

Tina Thomassen Hofseth

"Her blir man synlig normal"

Hvordan skape et inkluderende fellesskap i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel.

Masteroppgave i PED6903 Masteroppgave i audiopedagogikk

Veileder: Sidsel Holiman

Mars 2023

Tina Thomassen Hofseth

"Her blir man synlig normal"

Hvordan skape et inkluderende fellesskap i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel.

Masteroppgave i PED6903 Masteroppgave i audiopedagogikk
Veileder: Sidsel Holiman
Mars 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I dette kvalitative forskningsprosjektet har jeg undersøkt hvordan vi kan skape et inkluderende fellesskap i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel. Jeg har intervjuet fire pedagogiske ledere fra ulike barnehager som alle hadde et barn med ensidig nedsatt hørsel på sin avdeling. To av deltakerne hadde erfaringer med barn med nedsatt hørsel fra før, og de to andre jobbet med dette for første gang i 2022. Teorigrunnlaget for oppgaven tar for seg konsekvenser av ensidig nedsatt hørsel, inkludering og ulike dimensjoner ved inkludering, ulike tilretteleggingsmåter, og praksisfellesskapet og lek.

Gjennom analysen av mine funn fant jeg fire tema; tilgang på praksisfellesskapet, støydemping, barnehagens kompetanse, og holdninger. *Tilgang på praksisfellesskapet* viser til hvordan barnehagen inkluderer barnegruppa med hverandre, og hvilke tiltak de har gjort. For eksempel å dele barnegruppa i mindre grupper, skjerme leken, og komme med støtte i leken er løftet frem som positive tiltak. Støy er en av de største utfordringene for barn med ensidig nedsatt hørsel, som gjør den fysiske tilgangen på fellesskapet utfordrende uten inkludering og tilretteleggingstiltak. *Støydemping* handler om hva barnehagen gjør for å redusere støyen ut fra sine forutsetninger. *Barnehagens kompetanse* sier noe om hva barnehagen må ha av kompetanse i arbeidet med inkludering i barnehagen og barn med ensidig nedsatt hørsel. Informasjon om hva som er konsekvensene av ensidig nedsatt hørsel og tilretteleggingstiltak innenfor det fysiske, tekniske, pedagogiske og organisatoriske er avgjørende. *Holdninger* tar for seg hvilke holdninger personalet i barnehagen har til inkludering og tilretteleggingstiltak. Det rommer også holdninger på nivåene over avdelingen som styrer og barnehageeier. Ved å ha positive holdninger til inkluderingen og å tenke på barnegruppa som et inkluderende fellesskap er noe som kommer tydelig frem.

Konsekvensene av funnene, og forslag til videre forskning, blir også drøftet.

Abstract

In this qualitative research project, I have investigated which how to create an inclusive community environment in kindergarten for children with unilateral hearing loss. I have interviewed four pedagogical leaders from different kindergartens, each with a child with unilateral hearing loss in their departments. Two of the participants had previous experience with children with unilateral hearing loss, the other two worked with these children for the first time in 2022. The theoretical basis for this research is focused on the consequences of unilateral hearing loss, inclusiveness and various dimensions of integration, different forms of facilitation, communities of practice and play.

Through the analysis of my findings, I have pinpointed four themes: access to communities of practice, noise reduction, the proficiency of the kindergarten, and attitudes. *Access to communities of practice* refers to how the kindergarten includes the group of children with each other, and which measures have been put in place. For example, by splitting the children into smaller groups, safe-guarded and supportive play are highlighted as positive measures. Noise is one the greatest challenges for children with unilateral hearing loss, which makes physical access to the group difficult without inclusiveness and facilitative measures *Noise reduction* is about what the kindergarten does, within its prerequisites, to reduce noise levels. *The proficiency of the kindergarten* refers to which competences are required in working with inclusiveness both within the kindergarten and with children with unilateral hearing loss. Access to information regarding the consequences of unilateral hearing loss, facilitative measures with respect to the physical, technical, pedagogical, and organizational are decisive. *Attitudes* refers to which mindset the personnel in the kindergarten have towards inclusiveness and facilitative measures. This also includes the attitudes of those in leadership and the owners of the kindergartens. To have a positive approach towards inclusiveness and viewing the group of children as an inclusive community is something which stands out.

The consequences of the findings, and proposals for further research, are also discussed.

Forord

«Det trengs en hel landsby for å oppdra et barn» lyder et afrikansk ordtak om hvordan vi må samarbeide for å oppnå et mål. Jeg synes dette er beskrivende for min masteroppgave også. Å ta en masterutdanning ved siden av full jobb har mildt sagt vært krevende, men ved hjelp fra min landsby, både de nære naboene og de litt lengre ned i gata, har jeg nå kommet i mål. Jeg vil rette en stor takk til:

Veileder Sidsel Holiman for å ha stått stødig med meg i hele prosessen, fra den spede starten med en teskje panikk til dagene før innlevering med omtrent et tonn panikk. Tusen takk for alle drøftinger, tilbakemeldinger, e-poster og samtaler. Det har vært så godt at du hele tiden uttrykte at du hadde troen på at jeg kom til å bli ferdig – og du fikk rett!

Kollega Siv Hillesøy som sa i pausen på VI-samlinga i 2022 at jeg bare måtte ta kontakt om jeg ville drøfte oppgaven, som jeg gjorde både en, og to, og tre ganger. Tusen takk for innspill, spørsmål, kommentarer og ikke minst litteraturtips om lek og inkludering.

Kollega Camilla Mikalsen for gjennomlesing, gode spørsmål, og fine tilbakemeldinger. Og takk for at du alltid passerer min vibe-check.

Venninne Grete Forsmo for korrekturlesing, og for at du har lært meg hva «i forhold til» egentlig betyr. Og takk for at du har stått på døra både med eksamensmotivasjon og hjemmebakke julekaker i studietida.

Venninne Sonja Louise Tanner for hjelp til den engelske oppsummeringen av oppgaven, og spa-pakken med blant annet 5 sjokoladeplater. Det var livsnødvendig.

Venninne Ingrid Benedikte Sørbø for korrektur- og gjennomlesing, litteraturtips, og samtaler om inkludering. Og for heiarop underveis.

Biblioteket i Statped for en utrolig god service på alt fra litteratursøk til å sende bøker, spore opp artikler, velvilje til å lete gjennom et flyttelass for å finne en enkelt bok, og hyggelige bokmerker. Dere er fantastiske og har gjort arbeidet med å finne litteratur direkte trivelig.

Til alle de over 100 stykkene på Facebook som delte mitt innlegg om informanter til prosjektet. Jeg spurte om hjelp og Facebookvenner leverte.

Til pappa og bestemor som heier sånn på meg uansett hva jeg finner på, og som titt og ofte ringer for å høre hvordan jeg har det. Tusen takk for at dere vet at jeg får det til når jeg vil, selv om jeg ikke alltid ser det selv. Jeg vet at dere nesten er mer glad enn meg for at jeg nå er i havn med mastergraden. Og det sier litt.

Og til sist tusen takk til min fantastiske vennegjeng i og utenfor Bodø. Takk for alle telefonsamtaler, besøk, middager, gåturer, og meldinger med støtte, trøst og humor. Og for en enorm forståelse for at det ikke *bare* er artig å skrive en masteroppgave.

«Førr nu e det vår her i byen, og gatan e bar. Det spirer og gror i landet. Og det gjør oss takknemlig førr det som vi har, og vi trur på oss sjøl littegranne» Nordaførr vårvisa, av Halvdan Sivertsen.

Tina Thomassen Hofseth,

Bodø, 28.02.2023

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Problemstilling	12
1.2	Begrepsavklaringer.....	12
1.3	Oppgavens oppbygning.....	13
2	Teoretiske perspektiver og styringsdokumenter	15
2.1	Tidligere forskning på ensidige hørselstap	15
2.2	Styringsdokumenter og teoretiske perspektiver på inkludering.....	17
2.2.1	Hva er inkludering?	17
2.2.2	Inkluderingens tre ulike dimensjoner	19
2.2.2.1	Den organisatoriske og fysiske dimensjonen.....	20
2.2.2.2	Den sosiale dimensjonen.....	22
2.2.2.3	Den faglige og kulturelle dimensjonen	24
3	Metode	27
3.1	Valg av forskningsmetode	27
3.2	Vitenskapsteori	27
3.3	Prosjektets reliabilitet og validitet og forskningsetiske betraktninger	29
3.3.1	Prosjektets reliabilitet	29
3.3.2	Prosjektets validitet.....	29
3.3.3	Forskningsetiske betraktninger	30
3.4	Utvalg.....	32
3.4.1	Hvordan jeg har gått frem for å skaffe deltakere.....	32
3.4.2	Presentasjon av deltakerne	33
3.4.3	Litteratursøk.....	34
3.5	Datainnsamling.....	34
3.5.1	Intervju	35
3.5.2	Gjennomføring av intervju.....	35
3.6	Analysen.....	36
3.6.1	Analysemetode	36
3.6.2	Transkribering av data	36
3.6.3	Koding av data	37
4	Presentasjon og drøfting av funn	39
4.1	Funn og drøfting av funn.....	39
4.1.1	Tilgang på praksisfellesskapet.....	39
4.1.2	Støydemping	42
4.1.3	Barnehagens kompetanse	46

4.1.4	Holdninger	48
5	Generell drøfting.....	51
6	Oppsummering og refleksjoner om veien videre.....	55
7	Litteraturliste	56
	Vedlegg 1	61
	Vedlegg 2	62
	Vedlegg 3	65
	Vedlegg 4	68
	Vedlegg 5	71
	Vedlegg 6	72
	Vedlegg 7	73

1 Innledning

Mitt første møte med barn med ensidig nedsatt hørsel var i 2018, da jeg begynte å jobbe på avdeling hørsel i det som da var Statped nord. I løpet av mitt første halvår hadde jeg en samtale med en mor som sa: *Jeg ser at han ikke alltid vet hvor lyden kommer fra, fordi han snur seg ikke mot den.* Barnet moren snakket om gikk i barnehage og hadde ensidig nedsatt hørsel. Dette var et relativt nytt tema for meg. Jeg kjente til utfordringene med å ha nedsatt hørsel på begge ører, men jeg var ikke like klar over hva som kunne være utfordringene med å ha nedsatt hørsel på bare ett øre. Jeg ble raskt interessert i det hørselsfaglige rundt ensidig nedsatt hørsel, og hvordan barnehagen kan arbeide med inkludering. Noe av det som vekket min interesse var at dette var et fagfelt som tidligere ikke hadde blitt viet stor oppmerksomhet i forskningen, og det ble heller ikke gjort særlige tiltak i form av tilrettelegging i barnehage (eller skole). Det ble argumentert med at barna viste normal språkutvikling som typisk hørende barn, og dermed ble det konkludert med at det ikke var behov for hverken forskning, lydforsterkning eller tilrettelegging. Disse argumentene tok utgangspunkt i tanken om at det var tilstrekkelig å ha hørsel på ett øre (Tharpe, 2008, i Davies et al., 2021, s. 272). Denne holdningen endret seg i løpet av 80- og 90-tallet, men vi mangler fremdeles et solid forskningsgrunnlag som kan ligge til grunn i habilitering og behandling av barn med ensidig nedsatt hørsel (Huttunen et al., 2019, s. 174). Så langt vet vi at denne typen hørselstap kan gi ulike konsekvenser, både språklig og sosialt (Laugen et al., 2017), og dette vil jeg komme tilbake til i kapitlet om konsekvenser av ensidig nedsatt hørsel.

Jeg har reflektert mye over hvordan jeg kan gi best mulig veiledning og rådgivning til barnehager som har barn med ensidig nedsatt hørsel. Holdningene om at «barnet hører jo på ett øre» er fremdeles til stede, da forskningen om konsekvensene av ensidig nedsatt hørsel enda ikke er blitt allmennkunnskap. I arbeidet med rådgivning og veiledning i barnehagen har det handlet mye om å skape forståelse for barnets situasjon og hvordan barnehagen kan arbeide for inkludering. Hva er en inkluderende barnehage for barn med ensidig nedsatt hørsel? Er det noe annet enn for barn med typisk hørsel? I Rammeplan for barnehage står det at barn som har behov for det skal få det allmennpedagogiske tilbudet tilpasset til sine behov, og at barnet må få de sosiale, pedagogiske og fysiske tilretteleggingene som er nødvendig for å få et inkluderende tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Kunnskapsløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis har også dette som målsetning, at alle barn skal oppleve et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Samtidig som Rammeplanen forplikter barnehagen til å tilrettelegge, viser forskning på inkludering en *manglende* inkluderende praksis i barnehager og skoler for barn med nedsatt hørsel, og Kermit (2018, s. 9) argumenterer derfor for at vi nå burde rette forskningsblikket mot hvordan vi kan *oppnå* inkluderende praksiser. Dette er hovedårsaken til at jeg har valgt barn med ensidig nedsatt hørsel og inkludering som tema i dette masterprosjektet. Jeg har et personlig engasjement, og det er behov for

mer forskning på området, og særlig på det som løfter frem hva vi kan gjøre for å skape inkluderende barnehager. Jeg vil i det neste delkapitlet presentere min problemstilling.

1.1 Problemstilling

Mye av forskningen som er gjort på barn med ensidig nedsatt hørsel så langt har sett på utfordringene rundt hørselstapet, og hva som kan være konsekvensene. Jeg ønsker med mitt prosjekt å løfte frem hvordan vi kan oppnå en inkluderende barnehagehverdag. Jeg har på bakgrunn av dette formulert følgende problemstilling:

«Hvordan skape et inkluderende fellesskap i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel?»

Jeg vil svare på min problemstilling gjennom å løfte frem de tiltakene som barnehagen har opplevd at har fungert godt, sett fra ståstedet til pedagogisk leder (heretter kalt ped.leder). Når jeg i denne oppgaven skriver om inkludering i det praksisfellesskapet barnehagen utgjør, er det naturlig å skrive om inkluderingens tre ulike dimensjoner; den organisatoriske og fysiske dimensjonen, den sosiale dimensjonen, og den faglige og kulturelle dimensjonen. Praksisfellesskapet og inkluderingen vil jeg komme tilbake til i teorikapitlet. Der vil jeg også skrive om barnefellesskapet og lek, da leken er grunnleggende i barnehagehverdagen. For å sikre at leseren og jeg legger det samme innholdet i sentrale begreper i oppgaven vil jeg i det neste kapitlet gjøre noen begrepsavklaringer.

1.2 Begrepsavklaringer

Når jeg i dette prosjektet skriver om *barn*, så mener jeg barn i barnehagen, 0-6 år, med ensidig nedsatt hørsel, så fremst jeg ikke spesifiserer noe annet. Jeg skriver også noe om de ulike avdelingene i barnehagen. *Småbarnsavdeling* er avdelinger hvor barna er fra rundt 0-3 år, og *storbarnsavdeling* fra 3-6 år. Noen barnehager har også egne skolestarteravdelinger, hvor alle barna som skal starte på skolen går sammen. De ansatte er de som er ansatt i barnehagen, og fortrinnsvis på avdelingen til et barn med nedsatt hørsel. Når jeg skriver om *lek* i barnehagen har jeg valgt å fokusere på den frie og spontane barnestyrt leken som barn selv initierer og gjør utenom organiserte og voksenstyrte aktiviteter (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 23). Lekens betydning og hvorfor det er viktig med lek vil jeg komme tilbake til i teorikapitlet.

Det neste begrepet er *bilateralt hørselstap*, som betyr at hørselstapet har oppstått på begge sider, altså at barnet har nedsatt hørsel på høyre og venstre øre. Nedsatt hørsel kan også oppstå på bare ett øre, og da sier vi ofte at det er et *unilateralt hørselstap*, eller *ensidig nedsatt hørsel* (Stach, 2010, s. 102). I denne oppgaven bruker jeg begrepene ensidig nedsatt hørsel og ensidig hørselstap litt om hverandre, men det betyr det samme; det ene øret har typisk hørsel, og det andre øret har et hørselstap. *Typisk hørsel* er den hørselen vi har når vi ikke har et hørselstap. Tidligere ble begrepet «normalthørende» ofte brukt, men siden hørsel måles gjennom lydstyrke og frekvenser er det utfordrende å si hva som egentlig er normalt. Derfor er begrepet typisk hørsel mer anvendt i dag. Det er i hovedsak to ulike typer hørselstap; mekaniske og nevrogene. Et

mekanisk hørselstap vil si at en person har nedsatt hørsel fordi lyden har utfordringer med å komme inn til sneglehuset. Det kan være fordi personen mangler det ytre øret, har trange/stengte øreganger, eller at trommehinnen eller ørebenskjedene er skadet. Et *nevrogen* hørselstap betyr at det er en skade inne i selve sneglehuset, og det gjør at personen ikke vil kunne høre alle de ulike frekvensene i talespråket vårt like godt uten for eksempel høreapparat (Stach, 2010, s. 102f). Det finnes flere ulike høreapparatløsninger til ulike hørselstap. De høreapparatene vi kan se henge bak øret, eller som ligger i øregangen, er ofte aktuelle for nevrogene hørselstap. I tillegg er det en type høreapparat som heter *BAHA*. BAHA (Bone-Anchored Hearing Aid) er et høreapparat som leder lyden til sneglehuset gjennom mastoid-benet bak øret (Laukli, 2007, s. 382). BAHA kan være aktuelt for personer med mekaniske hørselstap. CI (cochlea implantat) er kort sagt et implantat som er aktuelt for personer som er født med så store hørselstap at de ikke vil ha godt utbytte av vanlige høreapparat (Laukli, 2007, s. 396). CI kan se ut som et høreapparat, men er mye mer avansert. Jeg vil ikke gå videre inn på ulike typer høreapparat, men ønsker å løfte frem akkurat dette da det er relevant for funnene senere i oppgaven. I denne oppgaven er ikke type eller grad av hørselstap relevant, så når jeg skriver om barn med ensidige hørselstap så kan det nevrogene eller mekaniske, og de kan være alt fra milde til store.

1.3 Oppgavens oppbygning

Jeg har valgt å dele min oppgave inn i 6 hovedkapittel, med del- og underkapittel. Dette første kapitlet er innledningen. Det neste kapitlet er teorikapitlet hvor jeg vil se på tidligere forskning om ensidige hørselstap og styringsdokumenter og teoretiske perspektiver på inkludering. Kapittel 3 er et omfattende metodekapittel med seks delkapittel der jeg gjør rede for metodevalget og andre valg jeg har gjort underveis. Jeg skriver også noe om prosjektets etiske betraktninger. I kapittel 4 vil jeg presentere funn og drøfte dette opp mot teorien fortløpende. I kapittel 5 har jeg en generell drøfting av oppgavens tema, før jeg i kapittel 6 oppsummerer og gjør refleksjoner om veien videre i arbeidet med inkluderende barnehager der barn med ensidig nedsatt hørsel er en fullverdig deltaker.

