnet?
- Se for deg at du kunne øke kvalitet og omfang på tilretteleggingen i din barnehage. Hva skal til for og nå et slikt mål?

Oppfølging av observasjonen:

Dette punktet bruker jeg under intervjuet, hvis det er ting fra observasjonen i barnehagen som jeg trenger en forklaring på eller utdyping av.

Eksempel på spørsmål kan være:

- Jeg observerte at dere brukte enkelte tegn til sangen dere sang i samling. Er det noe dere gjør med alle sanger?
- Dere organiserte leken i mindre grupper. Hva er grunnen til det? Deler dere alltid i smågrupper?

Avslutning:

- Er det noe du synes jeg har glemt å spørre deg om, eller som du ønsker å tilføye?

Eksempel på skjema som ble bruk under analysen

Undertema	Sitater	Tema
<p>Tidligere erfaring med hørselshemmede barn.</p> <p>Hva vet ped.leder om konsekvenser av hørselstapet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nei, det er første gang nå. - Sånn spesielt når vi har den hørselshemmede som da trenger å ha det ganske rolig. Rolig lydnivå. - Du ser det hun faller ut enkelte ganger hvis det blir for mye lyd, trekker seg bort hvis det blir for mye lyd. - Det skjer når hun blir sliten også, at man da må skjerme litt mer og sånne ting. - Ofte at hun ikke får med seg alt, at man må være ganske tydelig. 	<p>Hørselshemming og kompetanse</p>
<p>Kompensering for hørselstapet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke noe sånn veldig utprega som jeg har lagt merke til. 	
<p>Mottatt veiledning rettet mot økt deltakelse i lek og aktiviteter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke fått noe egentlig. Vi hadde ei inne som også snakket litt om konsekvenser og hvorfor man måtte gjøre også ha det litt rolig lydmiljø og litt sånn forskjellig, og litt konsekvenser for dette barnet, men ikke noe mer ut over det. - Så går det jo liksom litt gjennom støttepedagogen, så hun forteller litt. - Som sagt så har jeg ikke satt meg sånn fryktelig nøye inn i det altså. Det er en veldig dyktig støttepedagog også, som gjerne informerer. 	

<p>Kompetanseheving til personalet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg vet ikke hvor mye de fikk, for som sagt, jeg var jo ikke her. - Men jeg tror det hadde tjent seg å få enda mer informasjon. At alle hadde blitt ennå mer informert på en måte. - Etter at vi hadde den lille veiledningen med hun audiopedagogen (rådgiver i Statped), så er det i hvert fall noen som har blitt enda mer bevist på det, enn de var. - Ja, jeg tror mer informasjon gjør sikkert veldig godt. Ja, for det er ikke så mange som har erfaring med hørselshemmede fra før, og det er jo ikke alltid så godt å vite hva man skal gjøre hvis en ikke vet noe om det. - Så lenge alle får den informasjonen, så er det lettere å få med seg alle sammen også. 	
<p>Hva er din faglige styrke i arbeidet med hh barn?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Det at man kan klare å tenke helhet, legge til rette for, altså forutse litt ting. - At man liksom forutser, ok, nå kommer dette til å skje, å være litt i forkant. - At man har en pedagogisk utdanning som man kan bruke. - Veilede medarbeidere på ting også, og forklare hvorfor man bør gjøre det på den måten. At de også bør gjøre det, selv om man kanskje ikke er til stede sjøl. Det blir liksom faste rutiner på ting. 	
<p>Hva er din faglige utfordring i arbeidet med hh barn?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Skulle ha enda mer tid til å sette seg mer inn i det egentlig, så man kunne ha gjort en enda bedre jobb og sånn, og egentlig visst litt mer. 	