2 Teoretiske perspektiver og styringsdokumenter

I min teoretiske tilnærming har jeg to hovedfokus. Det første tar for seg tidligere forskning på ensidige hørselstap, og det andre handler om styringsdokumenter og teoretiske perspektiver på inkludering. I kapitlet om tidligere forskning på ensidige hørselstap vil jeg fokusere på hva som kan være konsekvensene av ensidig nedsatt hørsel, og ikke legge fokus på det medisinske aspektet. Jeg vil skrive om konsekvensene fordi jeg mener det er viktig med en forforståelse for hva det kan innebære, og hva som kan være utfordringene. I kapitlet om styringsdokumenter og teoretiske perspektiver vil jeg skrive om hva jeg legger i definisjonen inkludering, og hva styringsdokument som er relevante for barnehagen sier om inkludering.

2.1 Tidligere forskning på ensidige hørselstap

I innledningen nevnte jeg at forskningen de siste årene har vist at barn med ensidig nedsatt hørsel kan oppleve ulike utfordringer. Jeg vil i dette delkapitlet gå nærmere inn på dette for å skape en forståelse for hvorfor det er avgjørende at barnehagen er inkluderende. I 2021 ble det ifølge Statistisk Sentralbyrå (2022) født 56 060 levende barn i Norge. I en gruppe på 1000 nyfødte barn vil *minst ett* av barna ha et medfødt hørselstap (Laukli, 2007, s. 277). I gruppen med nyfødte barn som har et permanent hørselstap vil omtrent 40-50% av disse barna ha et mildt bilateralt hørselstap, eller et ensidig hørselstap (Durieux-Smith et al., 2008, i Nassrallah et al., 2019, s. 167). Med utgangspunkt i tallene overfor er det ikke en stor gruppe barn som blir født med ensidig nedsatt hørsel i Norge hvert år, men det må likevel bli tatt på alvor. Barn med nedsatt hørsel blir i dag stort sett oppdaget på nyfødtscreeningen (McKay, 2006, s. 299). Fra 2008 ble dette en fast i Norge, der alle barn som blir født får tilbud om en hørselstest, også kalt screening, som kan bidra til å oppdage hørselstap. Screeningen blir vanligvis gjennomført når barnet er fra 24-72 timer gammelt (Helsedirektoratet, 2017). Dette betyr at foreldre og fagpersoner får mulighet til å vite noe om barnets hørsel allerede i de første levemånedene. Det gir en mulighet til å komme med informasjon og veiledning til foreldre mye tidligere enn før. Det samme gjelder for eksempel til barnehagen i forbindelse med oppstart, for å gi barnet et godt grunnlag for videre utvikling (McKay, 2006, s. 299).

Det er vanskelig å si nøyaktig hva det er som gjør det utfordrende å ha ensidig nedsatt hørsel, men Wie (1998) viser til flere studier som nevner squelcheffekten. Dette går ut på at en person som har typisk hørsel på begge ører vil kunne oppfatte mer tale i støy enn en som kun hører med ett øre (Wie, 1998, s. 15). Dette må også sees i sammenheng med vår binaurale hørsel. Binaural hørsel er det utbyttet vi har av å kunne lytte med begge ørene samtidig, og å kunne ta imot hørselsinntrykk fra både høyre og

venstre. Dette er til hjelp i mange krevende lyttesituasjoner, som for eksempel i støy, da man hører bedre og mer med to ører enn bare ett. I et rom med flere som snakker og musikk som spiller i bakgrunnen, er det den binaurale hørselen som gir mulighet til å fokusere på den lydkilden det er ønskelig å oppfatte, som for eksempel stemmen til den som snakker der og da. Den binaurale hørselen brukes også for å lokalisere hvor lyder kommer fra (Laukli, 2007, s. 73f). Ved ensidig nedsatt hørsel får hjernen asymmetriske signaler fra øret med typisk hørsel og øret med nedsatt hørsel. Dette har også noe å si for belastningen de med ensidig nedsatt hørsel kan ha. Ved hørselstap på det høyre øret aktiveres et område i hjernen som ikke aktiveres ved hørselstap på det venstre øret, eller hos typisk hørende. Dette kan tolkes som at det oppleves mer belastende å ha et hørselstap på høyre side. Det området som stimuleres her viser at hjernen jobber mer med kommunikasjon enn på venstre side (Heggdal et al., 2019). I dette prosjektet er det ikke tatt hensyn til om barna har hørselstap på det høyre eller det venstre øret, men jeg løfter det frem her for å belyse at det faktisk har noe å si. Dette viser også at holdningene om at «det er nok å høre på det ene øret» ikke er tilstrekkelig.

For å belyse noen av konsekvensene av ensidig hørselstap vil jeg også vise til en studie gjort av Laugen et al. (2017) på barn med ensidige/milde bilaterale hørselstap. Studien fant at barn med ensidige/milde hørselstap scoret lavere på sosiale ferdigheter enn barn med typisk hørsel. Et annet funn var at barna hadde lik språkutvikling som typisk hørende frem til 3-årsalderen, men når barna kom til skolestart var det en språklig forskjell på barn med ensidige/milde hørselstap og typisk hørende barn. Forskningen fant også at det var en forskjell på barn med ensidig nedsatt hørsel/milde hørselstap, og barn med større bilaterale hørselstap. Barna med de større bilaterale hørselstapene scoret bedre på sosiale ferdigheter enn barna med ensidige/milde hørselstap, faktisk scoret de likt som barn med typisk hørsel. Laugen et al. (2017) påpekte at det var foreldrene til barna som svarte på spørreundersøkelsen, og en mulig årsak til at det var en forskjell på disse to gruppene er forventningene foreldre har til barna sine. Hvis man som foreldre forventer at barn med ensidige/milde hørselstap skal ha samme språklige utvikling, og mestre alle sosiale situasjoner på lik linje med barn med typisk hørsel, så vil denne gruppen kanskje ikke komme like bra ut. Hvis du som foreldre til barn med milde bilaterale hørselstap har en større forståelse av hva det betyr å ha nedsatt hørsel, vil du kanskje ha lavere forventninger, og derfor gi barnet en høyere score. Å ha nedsatt hørsel på ett øre er dermed ikke nødvendigvis enklere enn å ha et bilateralt hørselstap, selv om man har mer tilgang til for eksempel talespråket. Denne forståelsen er viktig når barnehagen arbeider med tilrettelegging (Laugen et al., 2017). For pedagoger i barnehagen som ikke har kunnskap om ensidig nedsatt hørsel kan det være utfordrende å forstå hva det faktisk innebærer, og det kan være lett å glemme det i det daglige siden nedsatt hørsel ikke er en synlig utfordring (McKay, 2006, s. 305).

En til konsekvens av hørselstap kan være *fatigue*, og dette gjelder også barn med ensidig nedsatt hørsel. Barn som har typisk hørsel er ikke i en risikogruppe for å oppleve fatigue, eller utmattelse, når det gjelder å lytte. Det er barn med nedsatt hørsel. Det er ikke et stort forskningsgrunnlag på barn med ensidig nedsatt hørsel og fatigue, men gjennom pilotstudier og tilbakemeldinger fra foreldre, lærere og fagpersoner er det trygt å anta at disse barna også opplever fatigue (Bess et al., 2020, s. 92). Ved nedsatt hørsel bruker

kroppen mer energi, fordi det må økt konsentrasjon til for å lytte og følge med på det som skjer. Dette fører til fysisk utmattelse (Kermit, 2018, s. 51), som er i tråd med studien til Bess et al. (2020). Dette kan også sees i sammenheng med studien til Nassrallah et al. (2019, s. 168) som også forsket på barn med ensidig nedsatt hørsel og auditive ferdigheter. Barnas auditive ferdigheter som å kunne oppdage, identifisere, diskriminere og forstå lyd, lå litt bak jevnaldrende barn med typisk hørsel. Dette kan kanskje sees i sammenheng med at barna blir mer sliten av å lytte. Fatigue kan påvirke hvordan barna har det på dagtid, men også på ettermiddagen. Bess et al. (2020, s. 86) viser til flere studier som er gjort på barn med ulike utfordringer som opplever fatigue i skolealder. Resultatene viste økt skolefravær, lavere prestasjoner når barnet er på skolen, og mindre lyst til å delta i dagligdagse aktiviteter. Summen av dette gir faktisk en negativ effekt på barnas livskvalitet (Gaba & Howard, 2002, Hockenberry-Eaton et al., 1999, Ravid, Afek, Suraiya, Shahar, & Pillar, 2009, i Bess et al. 2020, s. 86). Det er trygt å anta at dette også gjelder barn med ensidig nedsatt hørsel, selv om studiene fokuserte på barn med andre utfordringer. Utfordringen med fatigue er den samme, selv om årsaken bak er ulik. Det er også overførbart til barnehagebarn (Bess et al., 2020, s. 96). I dette delkapitlet har jeg skrevet om det som kan være negative konsekvenser av et ensidig hørselstap. Noen av konsekvensene kan vi kanskje unngå hvis vi arbeider for en inkluderende barnehage, som er tema i neste delkapittel.

2.2 Styringsdokumenter og teoretiske perspektiver på inkludering

2.2.1 Hva er inkludering?

I 1994 kom Salamanca-erklæringen hvor Norge ble med å forplikte seg internasjonalt i forbindelse med inkludering i utdanningsystemet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 803). I Salamanca-erklæringen er grunnprinsippet for en inkluderende skolehverdag at alle barn er unike og har egne ferdigheter og behov i sin utdanning. Utdanningsystemet bør være lagt opp på en måte som tar høyde for alle barns ulike behov, og spesielt de barna som har utfordringer utfor det typiske (UNESCO, 1994). Før Salamanca-erklæringen var det ikke uvanlig at inkludering handlet om at barnet med spesielle behov måtte inkluderes inn i en gruppe, men etter erklæringen ble fokuset flyttet til å se på hva et inkluderende læringsmiljø er, og hvordan det kan omfatte alle barn med alle slags utfordringer og bakgrunner. Det er flere måter å forstå og definere begrepet inkludering på, noe som også er en utfordring. Ved å ikke ha en universell definisjon, der forskere tar utgangspunkt i samme definisjon, hvordan kan vi da forske på og snakke om det samme? (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Selv om det er enighet rundt hva mye av innholdet i begrepet er, så er det likevel ikke mulig å finne en felles universell forståelse av inkludering. Årsaken til det er at det er begrep som omfatter verdier og ideologier, og på en måte våre holdninger. Inkluderingsbegrepet er et retorisk mesterverk fordi det er lett å akseptere, og vanskelig å være imot eller i det hele tatt å kritisere (Haug, 2017, s. 207). I denne sammenhengen ønsker jeg også å vise til Øen (2022) som blant annet skriver om læreres holdninger til inkluderingen. Det er ofte ikke holdningene til inkluderingen som er utfordringen, men hvordan vi forstår begrepet. Videre henviser han til Carlsson og Nilholm (2004) som sa at «det er like vanskelig å være imot inkludering som det er å være imot fred» (Øen, 2022, s. 6f).

For å definere og forklare min forståelse av begrepet i dette prosjektet har jeg dermed tatt utgangspunkt i flere studier. Haug (2017), som jeg viste til over, sier at det er to måter å definere begrepet på; en smal og en bred måte. Den smale definisjonen er å bare se inkludering i sammenheng med spesialundervisning (Arduin, 2015, i Haug 2017, s. 208). I den smalere definisjonen kan vi finne «placement»-tankegangen, hvor inkludering egentlig handler om plassering av et barn med flere behov i en gruppe med typiske barn (Haug, 2017, 208f). Dette kan gi en «følelse» av at vi har inkludert barnet, og det kan være hemmende for et videre arbeid og en større forståelse av inkludering (Kermit, 2018, s. 17). Den bredere definisjonen av inkludering er at inkludering er noe som gjelder hele gruppen med barn. Dette kan vi finne igjen i Salamanca-erklæringen som jeg viste til tidligere i kapitlet, og mange internasjonale organisasjoner har valgt en bred tilnærming (Haug, 2017, s. 209). Min forståelse av inkludering har også en bred tilnærming, da jeg forstår inkludering som en prosess vi gjør sammen, der hele barnegruppa inkluderes med hverandre. En inkluderende barnehage er en barnehage som er lagt opp slik at alle finner sin plass og sin mening i fellesskapet, gjennom felles praksiser der alle barna er likeverdige og selvsagte deltakere (Kermit, 2018, s. 18).

I forhold til dette er det interessant å se hva Rammeplan for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017) legger vekt på. Rammeplanen det viktigste styringsdokumentet for barnehager i Norge i dag. Rammeplanen sier hva barnehagen bør og skal være, og nevner inkludering flere ganger. Det er ikke en egen definisjon av inkludering i Rammeplanen, men innledningsvis står det at barnehagen skal sikre at barna får ta del og medvirke i fellesskapet, og at fellesskapet skal være inkluderende. Det står også at inkludering i barnehagen handler om tilrettelegging for sosial deltakelse, og at barnehagen skal fremme et inkluderende miljø hvor alle barn kan delta i og erfare glede med lek (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er i tråd med den brede forståelsen av inkludering. Samtidig står det følgende i Rammeplanen:

«Barnehagen skal sørge for at *barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet*». (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40)

«Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig *for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud*». (Utdanningsdirektoratet, s. 40)

Kan dette forstås som en smalere definisjon av inkludering, og en plasseringstankegang? Jeg vil komme tilbake til dette i drøftingen i kapittel 5. Sitatene over er i tråd med barnehageloven som sier at hvis barn har særskilte behov har barnet rett på spesialpedagogisk hjelp, der målet er å gi «tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Barnehageloven, 2005, §31).

I denne sammenhengen vil jeg også vise til Meld. St. 6. (2019-2020, s. 11) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». Her blir en inkluderende barnehage beskrevet som et sted der alle skal oppleve at de har en naturlig plass. Det inkluderende fellesskapet omhandler alle barn, og barna skal få være hele seg. De skal få utvikle seg ut fra sine forutsetninger og få de samme mulighetene som alle barna i fellesskapet. Dette er også en bred måte å forstå inkludering på, og er i samsvar med hvordan jeg vil definere begrepet i dette prosjektet. Videre står det i

stortingsmeldingen at det inkluderende fellesskapet også innebærer at de ansatte i barnehagen har en felles forståelse og grunnholdning om at i fellesskapet hører alle barn til. For barnehagen betyr det at det må være fleksible løsninger, og at barnehagen setter av de nødvendige ressursene som sørger for at alle blir ivaretatt (Meld. St. 6, 2019-2021, s. 12).

Jeg vil til slutt se på hva som er status på inkluderingen i dag. Ved å se på inkludering av barn med nedsatt hørsel i kunnskapsoversikten «Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole» står det at «...det ikke er hensiktsmessig å trekke i tvil at inkludering i norsk skole fremdeles bare er en god målsetning vi ikke er i nærheten av å realisere» (Kermit, 2018, s. 5). Selv om sitatet er rettet mot skole er det et viktig poeng om inkluderingen i det norske utdanningssystemet i dag og dermed også i barnehagen. Dette poengter også Kermit (2018), og skriver at for å lykkes med en god inkludering for barn med nedsatt hørsel må arbeidet startes i barnehagen, men selv om barna er små er det ingen grunn til å tro at det er lettere å lykkes der (Kermit, 2018, s. 8). Haug (2017, s. 215) skriver at utfordringen for inkluderende praksis i utdanningen i dag er implementeringen. Dette gjelder internasjonalt, og selv om noen land får det bedre til enn andre, så er det ingen land som lykkes fullt ut i å skape et utdanningssystem som lever opp til idealene og intensjonene bak den brede definisjonen av inkluderingsbegrepet. En mer radikal forklaring til at vi har utfordringer med å lykkes er at vi kan ikke lykkes med en stabil tilstand av inkludering i et klasserom eller skole, uansett hvor mye kunnskap læreren har, og hvor mye det arbeides med det. Årsaken er at det er et dynamisk forhold mellom inkludering og ekskludering, som gjør at inkludering alltid vil føre til ekskludering, og motsatt. Dette kan sees i sammenheng med at en person ikke er fullstendig inkludert eller ekskludert hele tiden, det vil være grader av inkludering avhengig av hvilken situasjon en person står i (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 806, 814). De ulike dimensjonene av inkluderingen vil også spille en rolle. I drøftingen vil jeg komme tilbake til dette.

2.2.2 Inkluderingens tre ulike dimensjoner

Jeg vil i de neste delkapitlene presentere tre ulike dimensjoner av inkludering, sett i lys av Nilsen (2017). Nilsen (2017, s. 24) skriver at når vi snakker om inkluderende opplæring, og i denne sammenhengen en inkluderende barnehagehverdag, kan det å se på inkludering i flere dimensjoner bidra til å øke vår forståelse, og samtidig kan samspillet mellom de ulike dimensjonene være av betydning for barnets helhetsopplevelse av inkluderingen. Jeg har primært valgt å forholde meg til Nilsen (2017) da jeg opplever at hans tre dimensjoner går godt sammen med litteratur knyttet til tilrettelegging og lek i barnehagen som også er viktige tema for denne oppgaven. Nilsen (2017) skriver primært om inkludering i skolen, men jeg velger å se dette i et lys av barnehagen da dimensjonene går på selve inkluderingen og ikke opplæringen. De tre dimensjonene til Nilsen (2017) er organisatorisk og fysisk dimensjon, sosial dimensjon, og faglig og kulturell dimensjon. Samtidig vil jeg trekke frem Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 804) som ønsker å endre på dimensjoneringen av inkluderingen, og mener at den også må ta for seg den psykologiske dimensjonen, altså opplevelsen av å bli inkludert. De argumenterer med at inkluderende utdanning ikke må begrenses til klasserommet, men gjennomføres i alle situasjoner som er knyttet til skolen. Dette kan vi også se i sammenheng med den ansattes holdninger til inkluderingen, og om

inkluderings rammer er rommet barna primært befinner seg i. Dette er et perspektiv jeg støtter, og som også er i tråd med funn jeg gjorde i analysen. Jeg har likevel valgt å ikke ha det med som et eget dimensjonskapittel, men tar det opp her for å belyse poenget.

2.2.2.1 Den organisatoriske og fysiske dimensjonen

Denne dimensjonen ved tilretteleggingen handler om hvordan barnehagehverdagen er organisert. Ved å reflektere over denne dimensjonen kan ansatte i barnehagen se om barnet har tilgang på fellesskapet, både organisatorisk og fysisk. Er barnehagehverdagen organisert slik at barnet er til stede med resten av barnegruppen, eller foregår det oppfølging/tilpasning separat fra fellesskapet. Hvis et barn er mye *ute* fra sin avdeling kan det være et uttrykk for en lite inkluderende praksis. Hvis barnet er *til stede* med sin gruppe, har barnet en fysisk tilgang på fellesskapet? Barnehagen må være fysisk tilrettelagt for deltakelse (Nilsen, 2017, s. 24). Dette er interessant å se i sammenheng med konsekvensene av ensidig nedsatt hørsel, som jeg var inne på i et tidligere kapittel. Barna vil ha utfordringer med å høre tale i bakgrunnsstøy fordi de ikke får utnyttet sin binaurale hørsel, som Laukli (2007) har skrevet om. Samtidig skriver Cole og Flexer (2016) at alle barn trenger et roligere lyd miljø enn voksne for å lære i (Anderson, 2004, Smaldino & Flexer, 2012, i Cole & Flexer, 2016, s. 130). For at barna skal ha fysisk tilgang på fellesskapet er det behov for å gjøre tilrettelegginger for hele barnegruppen. Å gjennomføre tilretteleggingstiltak i barnehagen er også i tråd med de nasjonale retningslinjene for små barn med nedsatt hørsel (Helsedirektoratet, 2017). Kermit (2018) skriver at når det arbeides med inkludering må det gjennomføres så mange tiltak som mulig, og ikke bare ett. Dette handler om å stille ressurser til rådighet (Kermit, 2018, s. 7). Jeg vil i de neste underkapitlene presentere teori om fysisk, teknisk og organisatorisk tilrettelegging i barnehagen for å bidra til en organisatorisk og fysisk inkludering.

2.2.2.1.1 Fysisk tilrettelegging

I forbindelse med fysisk tilrettelegging i barnehagen skriver Rammepåplanen at det fysiske miljøet skal være trygt og utfordrende, og bli utformet på en slik måte at alle barn får mulighet til å delta i lek og andre aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Dette kan vi også se i sammenheng med avsnittet over om den organisatoriske og fysiske dimensjonen. Fysisk tilrettelegging handler om å gi et godt fysisk miljø i barnehagen, spesielt med tanke på lyd- og lysforhold. I SINTEF sin rapport fra 2022 gikk Homb gjennom forskning og studier gjort i forbindelse med lydforhold i undervisningsrom. Rapporten så spesielt på forhold i skolen, men det er likevel et poeng for mitt prosjekt at et godt læringsmiljø akustiskmessig kjennetegnes ved at «alle oppfatter taleinformasjon tilstrekkelig tydelig i alle rom som er planlagt for verbal kommunikasjon» (Homb, 2022, s. 4). Med andre ord er et godt lydforhold noe som er viktig for alle. Som jeg skrev om i kapitlet om konsekvenser av ensidig nedsatt hørsel er det å høre i bakgrunnsstøy noe som kan være utfordrende for barna. Et annet moment jeg vil trekke frem her er at støyfulle omgivelser kan oppleves som fysisk smertefullt for barn med nedsatt hørsel. Det kan også gjøre barna mer sliten og utmattet (Kermit, 2018, s. 8). Dette er i tråd med forskningen til Bess et al. (2020) som jeg henviste til tidligere om fatigue. I denne sammenhengen snakker vi ofte om signal/støy-forhold. Et godt signal/støy-forhold handler om å gi et sterkere signal (for eksempel stemmen til den som snakker) og

mindre støy (det som skjer ellers i rommet som samtaler, lek, musikk og så videre). Ved gode signal/støy-forhold er det lettere å delta i kommunikasjon og samspill. Et tiltak for å gi et godt signal/støy-forhold er å redusere det vi kan av støy og bakgrunnsstøy (Laukli, 2007, s. 407). Dette støtter Bagatto (2020) også og skriver at barn med ensidig nedsatt hørsel trenger redusert bakgrunnsstøy, altså roligere omgivelser rundt seg (Bagatto, 2020, s. 72).

For å kunne gi et godt signal/støy-forhold og for å redusere bakgrunnsstøy er det flere praktiske og enkle tiltak barnehagen kan gjøre. Tiltak som tepper og matter for å ha på gulv og vegger, og gardiner i vinduene er med på å dempe mye av etterklangen i et rom. Barnehagen kan også sette knotter under stol- og bordben, slik at det lager mindre lyd når du flytter på møblene. Hvis det er mange harde overflater kan barnehagen bytte til noe mykere. Enten ved bruk av duk på bord, men også å bytte ut plastkasser til å oppbevare leker i, til for eksempel tøyposer. Det er også mulig å henge støydempende materialer fra taket. Hvis det er mye lyd fra andre rom og avdelinger kan man lukke dørene for å stenge ut mye av lyden, og det samme gjelder vinduer. Det er også hensiktsmessig å unngå barnehager med åpen løsning (McKay, 2006, s. 314). For å illustrere at fysisk tilrettelegging er godt for alle i barnehagen vil jeg også vise til en studie fra 2018 i Sverige i forbindelse med støyskader i arbeidslivet for kvinner. Det ble gjort funn som tilsa at ansatte i barnehagen hadde økt risiko for hørselsrelaterte utfordringer. Det ble gjort målinger i flere barnehager, og tidvis var lyden så høy at den kunne gi hørselsskader (Fredriksson, 2018, s. 89).

Gode lysforhold er også viktig for barn med nedsatt hørsel da barna ofte bruker synet for å kompensere for sitt hørselstap (Hjelmervik, 2021, s. 197). Tiltak en barnehage kan gjøre for å lage gode lysforhold er å se på den generelle belysningen i lokalet, slik at det er nok lys i alle rom. Det er også et poeng å unngå sterkt lys utenfra, så bruk av gardiner og persienner er hensiktsmessig. Det er også positivt om det ikke er mye visuelt støy på veggene i barnehagen, som flimrende mønster eller veldig sterke kontrastfarger. Vi gjør disse tiltakene for at barna lettere skal se den som snakker, og ikke oppleve for mye visuell støy som kan virke forstyrrende (Laukli, 2007, s. 408).

2.2.2.1.2 Teknisk tilrettelegging

Barn som i dag blir født med store bilaterale hørselstap har godt utbytte av å bli oppdaget på nyfødtscreeningen, slik at de kommer i gang med bruk av høreapparat/CI så tidlig som mulig. Det er dermed grunn til å tro at barn med ensidig nedsatt hørsel også vil ha utbytte av dette (Nassrallah et al., 2019, s. 168). Samtidig vet vi forskningsmessig mindre om barn med ensidig nedsatt hørsel og høreapparatbruk, da graden av hørselstap har betydning for om barna har utbytte av høreapparatet eller ikke (Bagatto, 2020, s. 69). Tidligere ble det som sagt ikke rettet noe spesielt fokus mot barn med ensidig nedsatt hørsel, og da var det heller ikke vanlig å gi ut hørselstekniske hjelpemidler (Huttunen et al., 2010, s. 174). I dag kan barna få tilbud om for eksempel høreapparat og lydutjevningssystem til bruk i barnehagen. Hensikten med et lydutjevningssystem er at det skal tydeliggjøre talespråket og gjøre det mer tilgjengelig i rom hvor det blir brukt, noe som kan bidra positivt til den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering.

Nyere forskning om bruk av lydutfjvningssanlegg i skolen viser at det har en positiv effekt for elevgrupper med typisk hørsele også, og bekrefter at det er godt for alle. Lærere har gitt tilbakemeldinger på at de opplever at de sparer stemmen når de bruker lydutfjvningssanlegg i klasserommet (Kermit et al., 2022). For at de ansatte i barnehagen skal bruke det hørselestekniske hjelpemidlet, må de også ha kompetanse og forståelse for hvordan det brukes. Personalet må også være klar over hva som er begrensningene (Kermit, 2018, s. 55). McKay (2006) støtter Kermit (2018) i dette og skriver at det er viktig at ansatte i barnehagen lærer seg det hørselestekniske utstyret, og at det blir vist frem til barnegruppa. Det er viktig å være kreativ i bruk av utstyret når det blir brukt sammen med de minste barna (McKay, 2006).

2.2.2.1.3 Organisatorisk tilrettelegging

I forbindelse med organisatorisk tilrettelegging står det i Rammeplanen at barnehagen skal ivareta barnas behov for fysisk omsorg. Dette gjelder for eksempel ro og hvile (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Organisatorisk tilrettelegging handler med andre ord om hvilke tilretteleggingstiltak personalet i barnehagen kan gjøre i forhold til organisering av dagen, aktiviteter og barnegruppa. Dette er også i tråd med den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering, som sier noe om hvordan barnehagen organiserer dagen. Det er anbefalt å organisere dagen slik at barnet med ensidig nedsatt hørsele får pauser, i rom/omgivelser der det er roligere og stillere lydforhold. For eksempel å kunne leke inne på et stille grupperom. Dette tiltaket anbefales også i forbindelse med å unngå at barna skal utvikle fatigue (Bess et al., 2020, s. 92).

Et tilretteleggingstiltak som ofte blir nevnt i organisatorisk sammenheng er å redusere størrelsen på barnegruppa. Det er et effektivt tiltak for å få mindre støy inne på avdelingen (Kermit, 2018, s. 55). Enten gjennom at barnehagen «skjermer» avdelingen ved å ha en mindre gruppe i utgangspunktet, eller gjennom å dele opp barnegruppa i løpet av dagen. Størrelsen på barnegruppa er av betydning da små grupper lager mindre støy og er mer oversiktlig. Barn med milde og ensidige hørselestap kan også ha behov for oppfølging gjennom en ekstra ressurs, for støtte i språkstimulering, men også i forbindelse med det sosiale. Hvis barnet har en ekstra ressurs kan det også være lettere å dele barnegruppa i mindre grupper da ressursen kan følge gruppa som barnet med ensidig nedsatt hørsele er på. Dette kan være med å bidra til at barnet kan delta på lik linje med de andre barna (Laukli, 2007, s. 451).

2.2.2.2 Den sosiale dimensjonen

Den sosiale dimensjonen ved inkludering tar for seg i hvilken grad barna er deltakere i fellesskapet med de andre barna. Dette handler ikke om å bare være organisatorisk i samme rom, eller å ha fysisk tilgang på et fellesskap, men det å faktisk ha et sosialt samspill, og å ha en reell mulighet til å være en del av fellesskapet. På denne måten lærer barna å leve sammen med respekt og gjensidig forståelse, både med hverandre som barn, og i barn-voksen-relasjonen. Denne dimensjonen handler om barna sosialt

opplever å høre til (Nilsen, 2017, s. 26f). I forbindelse med dette vil jeg presentere litteratur knyttet til praksisfellesskapet og lek.

2.2.2.2.1 Praksisfellesskapet og lek i barnehagen

I det sosiokulturelle læringsynet er det en sammenheng mellom mennesker og omverden. Læring forstås da som noe som skjer i sosiale samhandlinger med mennesker som har en relasjon til hverandre (Arnesen, 2017, s. 30). I det sosiokulturelle læringsynet er det et begrep som heter praksisfellesskapet. Praksisfellesskapet kan også forstås som oppvekstmiljøet i barnehagen. Ved å delta i et praksisfellesskap kan barna utvikle et felles repertoar og få felles erfaringer (Simonsen & Kristoffersen, 2017, s. 233f). Barn med nedsatt hørsel kan møte på barrierer i sin deltakelse i praksisfellesskapet. Ett eksempel er dårlige lytteforhold, der det blir utfordrende for barnet å få fysisk tilgang på praksisfellesskapet. Hvis det er behov for timer med spesialpedagog blir de ofte organisert utenfor praksisfellesskapet, noe som også blir en barriere (Hillesøy, 2019, s. 27).

Innenfor praksisfellesskapet har vi også et barnefellesskap. Jeg har hentet dette begrepet fra Hillesøy (2019), og hun definerer et barnefellesskap som et «lekende fellesskap etablert av barn og med barn [...]». Å være i et lekende fellesskap er å være i et barnefellesskap. Barnefellesskapet har de samme egenskapene som praksisfellesskapet, men det som skiller fellesskapene fra hverandre er at barnefellesskapet er opprett av og med barn (Hillesøy, 2019). I barnefellesskapet er leken sentral. Som jeg skrev innledningsvis fokuserer jeg i dette prosjektet på den leken som har en egenverdi for barna. Lekens egenverdi gir barna umiddelbar glede, fornøyelse, lykke og det velbehaget barnet opplever av å være i den (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 63). Dette er også i tråd med Rammeplan for barnehage som sier at barnehagen skal anerkjenne lekens egenverdi, og den skal ha en sentral plass i barnehagehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Det er likevel ikke uvanlig at de ansatte ser på leken som noe nyttig, at den forbereder barna på det å vokse opp, og ikke minst som en skoleforberedende prosess. Som voksne må vi ta et valg i vår forståelse av lek; er leken bare noe som er morsomt, eller er det et mål med leken?

Jeg vil i denne sammenhengen trekke frem sosial kompetanse, og spesielt lekekompetanse. De ansatte i barnehagen kan se at enkelte av barna er mer «populære» å leke med enn andre, og dette kan handle om god lekekompetanse. Barn som har mindre lekekompetanse fremstår kanskje ikke som like populære, da andre barn kan oppleve det som mer «slitsomt» å leke med dem fordi leken ikke flyter like lett. Å leke med en voksen i barnehagen kan barnet ta som en selvfølge, fordi de ansatte skal leke med alle barna. Å leke med andre barn, og få en sosial kontakt, er derimot noe som barna selv må oppnå. Relasjonen med andre barn i leken er kommunikativt kompleks, og i lek fordrer det at barna snakker om hvordan og hva de skal leke, både før og under lekesituasjonen (Frønes, 2010). Derfor kan en konsekvens være at hvis den ansatte i barnehagen blir for passiv i barns lek kan de gå glipp av gode strategier for å bygge lekekompetanse, og utvikle lekeverdenen. Ansatte i barnehagen kan være redde for at de skal bli for «styrende» i leken, men Tullgrens forskning fra 2004 stiller spørsmål med om all styring egentlig er negativt. Pedagoger kan oppfordre og veilede barn til deltakelse

i lek, og til å utvikle leken. Hvis pedagoger følger med på hva barn leker, kan de være med å støtte og videreutvikle den (Öhman, 2011, s. 240f).

Hvis ansatte i barnehagen skal prøve å forstå barns opplevelse med lek må de legge til grunn at det er noe som barna ønsker å gjøre, og noe som gir glede. Barna må også få mulighet til å bli lokket med. Lek kan igangsettes av den ansatte i barnehagen når den viser et ekte ønske om å leke, og å ha det gøy sammen. Hvis den ansatte derimot tar initiativ til en mer strukturert lek, og har klare mål og ferdigheter som skal læres bort, er det ikke sikkert at barna opplever leken som like fri og interessant. Den ansatte må med andre ord vurdere hvilke hensikter den har før den går inn i leken. Ved å være til stede for barna og støtte de i leken, så viser den ansatte omsorg for den. Dette kan vi også se i sammenheng med at leken har en egenverdi, og at det først og fremst er barna som er aktørene i den. De ansatte i barnehagen kan beskytte, vokte og dyrke den, og samtidig bidra til å fremme leken sin plass og sin egenverdi. En måte å beskytte leken på er å la en gruppe barn lek på en bestemt plass, og passe på at andre barn eller ansatte ikke forstyrrer leken (Wolf, 2017). Barn trenger tid til fri lek, og barnehagen må unngå å overlesse de med fastsatte og voksenstyrte aktiviteter. Barn må få være barn, spesielt i barnehagealder. Samtidig må ansatte i barnehagen gi barna mer av sin tid og oppmerksomhet. Spesielt i forbindelse med rutineaktiviteter, spontane lekesituasjoner og samtaler (Corsaro, 2001, s. 216).

2.2.2.3 Den faglige og kulturelle dimensjonen

Den siste dimensjonen ved inkludering handler om at barna, med sine ulike bakgrunner og forutsetninger, får lære og utvikle seg på den måten som er best for en selv. Dette er det faglige i dimensjonen. Det kulturelle går på muligheten til å arbeide sammen om noe, og å være en del av et fellesskap (Nilsen, 2017, s. 27), som praksisfellesskap og barnefellesskap. Barn er sosiale, og de finner en ekstatisk glede i å dele leker og opplevelser med andre. Barna ønsker å få en følelse av kontroll over sitt eget liv, og dele den følelsen med andre, og på den måten lærer de hverandre hvordan de skal være sosiale. Gjennom å være sammen og leke utvikler barna rutiner for sin egen samhandling, og disse rutinene ligger til grunn for etableringen av en egen barnekultur i en barnegruppe som er sammen over tid (Corsaro, 2001). Dette er i tråd med det kulturelle i denne dimensjonen, der barna er inkluderte med hverandre og det oppstår en kultur dem imellom. I den faglige og kulturelle dimensjonen er det naturlig å nevne pedagogisk tilrettelegging, som jeg presenterer i neste underkapittel.

2.2.2.3.1 Pedagogisk tilrettelegging

Barnehagens kompetanse er et viktig tema i den pedagogiske tilretteleggingen. Om dette sier Rammeplanen at «I barnehagen skal alle barna oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). For å skape forståelse og få den hjelpen og støtten barn med ensidig nedsatt hørsel kan ha behov for er det viktig med kompetanse blant de ansatte. Forståelse for barnets nedsatte hørsel er viktig uavhengig av hvor stort hørselstapet er (Bagatto, 2020, s. 69). Informasjon om hørselstapet og å skape forståelse er den viktigste tilretteleggingen som kan gjøres for barn med ensidig nedsatt hørsel, skriver Laugen (2018). Videre står det at det er spesielt viktig å skape forståelse, fordi barnehagen må kunne se barnets styrker

og utfordringer. I noen situasjoner kan det fremstå som at barnet ikke har en hørselsutfordring, noe som kan gjøre det lett å overse at barnet trenger støtte i andre situasjoner (Laugen, 2018, s. 449).

I kapitlet om konsekvenser av ensidig nedsatt hørsel var jeg inne på flere tema som kan være med å bygge opp under forståelsen. Barnehagen bør få denne informasjonen, for eksempel fra audiopedagogiske tjenester, samt forståelse for tilretteleggingstiltak, når de får barn med ensidig nedsatt hørsel (McKay, 2006, s. 313). Hjulstad (2011, i Hjelmervik, 2021, s. 191) skriver at det å tilpasse *hele* miljøet til barnet med nedsatt hørsel er det viktigste suksesskriteriet. Dette vil jeg også påpeke som et viktig aspekt i forbindelse med inkluderingsbegrepet, og de ulike dimensjonene av inkluderingen. For å oppnå dette må hele personalet være involvert og informert om hvilke tiltak som blir satt i gang, og hvorfor. Dette støtter også Hausstätter (2021, s. 56) og skriver at for å gi barna mulighet for en positiv utvikling er det viktig at alle ansatte i barnehagen bidrar for å skape et godt barnehagemiljø. En viktig faktor i dette er at det finnes personer som er i rett posisjon, og som har kunnskap til å gjøre det arbeidet som trengs.

Barnehage trenger også kunnskap for å avdekke tegn på fatigue, da de må vite hva de skal se etter. For eksempel at barnet er sliten, trøtt, har mindre energi, humørsvingninger, eller at barnet sliter med å konsentrere seg. Barnehagen kan også jobbe med bevisstgjøring hos barnet med ensidig nedsatt hørsel. Det er positivt for barnet å kunne kjenne igjen at enkelte situasjoner er mer slitsomme, og at barnet blir bevisst sine egne lyttebehov (Bess et al., 2020, s. 92f). Dette er noe Laukli (2007, s. 407) også er enig i. Han skriver at personen med nedsatt hørsel er tjent med å ha en forståelse om hvordan signal/støy-forholdet kan påvirke kommunikasjonen med andre. Dette kan også føre til en emosjonell merbelastning gjennom at barna tar på seg ansvaret for egen inkludering. Barna bruker ekstra mye energi på å få med seg det som skjer rundt, og det koster faktisk noe å gi beskjed om at de ikke hørte, eller å spørre om de rundt kan gjenta. Det er fysisk anstrengende å kompensere for sitt hørselstap, og prøve å være som «alle andre». (Kermit et al., 2014). Et viktig pedagogisk tiltak er derfor å kjenne barnets kompetanse, og se barnets potensiale. Vi må ha en helhetlig tenking rundt barnets behov, da det er utfordrende å komme med forslag til tilrettelegging som skal være tilpasset alle barn med ensidig nedsatt hørsel (Laukli, 2007, s. 451). Dette er i tråd med den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkludering, hvor det vektlegges hva som er barnets behov i praksisfellesskapet. Miljøet rundt barnet kan påføre barnet større utfordringer enn det egentlig har, så hvis miljøet rundt ikke blir studert er det vanskelig å endre på hvordan barnet har det i barnehagen (Hausstätter, 2021, s. 50).

3 Metode

3.1 Valg av forskningsmetode

Som jeg skrev i innledningen har jeg valgt følgende problemstilling «*Hvordan skape et inkluderende fellesskap i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel?*». For å finne svar på dette ville jeg intervju en gruppe ped.ledere i barnehagen som har barn med ensidig nedsatt hørsel på sin avdeling. Jeg kom frem til at den beste tilnærmingen for meg ville være kvalitativ metode, da det gir meg mulighet til å være tett på fenomenet jeg forsker på (Tjora, 2021, s. 17), og jeg får mulighet til å prøve å forstå «den andre» (Denzin & Lincoln, 1994/2000, i Postholm 2010, s. 32). Noe av det som kjennetegner kvalitativ metode er at vi belyser et fenomen gjennom et begrenset antall personer eller enheter. Utvalget vi forholder oss til er mindre, og hva vi vektlegger i utvalget er viktig (Thagaard, 2018, s. 55). Postholm (2010, s. 17) skriver også at kvalitativ forskning gir meg som forsker mulighet til å forstå mine deltakeres perspektiv på fenomenet. Jeg ville undersøke ped.ledernes erfaring med inkludering og tilrettelegging for barn med ensidig nedsatt hørsel. Dette skriver hun videre er innenfor den fenomenologiske tilnærmingen innenfor kvalitativ metode. Tjora (2021, s. 31) støtter dette og skriver at en fenomenologisk tilnærming innenfor kvalitativ metode ofte benytter seg av intervju, der den som forsker ønsker at deltakeren setter ord på hvordan de opplever og forstår verden, og hvorfor det er slik. I denne sammenhengen vil jeg også å nevne en hermeneutisk tilnærming som fokuserer på at det ikke finnes en felles og ekte sannhet, da vi kan tolke fenomener på ulike nivå (Thagaard, 2018, s. 37). Dette er også relevant for min oppgave, som jeg vil komme nærmere inn på dette i neste avsnitt om vitenskapsteori.

3.2 Vitenskapsteori

Som kvalitativ forsker får jeg mulighet til å se på mennesker i sine daglige rutiner og samhandlinger, men hvordan jeg oppfatter og tolker det påvirkes av mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Den tradisjonelle kvalitative forskningen gjennomføres ofte fra et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010). Dette er gjeldende for mitt prosjekt også. Det konstruktivistiske paradigmet har vokst frem under postmodernismen, og oppfatter kunnskap som noe som vi skaper i relasjon med hverandre, i ulike sosiale settinger. Thagaard (2018, s. 40) henviser til Jørgensen og Phillip (2005) når det kommer til sosialkonstruktivismen, der måten vi forstår verden på er preget av den kulturen vi lever i. Dette har noe å si for hvordan jeg tolker og analyser data i prosjektet. Dataen som blir generert vil ikke endre seg, men min forståelse av dataene vil påvirkes av samhandlingen mellom meg og deltakerne. Dette er med på å utvikle ny kunnskap. Tjora (2021, s. 31) viser til Berger og Luckmann fra 1966 som skriver at virkeligheten er noe som er skapt av samfunnet. Vi forstår vår virkelighet ut fra ulike sosiale faktorer. To personer kan ha to helt ulike opplevelser av samme fenomen, og som forsker kan man prøve å forstå hvorfor det er slik. Observasjon og intervju er vanlige verktøy å bruke innenfor sosialkonstruktivismen, fordi man søker etter å forstå hvordan samhandling

mellom mennesker kan føre til at enkelte tolkinger får et større fotfeste enn andre. Dette er relevant for mitt prosjekt, da jeg ville intervjuere flere ped.ledere om deres erfaring med tilrettelegging i barnehagen. Selv om de jobber med samme utfordring, betyr det ikke at de har samme opplevelse og erfaringer med det. Dette er også i tråd med hermeneutikken som jeg nevnte i forrige delkapittel. Vi som mennesker fortolker det som skjer rundt oss, ut fra vår sammenheng. Vi har alle vår forforståelse av en situasjon, basert på hvordan vi forstår vår verden (Gadamer, 2004, i Bårdsen, 2012, s. 113). Det er en fordel at vi er bevisst vår forforståelse fordi den er skapt av vår identitet og den kulturen vi har vokst opp i eller befinner oss i, og våre erfaringer (Bårdsen, 2012, s. 114).

Ontologi handler om vår forståelse av virkeligheten, og hvordan vår forståelse av den påvirker det vi faktisk vet om virkeligheten (Tjora, 2021). I møtet mellom to mennesker vil det oppstå to ulike virkeligheter, og min virkelighet er skapt av hvordan jeg ser den og mine erfaringer (Postholm, 2010, s. 34). I dette prosjektet ønsker jeg å forstå virkeligheten til mine deltakere, og jeg er samtidig bevisst på at den vil være ulik fra min egen virkelighet. Jeg aksepterer også at mine deltakere vil ha ulik virkelighet seg imellom, som jeg skrev i avsnittet over. Jeg vil her referere til Gadamer (2004, i Bårdsen, 2012, s. 114) igjen som skriver om horisontsammensmelting. Før jeg møter mine deltakere har jeg tanker og meninger om situasjonen ut fra min forforståelse. Det jeg ønsker og prøver å forstå har sin egen horisont, og når jeg får en forståelse for mine deltakere oppstår det en horisontsammensmelting, der mening og forståelse oppstår. Denne prosessen foregår hele tiden, og kan også sees på som en hermeneutisk sirkel, der to personer i en relasjon ønsker å utvide egen forståelse, og blir påvirket av hverandre i en gjensidig prosess – i en hermeneutisk sirkel (Gadamer, 2004, i Bårdsen, 2012, s. 114). Det vil si at vår egen forståelse vil ha innflytelse på hvordan vi tolker vårt fenomen. Hva jeg tenker om inkludering og ensidig nedsatt hørsel i barnehagen vil ha noe å si for hvordan jeg tilegner meg ny kunnskap om temaet. Min egen forforståelse påvirker også hvordan jeg tolker min nye kunnskap. Den som forsker blir med andre ord det viktigste instrumentet i forskningen (Postholm, 2010, s. 35).

Jeg, som er forskeren i dette prosjektet, har en bakgrunn som førskolelærer og tegnspråktolk. Jeg har jobbet i barnehage, og som tolk for døve, døvblinde og døvblitte. De siste årene har jeg jobbet som rådgiver i Statped, og da har jeg primært jobbet med barn i barnehagen med nedsatt hørsel i ulik grad. Jeg har hatt rådgivning og veiledning med PPT, foreldre og ansatte i barnehagen der tema har vært inkludering og tilrettelegging. Jeg har gjennom jobben i Statped møtt flere barn med ensidig nedsatt hørsel, og hatt samtaler med ped.ledere omkring tilretteleggingstiltak. Mine erfaringer fra utdanningen og yrkeslivet er med på å danne min forforståelse for fenomenet jeg forsker på, og denne forforståelsen vil jeg å være bevisst på i mitt prosjekt. Dette gjør også at kvalitative studier blir verdiladet, fordi forskeren i studiet erkjenner at forskningen vil bli påvirket av hvem hen er, både av hens subjektive og individuelle teorier. Det er derfor viktig at forskeren legger frem sine synspunkt og forståelse, da dette også vil være med på å sikre kvaliteten på forskningen. Dette blir ofte kalt for aksiologi, som handler om læren om verdiene vi tar med oss inn i forskningen (Postholm, 2010, s. 35). Dette er noe jeg vil drøfte nærmere i neste kapittel om prosjektets reliabilitet og validitet, og forskningsetiske betraktninger.

3.3 Prosjektets reliabilitet og validitet og forskningsetiske betraktninger

For å kunne gjennomføre forskningsprosjektet med intervju kontaktet jeg SIKT (tidligere Norsk Senter for Forskningsdata, NSD) for å få veiledning slik at prosjektet ble gjennomført innenfor gjeldende regelverk for blant annet personvern håndtering.

28.10.2022 fikk jeg meldeskjemaet tilbake fra SIKT om at jeg kunne gå i gang med prosjektet (vedlegg 7). I delkapitlet om valg av metode og teoretisk ståsted trakk jeg blant annet frem aksiologi, der arbeidet vi gjør i kvalitative prosjekt er verdiladet på grunn av hvem vi er som forskere. Jeg vil bruke dette delkapitlet til å komme tilbake til aksiologien, gjennom å skrive om reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

3.3.1 Prosjektets reliabilitet

Selv om dette er et kvalitativt forskningsprosjekt vil jeg løfte frem begrepet reliabilitet, selv om det vanligvis brukes i forbindelse med kvantitative prosjekter. I kvantitative prosjekter oppnår man gjerne reliabilitet gjennom at man gjør prosjektet reproduserbart, altså at en annen forsker vil komme til samme konklusjon med samme metode. At forskningen er reproduserbar er ikke like gjeldende for kvalitative prosjekt. Reliabiliteten i kvalitative prosjekt handler mer om at forskeren kan forklare og begrunne sine data og funn som er gjort i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 187f). En naturalistisk generalisering er også et mål i etterkant. I dette prosjektet kan for eksempel funnene være nyttige for en ped.leder med barn med ensidig nedsatt hørsel på sin avdeling, da hen kan lese og kjenne seg igjen i beskrivelser og tiltak. Funnene kan kanskje ikke automatisk overføres til alle ped.ledere med barn med ensidig nedsatt hørsel, men det er nytten andre har av funnene som er naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull, 1982, i Postholm, 2010). En måte å styrke reliabiliteten i et kvalitativt prosjekt på er å gjøre forskningen gjennomsiktig, som Silverman (2014, i Thagaard 2018, s. 188) argumenterer med. Gjennom å forklare forskningsprosessen trinn for trinn vil forskeren gjøre det enklere for utenforstående og vurderer prosessen. En annen måte å styrke reliabiliteten på er å være tydelig på når det er forskerens tanker, og faktiske data, som omtales. Likevel er det en utfordring med dette, da forståelsen av data utvikles i samhandling mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2018, s. 188). Gjennom kapitlet med etiske betraktninger vil jeg belyse en del utfordringer som jeg som forsker har stått overfor. Jeg håper også at den gjennomsiktigheten jeg viser i et omfattende metodekapittel som helhet vil bidra til å styrke reliabiliteten til mitt prosjekt.

3.3.2 Prosjektets validitet

Validitet tar for seg om prosjektet er gyldig eller ikke, og avhenger av hvordan forskeren kommer frem til sine resultater. En måte å skape validitet på er å være kritisk i analyseprosessen, og åpne opp for flere tolkninger og perspektiver. Hvordan forskeren er tilknyttet til miljøet kan også ha noe å si for validiteten, hvis ikke forskeren er tydelig på dette (Thagaard, 2018, s. 189f). En utfordring for meg som forsker i dette prosjektet er at jeg har erfaring med inkludering og tilrettelegging i barnehagen gjennom min rolle

som rådgiver. Gjennom egne erfaringer, samtaler med kollegaer, og tilgang på forskning har jeg en forforståelse av hvordan barnehagen kan arbeide med inkluderingen. Jeg jobber også i Statped, som kanskje noen av barnehagene hadde fått veiledning fra. Dette satte meg i en litt spesiell situasjon, fordi jeg ville ikke legge føringer for intervjuet. Jeg gjennomførte intervjuene over Teams, og da måtte jeg bruke e-posten min fra Statped for å kunne invitere til intervju. Jeg var redd for at dette kunne påvirke deltakerne til å ikke tørre si noe negativt om Statped, men ingen av de jeg endte opp med å intervju hadde hatt direkte kontakt med Statped. Jeg tenkte likevel mye over det i selve intervjusituasjonen, at jeg måtte huske på hva som var min rolle. Jeg var ikke der for å gi råd eller veiledning, men for å få et dypere bilde av ped.leder sin forståelse av virkeligheten. Hvor mye deltakerne mine reflekterte over hva som er min arbeidsplass til vanlig vet jeg ikke, da jeg valgte å ikke ta det opp med de i intervjuet, annet enn å si at jeg arbeider der. Jeg fokuserte heller på å lage trygge rammer gjennom å være høflig, imøtekommende og takke for at de ville stille opp.

Dette er også interessant hvis vi ser det i lys av at deltakerne kan havne i en situasjon der de forteller meg det de tror jeg vil høre (Thagaard, 2018, s. 108). De visste at jeg ville snakke om hva som har fungert i tilretteleggingen, og selv om jeg går inn med et åpent sinn er det ikke sikkert at de føler seg like frigjorte. Jeg startet intervjuene med å si at jeg hadde en intervjuguide, men at jeg ønsket at det skulle være en dialog der de hadde mulighet til å komme med tanker og refleksjoner ut over spørsmålene jeg stilte. Jeg spurte også på slutten om det var noe de skulle ønske vi hadde snakket om. Jeg tenker at siden temaet ikke var personlig i den grad at det ikke handlet om deltakerne som person, men tiltak de har gjort i sin jobb, så har jeg kanskje klart å unngå at de forteller meg det de tror jeg vil høre. Dette er likevel et faktum jeg tok med meg inn i analysen, men det er viktig at jeg balanserer hvordan jeg oppfatter intervjusituasjonen, og hvordan jeg forholder meg til intervjuene som en kilde til forskningsdata (Thagaard, 2018, s. 109). En siste refleksjon rundt prosjektets validitet er også antall deltakere. Dette prosjektet tar utgangspunkt i fire ped.ledere sine erfaringer fra tilretteleggingen. Funnene er reelle for denne oppgaven, da de er basert på virkeligheten til mine fire deltakere, men vil kanskje ikke være representativ i en større kvantitativ studie. Likevel håper jeg oppgaven gir et innblikk i arbeidet fire barnehager har gjort, og lykkes med.

3.3.3 Forskningsetiske betraktninger

Jeg vil starte dette underkapitlet med oppbevaring av datamaterialet. Både lydfilen fra intervjuene og Word-dokumentet med transkriberingene lagret jeg på mitt NICE-1-område hos NTNU, og det var også her jeg arbeidet med transkriberingen, slik at materialet hele tiden var trygt oppbevart, og ikke lå tilgjengelig på diktafonen. Dette prosjektet har generert mye data, og forsvarlig oppbevaring er viktig. Det neste jeg vil trekke frem er utfordringene rundt tilgjengelighetsutvalget jeg har benyttet meg av. Jeg vil komme tilbake til hva tilgjengelighetsutvalg er i neste delkapittel. Mine deltakere jobber alle som ped.ledere, og har bachelorgrad som barnehagelærer/førskolelærer. Personer som har høyere utdanning er ofte mer fortrolig med forskning og det å delta i forskningsprosjekt. Terskelen for å bli med i en studie er lavere for dem enn grupper med personer som ikke har høyere utdanning (Thagaard, 2018, s. 57). Ped.ledere i barnehagen er ofte mye ute fra avdelingen i forbindelse med plantid, forberedelser, møter og lignende. En assistent er på den måten mye mer tilgjengelig for barnegruppa,

og har kanskje et større blikk på det som rører seg i hverdagssituasjonene. Det hadde vært veldig interessant å gjennomføre intervju med assistenter også, men på grunn av begrensningene for prosjektet så jeg meg nødt til å forholde meg til den personen på avdelingen med det pedagogiske ansvaret, og valget falt da på ped.leder.

Et annet moment som Thagaard (2018, s. 57) trekker frem i forbindelse med tilgjengelighetsutvalg er at dette også kan være personer som ikke har noe imot at deres praksis blir undersøkt, da de kanskje opplever en større følelse av mestring rundt egen yrkes- og livssituasjon. I informasjonen om mitt prosjekt fokuserte jeg på at jeg ville finne hvordan barnehagene skaper en inkluderende barnehage, og jobber med tilrettelegging. Allerede der kan jeg ha lagt noen føringer og forventninger til mine deltakere. Jeg er usikker på om dette faktisk har spilt en rolle i arbeidet med å finne deltakere, men jeg vil likevel løfte det frem som en refleksjon jeg har gjort meg, da mine deltakere opplevde mestring og at de hadde tiltak som fungerte.

Jeg har også reflektert rundt hvor åpen og trygg intervjusamtalen kan være. Hvis jeg som forsker skaper en «for trygg» situasjon, kan det være at mine deltakere blir for personlig og forteller noe de vil angre på i etterkant (Fog, 2007, i Thagaard, 2018, s. 113f). Vi kan også her stille oss spørsmål rundt hvor informerte deltakerne er på forhånd. De hadde fått e-post med informasjon om prosjektet, og et informasjonsskriv med et samtykkeskjema de hadde signert. Likevel er det viktig at forskeren er klar over at intervjusituasjonen er uforutsigbar, og selv om deltakeren vet tema på forhånd, kan det dukke opp ting underveis som kanskje ikke var slik som en hadde tenkt. Derfor må forskeren passe på at intervjuet blir gjennomført på en etisk forsvarlig måte (Mason, 2018, i Thagaard, 2018, s. 113).

Jeg som forsker har også et ansvar for hvordan jeg omtaler og fremstiller deltakerne og utsagnene i prosjektet. I en samtale er det utfordrende å vurdere alle ordene vi sier til enhver tid, og vi kan heller ikke styre hvordan vi blir oppfattet. Det er ikke en vanlig situasjon at det vi sier blir tatt opp med båndopptaker og etterpå analysert, der forskeren ser nøye på ord og formuleringer, og ser etter ny kunnskap både bak og i selve ordene. Jeg opplever at jeg som forsker får mye makt i dette, fordi jeg tar setninger og utdrag ut av sammenheng og presenterer det som funn, sett i lys av egne refleksjoner og teorigrunnlag. I dette prosjektet leter jeg hvordan barnehagen kan skape en inkluderende barnehage som gir en positiv vinkling på mine deltakeres erfaringer og refleksjoner. Som forsker er det likevel viktig at jeg stiller spørsmålstejn ved alt som blir sagt, for å kunne belyse temaet så godt som mulig. Samtidig vil jeg at mine deltakere skal føle at de er fremstilt på en måte de er komfortable med, og som gjør at de ikke er skeptiske til å delta i andre forskningsprosjekt i fremtiden. Deltakerne får oppgaven tilsendt når den er ferdig, og jeg har reflektert om dette har påvirket hvordan jeg skriver og tolker mine data. Jeg tror svaret for min del er ja, fordi jeg vil som sagt at mine deltakere skal være komfortable med hvordan de blir fremstilt. Samtidig sitter jeg ikke igjen med en følelse av at det er noe jeg ikke har kunnet drøfte, stille spørsmål ved eller belyse fordi jeg har følt jeg måtte ta hensyn til dem.

3.4 Utvalg

I dette prosjektet vil jeg finne ut hvordan barnehagen kan skape et inkluderende fellesskap i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel. Jeg har i hovedsak fokusert på barn i alderen 3-6 år, da denne gruppen barn har et større utviklet tale/tegnspråk, og har begynt med litt mer avansert lek. For meg ble det naturlig å velge ped.ledere som hovedutvalg. For å avgrense utvalget brukte jeg tilgjengelighetsutvalg, som er en strategisk utvelgelse av mennesker med spesifikke egenskaper som jeg ser på som relevant for problemstillingen, og som er tilgjengelig for meg som forsker (Thagaard, s. 56). Deltakerne i dette prosjektet er ansatte i barnehagen, ped.ledere, som har barn med ensidig nedsatt hørsel på sin avdeling. Siden jeg vil fokusere på hvordan barnehagen skaper en inkluderende barnehage er ikke barnets hørselstap relevant, annet enn at det må være ensidig. Om hørselstapet er mildt, moderat eller alvorlig har ikke vært et kriterium, da jeg vil se på omgivelsene rundt barnet, og ikke selve barnet. Jeg har heller ikke valgt å fokusere på om barna har et medfødt hørselstap, eller om det har oppstått i ettertid. Jeg har heller ikke ansett det som viktig i dette prosjektet om barna går i kommunale eller private barnehager.

3.4.1 Hvordan jeg har gått frem for å skaffe deltakere

For å finne deltakere har jeg gått ut gjennom flere kanaler. Jeg henvendte meg til Statped for å få hjelp til å dele informasjon om prosjektet, og fikk tillatelse til dette. Min leder sendte ut et fysisk brev til foresatte til barn med ensidig nedsatt hørsel med et informasjonsskriv fra Statped (vedlegg 1) og et informasjonsbrev og samtykkeskjema fra meg som forsker (vedlegg 2). Hvis de var interessert i å være med i prosjektet kunne de ta kontakt med meg. På denne måten vet jeg ikke hvem som fikk informasjon, og min leder vet ikke hvem som eventuelt takket ja. Jeg tok også kontakt på e-post med barnehager for barn med nedsatt hørsel, audiopedagogiske tjenester, og la ut et innlegg på en gruppe for hørselshemmede på Facebook. I tillegg la jeg ut en egen post på min private Facebook, som ble delt av venner og venners venner. I e-postene jeg sendte ut la jeg vet et informasjonsskriv til ped.leder (vedlegg 3). Dette skrevet brukte jeg også når ped.ledere tok kontakt med meg etter de hadde sett min informasjon på Facebook, eller når foresatte ønsket å høre om deres ped.leder ville være med. De foresatte som tok kontakt med meg selv etter å ha sett informasjonen fikk tilsendt et eget informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 4). Ved å gå bredt ut og i flere ulike kanaler sikret jeg også en god geografisk spredning. Samtidig er akkurat dette fagfeltet ganske snevert. Hvis jeg skulle få tak i informanter var jeg avhengig av en geografisk spredning, og enten reise for å gjennomføre intervjuene eller gjøre de på Teams. Dette resulterte i flere aktuelle barnehager, men jeg fikk til slutt fire samtykker fra ped.ledere og foresatte. De fire deltakere i mitt prosjekt kommer fra fire ulike barnehager, på øst- og vestlandstraktene, og jeg hadde ingen kjennskap til noen av de fra før. Jeg vil i det neste underkapitlet presentere deltakerne.

3.4.2 Presentasjon av deltakerne

Deltaker 1: Utdannet barnehagelærer i 2019, men har over 10 års erfaring fra å arbeide i barnehage. Hun er pedagogisk leder på en storbarnsavdeling. Deltaker 1 har ikke arbeidet med barn med nedsatt hørsel før, og ble kjent med temaet gjennom at barnet kom over på avdelingen høsten 2022. Deltaker 1 samarbeidet med barnets tidligere ped.leder om overgangen fra småbarnsavdeling til storbarnsavdeling. Deltaker 1 har ikke hatt besøk av audiopedagog selv, men en audiopedagog har vært inne med rådgivning og veiledning når barnet gikk på småbarnsavdeling. På avdelingen er det 16 barn, fra 3-6 år, med fire ansatte. Barnet med ensidig nedsatt hørsel har vedtak om en ekstra ressurs, og det har et annet barn på avdelingen også. Dette utgjør til sammen den fjerde ansatte.

Deltaker 2: Har over 10 års erfaring med å arbeide i barnehagen, og tok barnehagelærerutdanning samtidig som hun jobbet. Hun er pedagogisk leder på en storbarnsavdeling. Hun er nå i gang med master i barnehagekunnskap, og har jobbet i denne barnehagen siden 2013. Deltaker 2 har ikke hatt barn nedsatt hørsel før dette barnet kom til avdelingen våren 2022. Hun hadde overgangsmøte med ped.leder på småbarnsavdeling før barnet gikk over til storbarnsavdeling, og fikk besøk av audiopedagog i forbindelse med at barnet byttet avdeling. På avdelingen er det 18 barn, og tre fulle stillinger som blir dekket av fire ansatte.

Deltaker 3: Har litt erfaring som ufaglært i barnehagen før Deltaker 3 tok barnehagelærerutdanning. Ble ferdig utdannet i 2019 og har jobbet som pedagog og ped.leder i denne barnehagen siden da. Hun er pedagogisk leder på skolestartergruppa i år, der det er 12 barn fordelt på 4 ansatte. De fleste av barna har nedsatt hørsel bilateralt, ett barn har ensidig nedsatt hørsel, i tillegg til barn med typisk hørsel. I tillegg til talespråk blir det snakket mye tegnspråk på avdelingen. Deltaker 3 har flere års erfaring med barn med nedsatt hørsel i barnehagen, men ensidig nedsatt hørsel er nytt. Deltaker 3 har kjent barnet fra det var 3 år, og har kjennskap til utfordringene. Har godt samarbeid med audiopedagog som er innom avdelingen med jevne mellomrom, men har ikke hatt mulighet til å delta på kurs/veiledning som går akkurat på ensidig nedsatt hørsel.

Deltaker 4: Har over 20 års erfaring fra arbeid i barnehagen. Er utdannet førskolelærer, og har tatt sosial- og adferdspedagogikk. Er også utdannet spesialpedagog. Har de siste årene jobbet primært med førskolegruppa som pedagogisk leder, der barna er 5-6 år. På gruppa er det 16 barn, men totalt er det 36 barn i samme «område». På papiret er de 2,6 ansatte på førskolegruppa. Da barnehagen er organisert med en «åpen» løsning er den tredje stillingen tilgjengelig i samme område, og de samarbeider godt med den andre gruppen. Deltaker 4 har hatt et barn med bilateralt hørselstap for noen år siden, og har samarbeid med logoped, spesialpedagog og audiopedagog. Barnet med ensidig nedsatt hørsel får oppfølging i forbindelse med andre utfordringer i tillegg til hørselstapet.

3.4.3 Litteratursøk

I forbindelse med utvalg vil jeg også skrive kort om arbeidet med å velge ut litteratur til oppgaven. I arbeidet med å finne relevant teori har jeg blant annet gjort litteratursøk gjennom ORIA og ERIC. Jeg gjorde flere søk, og brukte søkeord som «unilateral», «hørsel», «hearing loss», «tilrettelegging» og så videre. Dette ga meg flere treff, og spesielt søkene i ERIC har gitt meg tilgang til en rekke artikler med internasjonal forskning. Flere av forfatterne av artiklene var navn jeg kjente igjen fra før, og artiklene henviste en del til hverandre også. De artiklene jeg har valgt å ta i bruk har vært fagfelleurdert og publisert i anerkjente tidsskrift. Det er spesielt to refleksjoner jeg har gjort meg i arbeidet med å lese internasjonal forskning på ensidige hørselstap. Mye av forskningen som er gjort på barn med ensidige hørselstap er gjort på barn som fikk konstatert at de hadde et hørselstap i skolealder. Dette gjør at det ikke foreligger like mye forskning på barn i alderen 0-6 år, men tilretteleggingstiltakene i skole og barnehage er ofte like, den største variasjonen er kanskje strukturen på selve dagen. Den andre refleksjonen som er verdt å nevne i denne forbindelsen er at barn i USA, Canada, og Australia ikke har samme forløp med barnehage som vi har i Norge. Dette er gjeldende for flere land, men jeg velger å trekke frem disse tre landene da mye av forskningen på barn med ensidig hørselstap er gjort der. I disse landene er barna mer hjemme med fortrinnsvis mor før de begynner på skolen. Mange av barna går i pre-schools og daycare, men det er ikke i samme omfang som barna i Norge går i barnehage. Likevel mener jeg at denne forskningen er relevant for prosjektet, da funnene sier noe om utfordringene som barna møter på, foreldrenes opplevelser, og tilretteleggingstiltak i hjem og skole. Slik jeg har lest denne forskningen ser jeg at det har en overføringsverdi og er noe jeg kan dra nytte av i prosjektet. Ut over dette har jeg funnet teori fra pensumlistene i audiopedagogikk-modulene, fra kildehenvisninger i bøker og artikler, og fra samtaler med veileder og kollegaer.

3.5 Datainnsamling

Før jeg gikk i gang med selve datainnsamlingen tok jeg kontakt med NTNU for å få tilgang på NICE-1, som er et digitalt og trygt lagringsområde for oppbevaring av informasjon. Jeg bestilte deretter en diktafon fra NTNU som jeg kunne bruke under intervjuene. Etter dette gikk jeg i gang med selve forberedelsene til intervjuene, og da spesielt med tanke på intervjuguiden. Jeg delte intervjuguiden (vedlegg 5) i tre deler, der jeg begynte med nøytrale spørsmål til deltakeren før vi kom inn på selve temaet, og spørsmål som var med å avrunde intervjuet på slutten. Jeg fulgte en dramaturgi for intervjuet, der jeg lot deltaker bli litt kjent med situasjonen før vi kom inn på temaene jeg ville snakke om. Samtidig var intervjuguiden fleksibel, det var ikke rekkefølgen på temas spørsmålene som var det viktige, men at deltakeren fikk svart i en naturlig rekkefølge (Thagaard, 2018, s. 100f). I utformingen av intervjuguiden fokuserte jeg på å lage åpne spørsmål som ga deltakerne mulighet til å reflektere rundt temaet (Tjora, 2021, s. 128). Jeg gjennomførte de to første intervjuene i desember 2022, og de to siste i januar 2023, og transkriberte og analyserte intervjuene fortløpende etterpå. I analysen var det et par tema som gikk igjen, som jeg egentlig ikke hadde spurt om, men som de to første deltakerne snakket om. Jeg valgte derfor å legge på to spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 6) til det tredje og fjerde intervjuet, for å høre deltakerens tanker om dette også.

3.5.1 Intervju

Den vanligste metoden for å innhente data i kvalitativ metode er intervju. Formålet med intervju er å få et tydelig og beskrivende bilde av hvordan en person opplever sin verden, og hvilke tanker, følelser og opplevelser som preger deres erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89). I rollen som forsker har jeg mulighet til å gå i dybden rundt tanker og erfaringer som de pedagogiske lederne har rundt temaet. Fuglseth og Skogen (2006, s. 18) skriver at hvis vi ønsker å få et innblikk i hvordan mennesker opplever sitt liv og sin kontekst må vi stille de spørsmål og ha en samtale der de kan få løftet frem dette. Med dette som utgangspunkt ble det tydelig at intervju ville være det mest hensiktsmessige å bruke i min datainnsamling. Før jeg gikk i gang med intervjuet undersøkte jeg hva som fantes av tilgjengelig litteratur rundt tilrettelegging og inkludering for ensidig nedsatt hørsel i barnehagen. Jeg ville vite noe om hva som var publisert tidligere, og samle noen egne tanker rundt temaet for å bli mer bevisst og utvide egen forståelse (Thagaard, 2018, s. 45f). Dette er i sammenheng med det jeg var inne på i delkapitlet om valg av metode og vitenskapsteori. Det er også i tråd med hvilken analysemetode jeg har valgt, som jeg kommer tilbake til i et senere underkapittel. Jeg har tanker om problemstillingen på forhånd, men vil prøve å være bevisst på min egen påvirkning i forskningsprosessen. Det er fordi sannheten eller virkeligheten kan se ulik ut fra den forforståelsen jeg går inn i prosjektet med.

Det er flere varianter av intervju i kvalitative forskningsmetoder, fra strukturerte til uformelle (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43). I følge Thagaard (2018) er formålet med intervjuet at forskeren får beskrivende og omfattende kunnskaper om andre personers virkeligheter, hvordan de opplever sitt liv, sin situasjon, og hvilke perspektiver og synspunkt de har på temaet intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 89). Jeg valgte en delvis strukturert tilnærming i mine intervju, der jeg som forsker følger en intervjuguide, men samtidig står fritt til å følge opp deltakerens fortellinger. På denne måten har jeg mulighet til å stille spørsmål underveis, selv om de ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91). Jeg tenkte at dette kom til å bli viktig for mitt prosjekt siden jeg ønsket å få tak i refleksjoner, opplevelser og tanker, og at jeg ville ha behov for å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuguiden jeg benyttet meg av er utarbeidet med utgangspunkt i mine erfaringer, teori, og interesse for temaet.

3.5.2 Gjennomføring av intervju

Når det ble klart at jeg hadde fire deltakere som ønsket å være med, og alt av samtykker var på plass, var det naturlig å avtale tid og sted for intervjuet. Jeg hadde på forhånd tenkt at jeg ville reise ut for å møte deltakerne fysisk, men på grunn av lang reisevei og en årstid med mye vær, spurte jeg om deltakerne kunne være interessert i å delta på video. Alle bekreftet at det gikk bra. Jeg hadde satt av en time til hvert intervju, og vi holdt oss innenfor tidsrammen. Jeg startet intervjuene med litt småprat. Etter det holdt jeg frem diktafonen og markerte at nå gikk vi i gang. Før jeg begynte med spørsmål fortalte jeg kort om meg selv, prosjektet, og at jeg hadde fått samtykke fra foresatte til å snakke om tilretteleggingen som var gjort for barnet. Etter dette gikk jeg inn på selve intervjuguiden. Jeg var veldig bevisst mitt eget kroppsspråk, passet på at jeg hadde «blikkontakt» med kamera, og at jeg smilte, var til stede og hyggelig. Jeg ønsket med

dette å skape en avslappet stemning, slik at det var mer komfortabelt for deltakeren å reflektere og svare på spørsmål (Tjora, 2021, s. 133). Jeg fikk også mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål underveis. I alle intervjuene ble rekkefølgen på spørsmålene endret litt på ut fra hvilket tema vi snakket om, og i flere av intervjuene var det et par spørsmål jeg ikke trengte å stille fordi deltakeren hadde svart så godt på det av seg selv under et tidligere spørsmål. Jeg valgte å avslutte intervjuene med å spørre om det var noe vi ikke hadde vært innom som de ønsket å ta opp, og fortalte litt om veien videre for prosjektet.

3.6 Analysen

3.6.1 Analysemetode

For å strukturere mine data i forskningsprosjektet har jeg valgt en analysemetode innenfor kvalitativ forskning som heter stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), hentet fra Tjora (2021, s. 20). Deduktiv metode tar utgangspunkt i teorien, mens induktiv metode tar utgangspunkt i empirien. Ved en stegvis-deduktiv induktiv metode vil man ta i bruk begge deler, men teorien vil komme mer og mer til syne i analysearbeidet. Teorien skal ikke styre arbeidet, men det er samtidig viktig at vi som forskere har en dypere forståelse for fenomenet vi forsker på (Tjora, 2021). Jeg har valgt denne metoden fordi den illustrerer prosessen systematisk og oversiktlig, selv om arbeidet med prosjektet ikke vil være helt lineært. Det vil være behov for å gå frem og tilbake i prosessen, men gjennom SDI-metoden gir dette meg en bedre oversikt. Dette er også i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen og min horisontsammensmelting, der jeg stadig tilegner meg en ny forståelse i arbeidet med prosjektet. Metoden er delt i tre stadier; datagenerering, bearbeiding av data, og analyse (Tjora, 2021, s. 217). Datagenereringen har jeg skrevet om under utvalg og datainnsamling, og jeg vil nå komme inn på hvordan jeg har bearbeidet og analysert mine data.

3.6.2 Transkribering av data

Under intervjuene brukte jeg en diktafon som gjorde at jeg hadde tilgang på intervjuene i form av lyd i ettertid. For å kunne analysere data fra intervjuet er det nødvendig med en fullstendig transkribering, der jeg gjør om lyd til tekst. I arbeidet med transkriberingen er det også viktig å få med små detaljer som tenkepauser, da det kan si noe om deltakeren synes det er vanskelig å svare eller ikke (Tjora, 2021, s. 185). I transkriberingen har jeg tatt med alt av småpauser og latter. Dette er for å prøve å få et transkribert materiale så nært opp mot virkeligheten som mulig. Likevel er det mye som forsvinner i en transkripsjon, slik som stemning og visuell informasjon (Tjora, 2021, s. 186). Derfor valgte jeg blant annet å ta med når det var latter, og har markert det slik (latter). Jeg har også brukt ... for å markere at det er en tydelig pause, eller at vi har snakket i munnen på hverandre. Jeg har også tatt med alt av fyllord som «mhm», «holdt jeg på å si», «eeh» og så videre. Deltakerne hadde forskjellige dialekter, men jeg opplevde ikke at det var ord eller uttrykk jeg ikke var kjent med underveis. Det var ingen hensyn jeg følte jeg måtte ta i forbindelse med å «oversette» et muntlig ord til skrift. Når jeg presenterer sitat fra intervjuene videre i prosjektet, har jeg tatt bort tenkepausene, som for eksempel «Ja, det er jo... En gang når... Eller... Altså vi har ukentlige fellessamlinger» og heller skrevet «Vi har ukentlige fellessamlinger». Dette er for at

teksten skal bli lettere å lese. Hvis derimot tenkepausene løfter frem et viktig poeng, har jeg valgt å ta det med. I kapitlet presentasjon og drøfting av funn bruker jeg [...] flere ganger. Det er for å vise at deltakeren sier noe mer, men jeg har valgt å løfte frem det viktigste. Jeg har transkribert intervjuene selv, og det gjorde at jeg fikk en enda større forståelse for datamaterialet, og jeg begynte å gjøre meg opp noen tanker som jeg kunne ta med inn i analysen tidlig i arbeidet.

3.6.3 Koding av data

Kvalitativ forskning genererer mye data. Vi må gjøre en analyse av vår data slik at vi kan se etter sammenhenger i datamaterialet, og at forskningen vår skal bli tilgjengelig for andre, uten at de må gå igjennom all data som er generert (Tjora, 2021, s. 16). I analysen ser vi på ulike deler av datamaterialet i lys av hverandre, for å se hvordan de eventuelt henger sammen, og hva det kan fortelle oss. Jeg må også se analysen ut fra mitt forskningsspørsmål, som gjør at jeg forhåpentligvis kan generere ny kunnskap (Shabatura, 2022). Analysen er en krevende prosess, ikke minst fordi jeg som forsker må være villig til å se sammenhenger ut over det temaet jeg har valgt, og mine egne forventninger til hva jeg kan finne. Mye av potensialet i den kvalitative forskningen ligger i selve analysen, og at det er viktig å få løftet dette frem, og å unngå at analysen blir en sortering av anekdoter (Tjora, 2021, s. 216). For å kunne gå i gang med analysen må jeg ta for meg de transkriberte intervjuene, eller analysedokumentene, og kode de. Koder kan være alt fra setninger, begrep, ord og fraser fra analysedokumentene. Siden jeg har valgt å følge SDI-metoden legger jeg i analysen vekt på det induktive.

Det er flere måter å kode på, men i denne metoden er det bare koder på ett nivå, og man følger en induktiv strategi. Målet med å kode analysedokumentene er tredelt. Det første er å trekke ut det viktigste fra analysedokumentene, det andre er å redusere mengden med analysedata, og det tredje er å legge til rette for videre arbeid og tanker fra detaljene i analysedataen. Med andre ord så vil kodene vi sitter igjen med etter analysen fortelle oss noe om de egentlige funnene vi har gjort, og hva vi kan arbeide videre med (Tjora, 2021, s. 219). Etter at jeg kodet mine analysedata satt jeg igjen med et stort antall koder. For å få en struktur på kodene mine valgte jeg å samle koder som har en tematisk sammenheng, og ta bort koder som ikke er like relevante. Jeg valgte å legge de i en egen restgruppe, og ikke fokusere så mye mer på det. Dette er i tråd med fremgangsmåten til Tjora (2021). I intervjuguiden hadde jeg tilrettelegging og lek som hovedtema. Dette er to veldig store tema, men jeg ønsket å ha det slik fordi jeg ville ha en åpen innstilling til intervjuene, og være åpen for at deltakerne og jeg sammen kom til å utvikle et mer konkret undertema underveis. Etter kodingen sitter jeg igjen med følgende tema, som jeg vil ta utgangspunkt i videre i oppgaven: *tilgang på praksisfellesskapet, støydemping, barnehagens kompetanse, og holdninger*. Jeg vil komme tilbake til disse temaene i neste kapittel.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra mitt prosjekt og drøfte de fortløpende. For å kunne drøfte funnene mer oversiktlig har jeg delt dette kapitlet inn i flere delkapittel. Kapitlene tar for seg funn delt inn i tema fra kodingen i analysen; tilgang på praksisfellesskapet, støydemping, barnehagens kompetanse, og holdninger. Noen av temaene går tidvis over i hverandre, men jeg har forsøkt å skille de slik jeg anser mest hensiktsmessig. Jeg vil som sagt i dette prosjektet se på hvordan skape et inkluderende fellesskap i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel. Inkludering står sentralt i dette kapitlet sett i lys fra mine deltakeres erfaringer, men jeg vil i kapittel 5 løfte inkluderingsperspektivet og drøfte det på et overordnet nivå.

4.1 Funn og drøfting av funn

4.1.1 Tilgang på praksisfellesskapet

Som jeg skrev innledningsvis i oppgaven har leken en naturlig plass i barnehagehverdagen, som gir et barnefellesskap i praksisfellesskapet. Det å ha tilgang på praksisfellesskapet var det temaet som kom aller tydeligst frem i intervjuene. Jeg vil her presentere funn som belyser dette. Deltaker 2 forteller hva som er viktig for henne:

Deltaker 2: Men vi er jo veldig opptatt av å være sammen med dem, sitte på gulvet sammen med dem, og hoppe inn der det trengs, da. [...] Det viktigste for meg er at de har masse tid til å gjøre det de synes er gøy, da. Uten at vi nødvendigvis legger opp til så veldig mye styrte aktiviteter.

Ved at hun ønsker å gi barna tid til å gjøre det de synes er gøy, som fri lek, er hun inne på noe Corsaro (2001) fremhevet som viktig, nemlig å unngå at barnehagen overlesser barna med fastsatte og voksenstyrte aktiviteter. Ved å gi tid og rom for lek anerkjenner Deltaker 2 at leken har en reell egenverdi, som Øksnes og Sundsdal (2018) trakk frem. Samtidig belyste Corsaro (2001) at barna må få av vår tid og oppmerksomhet. Ved at de ansatte i barnehagen er tilgjengelig for dem, både som deltakere i og på siden av leken, gir de av sin tid, og er tilgjengelig. Dette illustrerer Deltaker 2 i sitatet over. Ved å være til stede for barna kan de ansatte også se om det er noen barn som har utfordringer med sin lekekompetanse, som Frønes (2010) skrev om.

Studien til Laugen et al. (2017) fant at barn med ensidig nedsatt hørsel scoret lavere på sosiale ferdigheter enn barn med typisk hørsel. Kanskje mer tid til lek med venner i barnehagen kan være et tiltak for å jevne ut forskjellen mellom de to gruppene. Hvis barna med ensidig nedsatt hørsel har utfordringer i barnefellesskapet har barnehagen mulighet til å hjelpe de videre. Ved å være tilgjengelig for barna i leken har man også mulighet for å gå inn i den, som Deltaker 1 løfter frem:

Deltaker 1: Ja, når de leker fint, så hvorfor skal vi gå inn og forstyrre? Og det er noe med at du går ikke inn for å forstyrre. Du går inn for å hjelpe leken videre.

Det å kvie seg for å gå inn i leken fordi man er redd for å forstyrre er noe som Øksnes og Sundsdal (2018) også belyser. Ansatte i barnehagen kan være engstelige for å forstyrre

leken som Deltaker 1 snakker om her, men hvis de har med seg at leken har en egenverdi, og at de som ansatte kan bidra positivt, så kan det kanskje trygge de i det å gå inn i den. Hvis ansatte alltid lar være å gå inn i leken kan barna miste strategier for å bygge videre på sin lek, og på å bygge gode relasjoner, som Öhman (2011) var inne på. I Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det også at voksne skal bidra i leken. Dette er også i tråd med den sosiale dimensjonen som handlet om det å være inkludert i et fellesskap (Nilsen, 2017). Hvis barnet har utfordringer med å komme inn i leken, er det i et inkluderingsperspektiv viktig å hjelpe barnet. Det er ikke uvanlig at barna ønsker at ansatte skal bli med i leken, og hvis vi viser sensitivitet og omsorg for leken som Øksnes og Sundsdal (2018) skriver om så har vi mulighet til å bringe noe positivt inn også.

Jeg henviste til Tullgrens (2004, i Öhman, 2011) som har stilt spørsmålsteget ved om all voksenstyring i leken egentlig er negativt. Hvis barnehagepersonalet er til stede og ser hva leken handler om, kan de som sagt støtte og videreutvikle leken. Samtidig er det en utfordring for personalet i barnehagen, spesielt hvis man ønsker å gå inn i leken for å for eksempel hjelpe et barn inn, eller å hjelpe leken videre ved en konflikt. Da kan den ansatte komme inn i leken med en «baktanke», og kanskje man da ikke klarer å gi seg hen til lekens egenverdi. Dette var noe som Øksnes og Sundsdal (2018) var inne på når de skrev at de ansatte i barnehagen må ta et valg i forståelsen av leken. Dette i seg selv er egentlig med å støtte det Deltaker 2 sa om at det viktigste for henne var at barna får tid til å gjøre det de synes er gøy. Dette kommer også Deltaker 4 inn på:

Deltaker 4: Kanskje så skjermer vi at det ikke er fri trafikk gjennom, siden barnet er så visuelt orientert, at leken deres er stengt.

Det Deltaker 4 forteller om her er i tråd med hva Wolf (2017) skrev om å ha omsorg for leken, og å skjerme den. Ved å la barna leke på et eget område, uforstyrret fra ansatte og andre barn, legger man til rette for at barna får være aktører i leken og fremme leken sin egenverdi. Dette kan vi også se i sammenheng med Hillesøy (2019) som skrev om barrierer for deltakelse i praksisfellesskapet. Hun nevnte dårlige lytteforhold som en barriere, men kanskje kan barnehagen oppnå et bedre lytteforhold når de skjermer leken. På denne måten vil barnet kanskje ikke oppleve en barriere ved at leken foregår på en roligere plass, og det kommer ikke til nye deltakere. Hvis vi også ser dette i lys av studien til Laugen et al. (2017) om at barn med ensidig nedsatt hørsel skåret lavere på de sosiale ferdighetene blir det å få venner et viktig poeng i det å videreutvikle dette. Om vi skjermer leken ved å ikke ta inn flere, eller ved å la leken foregå fysisk skjermet, inne på et annet rom eller i en krok, er situasjonsavhengig. Ingen av deltakerne i prosjektet fortalte at barna med ensidig nedsatt hørsel hadde utfordringer rundt å få eller beholde venner. Alle barna ble beskrevet som populære å leke med, med god samhandlingskompetanse, og som naturlige deltakere i fellesskapet. Personligheten til barna kan absolutt spille rolle i dette, men alle deltakerne fortalte også om ulike grep som de gjorde i forbindelse med barnefellesskapet og lek. Slik som Deltaker 4 som prøver å skjerme leken fra både auditiv og visuell støy. Dette er viktige poeng i den fysiske tilretteleggingen, samt den pedagogiske, og ikke minst i tanken om inkluderings ulike dimensjoner. Ved å stenge leken respekterer man også lekens egenverdi. Det er likevel vanskelig å si noe om barnas sosiale ferdigheter i mitt prosjekt ut over at de har venner og noen de leker med fast. Jeg tenker likevel at det er et viktig poeng å løfte frem under drøftingen.

Jeg vil gå litt videre med et utdrag fra Deltaker 3:

Deltaker 3: Dette er et barn som ikke har brukt noe hørselshjelpemidler som BAHA eller høreapparat [...]. Det å gå her da, å være med andre barn med masse CI og høreapparat, så var det et ønske fra barnet selv å starte med BAHA for eksempel.

Det at barnet går i en barnehage med flere barn som har nedsatt hørsel har ført til en bevisstgjøring hos barnet rundt eget hørselstap, som Bess et al. (2020) skrev at er positivt for barnet. Ved å se at det er vanlig å bruke høreapparat og CI har barnet selv tatt initiativ til å få BAHA. Hvis barnet hadde gått i en barnehage der ingen andre hadde brukt høreapparat, ville barnet ønsket å få høreapparat da også? Det kan selvfølgelig være, da det også er barn med typisk hørsel på avdelingen til barnet. Likevel mener jeg det er verdt reflektere litt rundt at barnet observerer at andre barn har høreapparat, og da får lyst på selv også. Jeg viste i kapitlet om inkludering til Haug (2017) og plassering som et begrep, der barnet med nedsatt hørsel blir plassert i en gruppe med typisk hørende barn, og på den måten blir «inkludert» i en barnegruppe gjennom å være til stede. Når barnet er i en gruppe med flere barn med nedsatt hørsel er det kanskje lettere å unngå plassering, fordi det er flere barn med samme hørselsstatus. Dette kan vi også se i lys av den faglige og kulturelle dimensjonen, hvor det å bruke høreapparat er noe fellesskapet gjør, og at det blir en kultur for det. Det typiske blir å ha nedsatt hørsel. Dette er Deltaker 3 også inne på.

Deltaker 3: Ja, det å være så synlig unormal. Men her blir man synlig normal, på en måte.

Det å være synlig normal i en gruppe gjennom å bruke høreapparat kan som sagt bidra til at barnet blir bevisst på sin hørsel og sine behov, da det er en prosess flere av barna går igjennom. Samtidig havner kanskje barnet mellom to stoler da de fleste på avdelingen har et bilateralt hørselstap, i tillegg til en gruppe som har typisk hørsel. Barnet er alene om å ha sitt hørselstap. Jeg henviste tidligere til Laugen et al. (2017) som påpekte at det å ha ensidig nedsatt hørsel ikke nødvendigvis er enklere enn å ha et bilateralt hørselstap selv om man har større tilgang på talespråket i enkelte situasjoner. Og med tanke på hva som kan være konsekvensene av ensidig nedsatt hørsel, så vet vi at det er en belastning, selv om det ene øret har typisk hørsel. Hvor vil barnet sin identitet være, hos barna med høreapparat og CI, der flere kommuniserer på tegnspråk? Eller med barna med typisk hørsel som også kan tegnspråk, men som ikke har nedsatt hørsel? Mest sannsynligvis i en blanding, da Deltaker 3 ikke ga noe inntrykk av at barna ikke leker med hverandre på tvers av hørselsstatus. Jeg synes likevel det er en spennende refleksjon sett i et inkluderingsperspektiv.

Deltaker 1: Jeg ser nå at barnet har begynt å si selv at det er bedre når vi bruker lydutmenningsanlegg [...]. Kanskje vi skal jobbe på å få det litt inn i noen av lekegruppene, der den ansatte er. Det tror jeg kanskje ikke skjer i år, men jeg tenker at det kanskje er det neste steget (latter).

Barnet her har også begynt å bli bevisst sitt eget hørselstap, og ser at det har utbytte av at de bruker lydutmenningsanlegget. Det er positivt at Deltaker 1 tar barnet sine tilbakemeldinger på alvor og reflekterer rundt hvordan de kan utvide bruken. Deltaker 1 ble intervjuet rett før juleferien, og den avsluttende setningen ble sagt med glimt i øyet. Dette er likevel spennende å drøfte generelt sett, når er det tidsnok å gå i gang med utvidet bruk? Hvis argumentet er at lydutmenningsanlegget er noe de nettopp har begynt å bruke, og de vil bli trygge på det i samlingsstunden først, så kan man forstå at man utsetter det til etter juleferien med tanke på de ansatte. Hvis barnet ville hatt utbytte av

at de brukte det i flere voksenstyrte aktiviteter, skal de ansattes komfort gå fremfor barnets behov? Dette oppleves ikke som i tråd med den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering, og det samme ved å se på den faglige og kulturelle dimensjonen som også fokuserer på barnets behov. Dette er med å underbygge at personalet i barnehagen må få mulighet til å bli trygg på den inkluderingen de jobber med, slik at de ikke skal kjenne på et eventuelt ubehag ved å vente på å komme i gang, og barnet ikke trenger å vente på en inkluderende hverdag. I forbindelse med det snakker Deltaker 4 om det å se behovene til hele barnegruppa:

Deltaker 4: Og så vil du da lære deg at det som støtter det barnet som har norsk som andre språk... Det barnet som sliter med språk generelt, det barnet med nedsatt hørsel... De har jo noen overlappende interesser.

Som jeg har vært inne på tidligere er det flere av tilretteleggingstiltakene som er godt for flere enn bare barna med ensidig nedsatt hørsel. Hvis man ser hele barnegruppa under ett, i en bred definisjon av inkludering, vil man kanskje kunne få en holdning om at det ikke handler om å tilrettelegge for det ene barnet, men for hele gruppa. Her belyser Deltaker 4 at arbeidet med å inkludere gjennom de ulike dimensjonene bidrar til at hele barnegruppa blir inkludert med hverandre da det er overlappende interesser.

4.1.2 Støydemping

Støy er en stor utfordring i barnehagen generelt. Som jeg har vært inne på tidligere er tiltakene vi gjør for et godt lydmiljø bra for alle som er tilknyttet barnehagen, men konsekvensene for barn nedsatt hørsel som oppholder seg i støyfylte områder er større enn for barn med typisk hørsel. Samtidig påpekte Cole og Flexer (2016) at barn generelt har behov for et roligere lydmiljø enn voksne i læringssituasjoner. Dette er også viktig sett i lys av praksisfellesskapet, hvor alle barn utvikler felles repertoar og erfaringer, som Simonsen og Kristoffersen (2017) skrev om. Da burde lydforholdene ligge til rette for deltakelse. I forhold til barn med nedsatt hørsel kan de oppleve fatigue fordi de anstrenger seg mye for å lytte, som Bess et al. (2020) har forsket på. Tiltak for å dempe støyen blir derfor viktig i en inkluderende barnehage. Dette forteller Deltaker 2 om:

Deltaker 2: Og så har vi jo fått inn tepper og filt under stolene, og litt sånne typer ting. [...] Totalsummen gjør i alle fall at det oppleves som ikke veldig støyete i forhold til andre rom da.

Her forteller Deltaker 2 om flere tiltak som er i tråd med tiltakene McKay (2006) presenterte i fysisk tilrettelegging, som tepper og filtknotter. Det som er interessant med dette utdraget er at Deltaker 2 opplever rommene avdelingen disponerer som mindre støyete i forhold til andre rom. Hvordan er det da for barnet å oppholde seg i de andre rommene i barnehagen hvor det ikke er tilrettelagt for et godt lydmiljø? Hvis barnet er med ut i en gruppe eller er på besøk andre steder i barnehagen kan barnet kanskje oppleve å bli mer sliten og utmattet som Kermit (2018) skrev om, fordi det ikke er et like godt lydforhold der. Her vil jeg nevne rapporten til Homb (2022) også som trakk frem at gode læringsmiljø, eller praksisfellesskap i denne sammenhengen, akustikkmessig kjennetegnes av at alle oppfatter hører hva hverandre sier i et rom. Dette gjelder alle rom hvor det er meningen at vi skal kunne kommunisere med hverandre, og er interessant sett i sammenheng med utdraget fra Deltaker 2. Dette handler igjen om å ha fysisk tilgang til praksisfellesskapet, som i dette tilfellet kan variere fra hvor barnet er i barnehagen.

Alle deltakerne i prosjektet fortalte at de hadde gjort mange ulike tilrettelegginger på sin avdeling, men det ble ikke løftet frem at dette var tiltak som *hele* barnehagen hadde gjort. Ved at bare noen rom har et godt lydmiljø vil ikke barnegruppa kunne være like inkludert der når man ser på de ulike dimensjonene ved inkluderingen. Tilgangen til rommene blir mindre bra, det blir mer utfordrende å være deltaker i praksisfellesskapet, og det å skape en kultur eller lære noe sammen blir også mer krevende. Deltaker 2 forteller videre om en strategi man kan ta i bruk når det kommer til støy:

Deltaker 2: Hva er det som trigger det, hvis det blir støy. Det eskalerer jo, og bygger seg opp. Så hvis man klarer å lokalisere... Hvis det er noe kilder da til at det blir mer støy enn nødvendig. Analysere rommet litt.

Ved å analysere rommet kan de ansatte få med seg hva som er kilden til støy, og på den måten skjerme litt av leken til barnet med ensidig nedsatt hørsel, som Deltaker 4 også snakket om i avsnittet under barnefellesskapet. I forbindelse med støy vil jeg også å trekke frem dette sitatet fra Deltaker 3:

Deltaker 3: Ja, og vi har jo mye visuelt på avdeling, og vi har jo det meste i barnehøyde [...]. Og av og til står man der og lurer på hvor man skal henge det neste fordi det er litt fullt (latter).

Det er positivt i den fysiske tilretteleggingen å bruke visuell støtte. Samtidig må vi unngå at det blir visuelt støy, som kanskje Deltaker 3 illustrerer her. Siste setning ble sagt samtidig som hun flirte, likevel tenker jeg at det løfter frem et godt poeng. Laukli (2007) skrev at det er ikke er positivt med visuell støy på veggene. Selv om det barnehagen henger opp ikke er flimrende mønster eller veldig sterke kontrastfarger, så er det likevel noe å tenke over hvis det er vanskelig å finne plass til det neste man vil henge opp. Her kan kanskje heller barnehagen ha en plass hvor de rullerer på å henge opp det de vil at barna skal se. Det er veldig positivt at det de henger opp er i barnehøyde, og at det kan være noe som bidrar til å starte samtaler. Barn med nedsatt hørsel bruker synet aktivt for å kompensere for sitt hørselstap, som Hjelmervik, (2021) påpekte. Derfor er visuell støtte som det Deltaker 3 forteller om her et godt tiltak.

Et organisatorisk tiltak for støydemping er å gi rom for pauser i løpet av dagen. Dette er noe spesielt Bess (2020) var inne på for å unngå fatigue. Deltaker 1 fortalte følgende:

Deltaker 1: Men når barnet blir sliten så trekker barnet seg unna. Og da blir barnet «ååh, vondt i øret».

Her viser barnet helt tydelig at det er for mye, og sier til og med at det er vondt i øret. Dette er også i tråd med Kermit (2018) som skrev at støy kan oppleves som fysisk smertefullt for barn med ensidig nedsatt hørsel. McKay (2006) skrev at det kunne være vanskelig å se at et barn har nedsatt hørsel, spesielt hvis barnet ikke bruker høreapparat. Jeg er enig i at det sånn sett er usynlig, og hvis du ikke er klar over at det foreligger et hørselstap der så kan det være vanskelig å vite. Samtidig viser eksemplet over hvor synlig det er til tider. Alle deltakerne i prosjektet fortalte at de observerte at barna ble sliten. Noen av barna var gode på å kjenne etter selv, og trekke seg litt tilbake for å få det roligere en periode. Enten ved å leke på et mindre støyfullt område, eller ved å gi beskjed til den ansatte, som Deltaker 1 viser her. Deltaker 4 fortalte at de arbeidet mye med å hjelpe barnet sette ord på hva som foregikk når det plutselig bare ble nok, og tårene kom. Deltaker 1 fortalte at hennes barn kunne bli sint hvis det ble for sliten. Det at alle deltakerne er observante når det gjelder hvordan barnet har det er veldig positivt, både generelt, men også i forbindelse med å unngå fatigue som Bess et al. (2020) var

inne på. Observasjonene kan deles med foreldrene, og gjennom samarbeid kan de finne løsninger for barnet. Spesielt Deltaker 1 og Deltaker 2 snakket om foreldresamarbeid som viktig. Deltaker 2 fortalte at barnet ikke var så sliten nå som før, men foreldrene hadde en periode regulert ettermiddagene litt ut fra barnets behov. De dro kanskje mindre på besøk, og fikk mindre besøk, alt ettersom. Videre henviste Bess et al. (2020) til Gaba og Howard (2002), Hockenberry-Eaton et al. (1999), Ravid, Afek, Suraiya, Shahar, og Pillar (2009) som hadde sett på fatigue hos barn med ulike utfordringer i skolen. De trakk frem akkurat dette med ettermiddagsaktiviteter også, at barna kunne ha mindre lyst til å delta i aktiviteter etter skolehverdagen.

Selv om barnet på avdelingen til Deltaker 2 ikke tok dette valget selv, da det var foreldrene som gjorde det, er det et viktig poeng å organisere en barnehagehverdag med så lite støy som mulig for å unngå fatigue. Studien til Heggdal et al. (2019) fant at det faktisk også har noe å si hvilket øre du har nedsatt hørsel på, fordi nedsatt hørsel på det høyre øret kan være mer belastende. Det hadde sånn sett vært interessant å vite mer om hørselstapet til barna på avdelingene til deltakerne, men samtidig er det ikke relevant for akkurat dette prosjektet. Det at barnet på avdelingen til Deltaker 1 kjenner igjen at noen situasjoner er mer slitsomme er positivt, fordi da er barnet i en prosess for å bli mer bevisst sine lyttebehov, som Bess et al. (2020) også løftet frem. Barnehagen må samtidig unngå at dette blir en emosjonell merbelastning for barnet, at barnet føler det må ta på seg ansvaret for sin egen inkludering. Det å fortelle høyt at «jeg hørte ikke» eller ønsker at noe skal bli gjentatt koster barna noe, som Kermit et al. (2014) påpekte i sin studie.

Som jeg var inne på i teorikapitlet om organisatorisk tilrettelegging sa Kermit (2018) at et viktig støydempende tiltak er å redusere størrelsen på barnegruppa. Deltaker 2 sa følgende:

Deltaker 2: Ville tro det ville vært enda bedre om... Hvis barnegruppene hadde vært mindre i utgangspunktet da.

Dette er også i tråd med den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved tilretteleggingen. Deltaker 1 og Deltaker 3 fortalte at de var mindre barnegrupper i utgangspunktet, på grunn av barn med nedsatt hørsel på avdelingen. Deltaker 2 og Deltaker 4 hadde full barnegruppe. I sitatet over snakker Deltaker 2 om støy, og at de jobber aktivt med å dele barnegruppa i løpet av dagen. Dette er noe hun sier de ville jobbet en del med til daglig i utgangspunktet, da det er bra for alle barn å være i mindre grupper, men audiopedagogen hadde understreket at dette var spesielt viktig for barnet med ensidig nedsatt hørsel. Målet med gruppedelingen er at barna får bedre tilgang på å delta i barnefellesskapet. Deltaker 4 fortalte at med deres organisering, som er en delvis åpen barnehage, hvor de deler område sammen med en til gruppe, så er det vanskelig å gjennomføre gruppedeling i løpet av dagen. Dette er også interessant siden McKay (2006) sa at man burde unngå åpne løsninger i barnehagen for å motvirke fatigue. Deltaker 4 kom med denne refleksjonen i forbindelse med dette:

Deltaker 4: Hvordan får jeg gjort mest mulig av dette, i flest mulige settinger, som ikke handler om å på en måte måtte... Gjømme oss vekk i en krok [...].

Deltaker 4 løfter her frem et veldig godt poeng. Hvis det ikke er mulig å redusere gruppestørrelsen i løpet av dagen, må man se på alternativer. Deltaker 4 fortalte også at

å dele inn i flere mindre grupper var en utfordring, både på grunn av lokalene, men også på grunn av bemanningen. Flere av barna på avdelingen hadde behov for oppfølging, og da var det ikke så enkelt å være en voksne med en liten gruppe, og en voksen med en stor gruppe der flere hadde behov for ekstra oppfølging. Hun snakket videre om å «skrelle» bort det som var støy, og å se an rommet. Litt det samme som Deltaker 2 tok opp når det gjelder å analysere rommet. Deltaker 4 fortalte at hvis det foregikk en lek som skapte en del støy, passet hun på å gi rom for at barnet kunne leke på andre siden, der det ble roligere. Utsagnet til Deltaker 4 her viser også en bevissthet for inkludering. Hun ønsker ikke at de skal «gjømme barnet bort», men se på hvordan, gjennom den organisatoriske og fysiske dimensjonen, kan sørge for at barnet er inkludert i den sosiale dimensjonen. Hillesøy (2019) skrev at en barriere for deltakelse i praksisfellesskapet kunne være at timer med spesialpedagog foregikk utenfor avdelingen. Dette er noe Deltaker 4 prøver å unngå her.

Laukli (2007) skrev at barn med ensidig nedsatt hørsel kan ha behov for oppfølging gjennom en ekstra ressurs, og det var noe barnet på avdelingen til Deltaker 1 hadde. Når barnet har en ekstra ressurs vil det også være enklere å dele inn i grupper. I arbeidet med støydemper er også bruk av teknisk tilrettelegging et sentralt poeng. I forbindelse med lydutmenningsanlegg er det flere utdrag fra deltakerne jeg vil trekke frem. Det første er fra Deltaker 4.

Deltaker 4: Og så har vi brukt den også uten barnet til stede, sånn at den er liksom ikke knyttet til barnet [...].

Dette utdraget er i samsvar med en bred forståelse av inkludering, som noe vi gjør felles. Ved å bruke anlegget når barnet ikke er til stede blir bruken mer som en felles praksis. Det blir noe som barnehagen gjør fordi de tar et aktivt valg om å ikke knytte det til et spesifikt barn. Ved å bruke teknisk tilrettelegging som lydutmenningsanlegg gjør barnehagen talespråket mer tilgjengelig. Fra studien til Laugen et al. (2017) vet vi at barn med ensidig nedsatt hørsel språklig sett også kan score lavere enn sine jevnaldrende når de kommer til skolestart. Det blir da viktig å gi et godt lydforhold, både gjennom fysisk tilrettelegging, men også teknisk tilrettelegging. Cole og Flexer (2016) skrev at vi må gi barna med ensidig nedsatt hørsel mulighet til å overhøre hva de andre i rommet sier, slik at de også får videreutviklet eget språk og kommunikasjonsmønstre. Ved å bruke lydutmenningsanlegg i samlingsstunden vil barnet ha bedre tilgang på det den ansatte sier, men hvis den ansatte også gjentar hva de andre barna sier, eller sender rundt mikrofonen, kan vi kanskje bidra til akkurat dette. Kanskje den ansatte bruker mindre stemme på å måtte snakke høyt også. Dette er i tråd med studien til Kermit et al. (2022) som fant at bruk av lydutmenningsanlegg er godt for alle, og sparer stemmen til læreren. Barnehagen må være kreative i arbeidet med teknisk tilrettelegging og hørselstekniske hjelpemidler, som McKay (2006) skrev om. Dette er noe Deltaker 2 har erfaringer med også:

Deltaker 2: Og så har vi brukt det mye i navnesanger, sånn bli kjent-sanger og sånt. At vi har sendt det rundt til barna i gruppa, de synes det er veldig gøy.

Ved å la barna bli kjent med utstyret, og gjør det morsomt å bruke, bidrar Deltaker 2 ikke bare til at det blir naturlig å bruke det i samlingsstunder, men også til noe som er positivt for hele barnegruppa. Det er ikke noe hemmelighet at de bruker hørselstekniske hjelpemidler, og samtidig gjør de det populært å ta i bruk. Det er godt for barnet med nedsatt hørsel at anlegget blir brukt i samlingsstunden da det gir et bedre signal/støy-

forhold, og det blir i tillegg noe positivt for fellesskapet. McKay (2006) oppfordret også til at utstyret blir vist frem til barnegruppa, noe som Deltaker 2 forteller om her.

4.1.3 Barnehagens kompetanse

Jeg vil starte med funn knyttet til *barnehagens kompetanse*, og et utdrag fra Deltaker 1.

Deltaker 1: For ellers så opplever jeg at vi i barnehagen skal være ganske fleksible og gode på mye, og tilrettelegge, men det er jo lettere å tilrettelegge og jobbe systematisk og godt hvis man vet noe om hvorfor og hvordan.

Deltaker 1 har fått sin kompetanse gjennom å snakke med kollega som hadde barnet hos seg på småbarnsavdelingsavdelingen, i tillegg til samtaler med foreldre, og hun har oppsøkt blant annet nettsidene til Statped for å finne informasjon. Hun fortalte også at det ikke var så mye tilgjengelig informasjon om ensidig nedsatt hørsel i barnehagen. Hvor er det barnehagen kan gå for å få informasjon selv om ensidig nedsatt hørsel? For som hun selv sier, for å kunne jobbe godt og systematisk må de vite hvordan og hvorfor. Fra tallene til Statistisk Sentralbyrå og Laukli (2007) vet vi at det er veldig få barn som blir født med ensidig nedsatt hørsel hvert år, men selv om det er en liten gruppe barn er det behov for kompetanse. Målet er å gi barnet et så godt fundament som mulig for å få en god utvikling, som McKay (2006) var inne på.

Det neste utdraget er fra Deltaker 3 når vi snakker om hvordan hun jobber med tilrettelegging, for hun er usikker på om hun egentlig har noe å bidra med i prosjektet.

Deltaker 3: Det er ikke fordi DET barnet har dårlig hørsel, det blir jo veldig innarbeidet i oss. Og jeg føler jo ikke at jeg har noe å bidra med på tilrettelegging her nå, fordi jeg føler jo ikke at jeg tilrettelegger for barnet, men jeg tilrettelegger for ALLE.

Som jeg var inne på i presentasjonen av deltakerne så jobber Deltaker 3 i en barnehage hvor det er flere barn med nedsatt hørsel. De snakker tegnspråk og talespråk, så det er viktig å ha med seg at utsagnet kan være myntet på at det er flere barn som har behov for tilretteleggingstiltak. Likevel viser det at hun er bevisst på at hun ikke jobber med inkludering på grunn av det ene barnet, men på grunn av at alle barn har behov for å bli inkludert. Dette er i tråd med min brede definisjon av inkludering, som Haug (2007) skrev om. Hun opplever også at tilretteleggingen er innarbeidet i barnehagen, som også sier noe om den pedagogiske tilretteleggingen og barnehagens kompetanse. Dette er også interessant da Deltaker 3 ikke har deltatt på kompetanseheving som er knyttet direkte til ensidig nedsatt hørsel, men hun har god forståelse for hvordan man skaper en inkluderende barnehage for barn med bilaterale hørselstap. Laugen (2018) skrev at informasjon og forståelse er den viktigste tilretteleggingen vi kan gjøre for barn med nedsatt hørsel. Bagatto (2020) var enig i dette og sa at dette var viktig uansett hvor stort eller lite hørselstap er. Deltaker 1 løfter også frem at personalet må ha kompetanse på nedsatt hørsel:

Deltaker 1: Det er nok de utfordringene jeg synes er størst. Det å trygge de ansatte, og det at de ansatte på andre avdelinger også skal skjønne hvorfor vi gjør som vi gjør. [...] Jeg føler at jeg har kontroll. Samtidig skulle jeg neste ønske at det hadde vært enda litt sånn tydeligere noen ganger.

Her snakker Deltaker 1 i utgangspunktet om bruk av hørselstekniske hjelpemidler. Hun fortalte videre at hun har brukt mye tid på å tulle og fjase med lydutjevningssanlegget for

å trygge de andre ansatte på avdelingen. Hvis barnehagen skal ha lydutjevningssanlegg må de også ha kompetanse på hvordan det skal brukes, og vite hva som er begrensningene som Kermit (2018) og McKay (2006) skrev om. Ved at Deltaker 1 bruker humor for å ufarliggjøre anlegget overfor de ansatte bidrar hun også til å øke kompetansen deres og sin egen. Som ped.leder kjenner hun på at det er hennes ansvar å trygge sine nærmeste kollegaer, noe som hun opplever som utfordrende. Fra et par avsnitt tidligere vet vi at hun har innhentet kompetanse fra barnets tidligere ped.leder, foreldre og internett. Deltaker 1 hadde ikke hatt besøk av audiopedagog selv, men da barnet gikk på småbarnsavdeling hadde det vært noen inne. Hun fortalte videre at barnehagen bruker fat, kopper og bestikk i hardplast, i stedet for porselen. Dette er et tiltak i forhold til å forbedre lydmiljøet. Hvis oppvaskmaskinen ikke er ferdig er det ikke alltid nok plastservise til alle avdelingene, og da måtte hun ofte minne sine kollegaer på at hun må få plastserviset inn til sin avdeling:

Deltaker 1: Vi har plastikk-tallerkener og kopper, og så hvis det er nesten tomt, så får vi gjerne porselen fordi vi er den minste avdelingen. Og da tar jeg det av igjen, og bytter, og sier «Vi har...». «Åja, det var sånn det var...», og da sier jeg «Ja, det er sånn det er vet du, i dag også».

Videre sa hun at dette ikke handler om vrang vilje fra de andre, men at det kanskje ikke er helt forståelse hos de på andre avdelinger for hvorfor akkurat plastserviset er så viktig for dem. Fra den fysiske tilretteleggingen vet vi at et godt signal/støy-forhold er viktig for barn med ensidig nedsatt hørsel, som Laukli (2007) skrev om.

Her kunne en mulighet vært at barnehagen hadde fått besøk av en audiopedagog igjen som kunne bidratt til å trygge de ansatte, og skapt større forståelse til kollegaer på andre avdelinger. For eksempel gjennom et felles hørselskurs for barnehagen. Temaet kunne vært de ulike dimensjoneringene ved en inkluderende barnehage. Hvilke tiltak er det som må gjøres, for som Bess et al. (2020) var inne på er det ikke nok å bare bruke hørselstekniske hjelpemidler, det er behov for flere tiltak. Hjelmervik (2021) viste til Hjulstad (2011) om det viktigste suksesskriteriet som er å tilpasse hele miljøet til barnet med nedsatt hørsel. Dette er igjen i tråd med den brede forståelsen av inkludering, da det gjelder hele barnegruppa. For å kunne gjøre dette må hele personalet være involvert og informert i hvilke tiltak og hvorfor. Ved å samle hele personalgruppa til et felles kurs kunne man kanskje bidratt til dette. Selv om barnehagen har hatt besøk av en audiopedagog da barnet gikk på småbarnsavdelingen er det ikke urimelig å tenke at den nye avdelingen også kunne hatt utbytte av en samtale med audiopedagog. En annen refleksjon kan være at de andre avdelingene merker at det faktisk er en forskjell på signal/støy-forholdet når de har plastservise i stedet for porselen. Som studien til Fredriksson (2018) fant så kan lyden i barnehagen tidvis være så høy at den kan gi hørselsskader til de ansatte. Det er positivt at hele barnehagen til Deltaker 1 primært bruker plastservise, og kanskje er en annen løsning at de kjøper inn mer, slik at hvis noe står i oppvaskmaskinen er det likevel nok til alle avdelingene. Inkludering kan bli et spørsmål om ressurser, men som Kermit (2018) skriver så er det å stille ressurser til rådighet viktig for å kunne gjennomføre tiltak. Ved å kjøpe inn mer plastservise ville barnehagen jobbet med den organisatoriske og fysiske dimensjonen, som handlet om hvor tilgjengelig barnefellesskapet er for barna (Nilsen, 2017). Hvis det for eksempel av ulike grunner blir arrangert matpause på en annen avdeling vil ikke den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkluderingen komme like godt til syne hvis det den dagen ikke var mulig for barnet å benytte plastservise, og på den måten ikke får samme tilgang

til praksisfellesskapet i matpausen. Da kan kanskje den sosiale dimensjonen bli negativt påvirket.

Det siste utdraget jeg vil trekke frem om barnehagens kompetanse er fra Deltaker 4. I forbindelse med at barnet skulle starte på avdelingen hadde barnehagen besøk av audiopedagog.

Deltaker 4: Audiopedagogen gikk rundt og sa «ja, men dette rommet her er helt forkastelig for det barnet», og det kan jeg [Deltaker 4] gå til vaktmesteren med [...].

Videre forteller Deltaker 4 at audiopedagogen mente at rommet hadde veldig dårlige lydforhold, noe som ville være negativt for barnet med ensidig nedsatt hørsel. Det at barnehagen har hatt besøk av audiopedagog er i tråd med det Laugen (2018) skrev om at barnehagen må få informasjon og forståelse for barnets nedsatt hørsel. Et ensidig hørselstap er ikke lett å se, og barnehagen må vite at selv om noen situasjoner fungerer veldig fint, er det ikke sikkert at alle situasjoner gjør det. Dette vil jeg også påpeke i forbindelse med graden av inkludering et barn kan oppleve i løpet av dagen. Som Qvortrup og Qvortrup (2018) skrev om kan barnet være inkludert i en situasjon, men være mer ekskludert i den neste. Dette tenker jeg er god kunnskap for barnehagene å få også.

4.1.4 Holdninger

I dette delkapitlet vil jeg presentere funn som går på *holdninger* til de ansatte i barnehagen når det kommer til en inkluderende barnehage og barn med ensidig nedsatt hørsel, men også når det kommer til ledelsen og barnehageeier. I analysen av mine data var dette et tema som også gikk igjen. Jeg vil begynne med å se tilbake på utdraget fra Deltaker 4 som jeg henviste til i forrige delkapittel, der audiopedagogen tydelig gir beskjed om hvordan lydsituasjonen er i ett av rommene barnegruppa disponerer, og som vil være utfordrende for barnet. For å få et bedre signal/støy-forhold her som Laukli (2007) skrev om, er blant annet lydplater et aktuelt tiltak. Dette er også i tråd med McKay (2006) sine tips for fysisk tilrettelegging, der det å ha matter og tepper på gulv og vegger er tiltak barnehagen kan gjøre. Dette handler igjen om å gi barna fysisk tilgang på praksis- og barnefellesskapet. Det er interessant at når audiopedagogen som kommer utenfra sier dette, opplever Deltaker 4 at hun får en gjennomslagskraft som hun kanskje ikke ville hatt uten audiopedagogen i ryggen. Min forståelse av dette utsagnet er at hvis en annen fagperson enn en pedagogisk leder har sagt at lydplatene må opp, så må de det. Da blir det gjennomført. Hvis hun hadde sagt fra alene fordi hun opplevde at lyden i rommet var ubehagelig er det kanskje ikke sikkert hun hadde fått lydplatene på plass.

Dette er interessant i forbindelse med holdninger på et nivå over avdelingen når det gjelder inkluderende barnehager generelt. I Rammeplanen og barnehageloven er det tydelig at barnehagen skal gjøre de tiltakene barna trenger for en inkluderende hverdag. Det burde være nok at en ped.leder sier ifra om et rom hun opplever som tungt å være i. Gode signal/støy-forhold er noe som er gunstig for alle i barnehagen, uansett om de har typisk hørsel eller ikke. Det burde være i kommunens interesse at barn har gode rom å være i, og at deres ansatte har arbeidsforhold som forebygger hørselsskader. Rammeplanen for barnehagen sier også at barnehagen skal være utformet slik at barna

har fysisk tilgang på rommene (Utdanningsdirektoratet, 2017). I forbindelse med holdninger og barnehagens rom sier Deltaker 3 følgende:

Deltaker 3:[...] Så absolutt så opplever jeg at vi har gode holdninger for det å lyddempe, og gjøre lyttemiljøet godt. Jeg synes det er mindre slitsomt å være her, som hørende i en barnehage, enn i en normal barnehage på en måte.

Deltaker 3 trekker frem her et viktig poeng som er at barnehagen er spesiell siden det er en barnehage med flere barn med nedsatt hørsel. Det er likevel interessant at hun opplever barnehagen som mindre slitsom enn andre barnehager hun har vært i. Dette er med på å bekrefte at å gi et godt lyd miljø ikke bare er bra for barn med ensidig nedsatt hørsel, men for alle. Igjen blir dette i tråd med en bred forståelse av inkludering som noe vi gjør for hele barnegruppa, og ikke bare barnet med nedsatt hørsel. Selv om barn med ensidig nedsatt hørsel kan oppleve å ha utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter som studien til Laugen et al. (2017) viste, så er en annen tanke at barna med typisk hørsel på avdelingen også har utbytte av å bli kjent med barnet med nedsatt hørsel. Den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkluderingen må oppfylles for de også.

Her vil jeg igjen nevne studien til Fredriksson (2018) som viste at ansatte i barnehagen faktisk er i en utsatt gruppe med tanke på støyskader. Det at Deltaker 3 også sier at de har gode holdninger rundt lyddemping viser at det kanskje er enklere å få gjennomslagskraft og få satt i gang konkrete tiltak for å bedre lyd miljøet. Kanskje det er fordi de har flere barn som har behov for akkurat dette, men samtidig så er alle barn (og ansatte) tjent med god lyd i barnehagen. Det er interessant at dette er noe som en barnehage må kjempe for, og trenger støtte fra audiopedagog for å få igjennom, mens andre opplever at det ikke er et problem. Deltaker 2 fortalte dette om sin barnehage:

Deltaker 2: Det ble tatt på alvor. Det er ikke veldig ressurskrevende tiltak heller. Det koster ikke så mye penger for møbelknotter, og lekekassene har vi også byttet ut sånn at vi har fått mye kasser.

Her belyser Deltaker 2 et viktig poeng for mange barnehager i dag som er økonomi. Tiltak som ikke koster så mye er lettere å få gjennomført enn tiltakene som er litt dyrere. Summen kan bli betydning totalt sett hvis du bytter ut alle kasser med noen mykere, knotter under alle stol og bord, matter på gulvet og tepper på veggen og så videre. Så kan en spørre seg om barnehagene egentlig har et valg. Salamanca-erklæringen (1994) sa at barnehagen bør være lagt opp slik at den tar høyde for barns ulike behov. Rammepånet er også tydelig på dette, det fysiske miljøet skal være lagt opp på en slik måte at alle barn kan delta i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når vi ser at tiltakene som blir gjort for barn med ensidig nedsatt hørsel også er godt for alle barn og ansatte på avdelingen er det interessant at det ikke alltid er så lett å gjennomføre, og at man må ha flere folk bak seg for å få satt i gang tiltak, som Deltaker 4 fortalte om. Kanskje dette handler om barnehageeier sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Ved å ha en smalere definisjon av inkluderingsbegrepet, som Haug (2017) skrev om, kan det være at barnehageeier ser tilretteleggingen som at barnet med ensidig nedsatt hørsel er plassert i barnehage og derfor må vi gjøre tiltak. Det er også en forskjell på hvor store inngrepene er. Å bytte ut plastkasser med noe i tøy er ikke så krevende. Det er derimot en mye større inngripen hvis rommene i barnehagen er for store, og lydforholdet generelt er dårlig. Rommet vil bli bedre med fysiske tilretteleggingstiltak, men hvis det krever ombygging med for eksempel en ny vegg eller isolering i taket er det klart at det er en mer påkostet prosess for barnehageeier.

I forbindelse med dette vil jeg vise til et utdrag fra Deltaker 3, som illustrerer at barnehagen tar høyde for barnas ulike behov:

Deltaker 3: Så vi tilrettelegger jo på den måten også ute i miljøet. At det ikke bare er i barnehagen, men i alt vi gjør uansett i hverdagen.

Dette utdraget fra Deltaker 3 kommer i forbindelse med bruk av tolk, da flere av barna er tegnspråklige og bruker tolk på for eksempel teater. Barnet med ensidig nedsatt hørsel har også lært en del tegn, og kan forstå og kommunisere ved hjelp av både tegn til tale og tegnspråk. Når barnehagen da er utenfor sitt område har alle barna mulighet til å få med seg det som blir sagt gjennom å se på tolken. Grunntanken om at tilretteleggingen er til stede i alt de gjør i barnehagen bidrar også til å ha en felles inkluderende praksis. Det er ikke noe de gjør på grunn av ett barn, det er sånn det er. På slutten av intervjuet med Deltaker 3 trakk hun frem dette som spesielt viktig, det at barnehagen må huske at inkluderingen ikke er begrenset til den enkelte avdelingen. Alle deltakerne fortalte at de brukte for eksempel lydutfjenningsanlegg når de var utfor avdelingen også, som på fellessamlinger med hele huset eller i andre rom barnehagen disponerte. Mye av barnehagehverdagen foregår på andre steder, og der må det også være en inkluderende praksis. Her vil jeg henviser til Qvortrup og Qvortrup (2018) som sa at det burde vært en fjerde dimensjon ved inkludering, den psykologiske, som handlet om opplevelsen av å bli inkludert, og at inkluderingen ikke må stoppe ved klasserommet. Samtidig tenker jeg at ved å ta med hørselstekniske hjelpemidler ut fra avdelingen så arbeider barnehagen med den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved tilretteleggingen, da det handler om hvordan barnehage planlegger hverdagen, og om tilgangen barna har på fellesskapet. Dette kan også sees i sammenheng med den faglige og kulturelle dimensjonen. Hvis barnehagen er klar over at barna har behov for tilrettelegging utfor avdelingen også, og ser barnets behov for deltakelse i faglige og kulturelle fellesskap, så arbeider de her med flere dimensjoner. Også den sosiale, som går på det å være deltaker i fellesskapet. Dette kan igjen sees i sammenheng med de ansattes holdninger til inkludering. Jeg opplever at deltakerne i mitt prosjekt hadde gode holdninger til inkludering, og som Haug (2017) skrev så er det vanskelig å være imot inkludering da begrepet er et retorisk mesterverk.

5 Generell drøfting

I kapittel 3 om inkludering løftet jeg frem min forståelse av inkludering og de ulike dimensjonene i inkluderingen. Jeg vil i dette kapitlet drøfte inkludering i barnehagen på et mer overordnet nivå. Jeg ønsker å begynne med Rammeplan for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som jeg skrev i kapittel 2.2.1 har ikke Rammeplanen en definisjon av inkludering, men bruker begrepet flere ganger og i ulike sammenhenger. Stort sett leser jeg Rammeplanen som at dokumentet tolker inkluderingsbegrepet med en bred tilnærming. Den henviser til at barna skal få ta del i fellesskapet, at barnehagen skal fremme et inkluderende miljø, og at inkludering handler om tilrettelegging for sosial deltakelse. Det er likevel interessant at når Rammeplanen skriver om barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, eller barn som har behov for ekstra støtte, så flyttes fokuset til at inkluderingen handler om selve barnet. Jeg viste til et eksempel hvor det står «[...] barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Her handler inkluderingen om at barnet skal inkluderes inn i en barnegruppe, og ikke at barnegruppen skal være inkluderende – og på den måten ha rom for alle slags barn. Kan dette leses som at så lenge det er snakk om typiske barn i barnehagen, så skal barnegruppen være inkluderende, men hvis det kommer inn et utypisk barn, som ensidig nedsatt hørsel, så er det barnet som må inkluderes inn? Og at barnehagen skal tilpasse seg så godt det lar seg gjøre?

Ved å se på de tre ulike dimensjonene i inkluderingen så vil inkludering ikke handle om at barn skal inkluderes inn i en gruppe, eller plasseres, som Haug (2017) kalte det, men at alle barn skal være inkludert med hverandre. I Rammeplanen står det at inkludering handler om tilrettelegging for sosial deltakelse, og likevel er barn med behov utfor det typiske nevnt spesielt som noen som må inkluderes i fellesskapet. Det kan være skrevet på en slik måte for å understreke at alle har en plass i fellesskapet, og om det er utfordrende å få den plassen på grunn av barnets nedsatte hørsel for eksempel, så skal barnehagen ta ansvar for at det barnet også får mulighet til å delta. Det er interessant at ved å skrive det på denne måten kan det forstås som at grunnen til at barnet ikke inkluderes «automatisk» er på grunn av hørselen til barnet, og ikke på grunn av manglende inkluderingstenking i barnehagen. Ved at det står på denne måten sender det kanskje sprikende signaler til barnehagene i Norge i dag.

I min forståelse av begrepet inkludering er en inkluderende barnehage lagt opp slik at alle finner sin plass og mening i fellesskapet, gjennom felles praksiser. Jeg forstår inkludering som en prosess for hele barnegruppen. Likevel ser jeg utfordringen ved dette, og at det kanskje er mer en visjon enn praktisk gjennomførbart. Hvis det er en avdeling på 18 barn med 18 ulike behov, er det faktisk mulig å gi et inkluderende tilbud der det ikke oppstår motstridende behov? Dette vil jeg se i sammenheng med det Qvortrup og Qvortrup (2018) sa om at en utfordring til at vi ikke lykkes med inkludering er at det ikke er så enkelt å gjennomføre i praksis. For eksempel Deltaker 4 som fortalte at det ikke var fysisk mulig å dele i mindre grupper når de var inne i barnehagen. Rammeplanen sier at

barnehagen skal gjøre fysiske tilpasninger slik at barna har tilgang på fellesskapet, og dette er viktig i Nilsen (2017) sin organisatoriske og fysiske dimensjon ved inkludering. Samtidig er det viktig å trekke frem innsatsen til Deltaker 4 når det kom til å tenke alternativt, og se hvordan barnehagen kunne oppfylle dette når de organisatoriske og fysiske rammene ikke var så enkle som for de andre deltakerne. Eller Deltaker 2 som opplevde at enkelte rom var bedre å være i støymessig enn andre. Dette er i tråd med Hausstätter (2021) som skrev at miljøet rundt kan gi barnet større utfordringer enn barnet egentlig har, og som kanskje kan sees i sammenheng med en smalere forståelse av inkluderingsbegrepet. Inkluderingen handler ikke om barnet, men om fellesskapet, og hvordan det er organisert.

Ideelt sett burde alle barnehager hatt muligheten til å ta imot barn med nedsatt hørsel uten å måtte gjøre ulike tiltak. Nedsatt hørsel er ikke så «spesielt» at det å ha gode lyd- og lysforhold, bruk av grupper, bruke mikrofon i større samlinger og så videre er utfordrende å gjennomføre. Både på avdelingen der barnet går, men også i barnehagen generelt. Rammeplanen vektlegger jo at dette er noe alle barnehager skal gjøre. I intervjuene kom det frem at tilretteleggingen barnehagene hadde blitt informert om var gjennomførbart. Hvis det var noen tiltak som var utfordrende på grunn av fysiske omstendigheter som rom og gruppestørrelse, var deltakerne som sagt kreative i hvordan de løste det for å gi barna en best mulig inkluderende hverdag. Jeg opplevde også at deltakerne hadde en helhetlig tankegang rundt barna, og så barnet for det det er, uten å gjøre det til et barn som var utypisk. Dette er i tråd med den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkluderingen. Barnet på avdelingen til Deltaker 3 gikk i en barnehage med flere barn med nedsatt hørsel, som kanskje i denne sammenhengen belyser et inkluderende felleskap best. Deltaker 3 trakk frem flere ting, som at barnet hadde ønsket å starte med høreapparat fordi andre barn brukte det, og hun sa det så fint at i deres barnehage var det normale å være unormal. Og det er jo dette jeg legger i begrepet inkludering. Alle barn er unike, og har sine behov, men samlet sett handler det om å få være typisk som resten av barnegruppa. I inkluderingen må vi arbeide for at utypisk også er typisk.

Det er klart at det ikke er gjennomførbart i dag å ha barnehager for barn med nedsatt hørsel i alle kommuner, byer og tettsteder i Norge. Som Statistisk Sentralbyrå og Laukli (2007) viste til så blir det ikke født så mange hvert år til at det lar seg gjennomføre. Noen kommuner kan oppleve at det går mange, mange år mellom hver gang det blir født et barn med nedsatt hørsel. I dette prosjektet opplever jeg at deltakerne har løftet frem mange gode eksempler på inkluderingen de arbeider med. Jeg synes det er interessant å reflektere rundt hvordan vi snakker om inkludering. Kermit (2018) skrev at inkludering i dag er en god målsetning som vi ikke er i nærheten å realisere, og at det er ingen grunn til å tro at det er lettere å lykkes i barnehagen bare fordi barna er små. Samtidig har jeg i dette prosjektet sett hvor mye arbeid fire pedagogiske ledere legger ned i arbeidet med inkludering i praksisfellesskapet. Inkludering i den norske barnehagen generelt kan alltid bli bedre, men kan det ikke samtidig rettes en honnør til det arbeidet som blir gjort hver dag?

I forhold til de barnehagene som har vært representert i dette prosjektet forstår jeg det som at alle ønsker å være inkluderende, og så kan det være utfordrende å for eksempel få forståelse fra andre avdelinger, og fra ledelsen og barnehageeier. Det er viktig at også styrer i barnehagen har kompetanse på hva som er behovet for barna med ensidig nedsatt hørsel, da det er styrer som har ansvar for å prioritere ressursene. Hvis en audiopedagog kommer på besøk til en barnehage eller avdeling er det positivt at styrer også er involvert og får den samme informasjonen som de ansatte. Igjen kan vi se dette i sammenheng med de ulike forståelsene av innholdet i inkluderingen, og på hvilket nivå vi snakker om det. Sett i lys av at Rammeplanen kan tolkes på flere måter er det også vanskelig å si noe konkret om inkluderingen da jeg, deltakerne og barnehagen kanskje ikke snakker med samme utgangspunkt.

Som både Qvortrup og Qvortrup (2018) og Haug (2017) skrev om så har vi ikke en felles definisjon, og ved å se på Rammeplanen så kan vi stille spørsmålsteget ved om hvordan vi kan svare på inkluderingsspørsmålet når styringsdokumentet for barnehagen heller ikke har «bestemt» seg for hva som egentlig er inkludering. Her vil jeg nevne Øen (2022), som henviste til Carlsson og Nilholm (2004), med «Det er like vanskelig å være imot inkludering som å være imot fred». Jeg synes dette sitatet sier mye om det som er utfordringen med inkludering. Det handler ikke om å ha negative holdninger til inkluderingsbegrepet, men at gjennomføringen kan være vanskelig. Ingen av deltakerne i prosjektet ytret på noen som helst måte at de var imot inkludering, heller det motsatte. Det å stille spørsmålsteget ved hvordan vi kan gjennomføre og oppnå inkludering kan også være en positiv holdning, fordi da snakkes det om hvordan inkluderingen kan gjøres bedre. Jeg ønsker at dette er noe vi skal være bevisst på, og ha med oss når vi møter barn med ensidig nedsatt hørsel. Deltakerne i prosjektet har vist flere gode eksempler for å oppnå et inkluderende fellesskap, og jeg vil i neste kapittel komme med en oppsummering av funn og drøfting om veien videre.

6 Oppsummering og refleksjoner om veien videre

I dette prosjektet har jeg hatt følgende problemstilling: hvordan skape et inkluderende fellesskap i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel? Gjennom intervjuene og litteraturgrunnlaget er det spesielt fire tema som har kommet frem. Den første, og viktigste, er *tilgang på praksisfellesskapet*, da barna lærer mye av å være en likeverdig deltaker. Dette er viktig for alle barn, men spesielt for barn med ensidig nedsatt hørsel som kan ha utfordringer med språklige og sosiale ferdigheter. Grunnen til at de kan oppleve utfordringer er på grunn av *støy*. *Støydemping* er det neste temaet, og handler om alt barnehagen kan gjøre for å redusere bakgrunnsstøyen i barnehagen. Det tredje går på *barnehagens kompetanse*. Dette innebærer at barnehagen må få informasjon og kunnskap om hva ensidig nedsatt hørsel faktisk er, hvilke tilretteleggingstiltak som er nødvendig, og hvordan man gjennomfører de. Det er ikke bare avdelingen som har utbytte at kompetanseheving, men hele barnehagen. Det siste temaet er *holdninger*, som tar for seg hvordan barnehagen ser på inkludering og hvilke holdninger de har til gjennomføringen. Dette gjelder ikke bare personalet på avdelingen barnet med ensidig nedsatt hørsel går på, men også de andre avdelingene, styrer og barnehageeier. For å få gjennomført enkelte tiltak er det behov for ressurser slik som økonomi.

Samlet sett er temaene ikke noe som kommer til å overraske forskningsmiljøet, men jeg tenker de kan bidra til å øke bevisstheten til at det faktisk er behov for arbeid med et inkluderingsperspektiv i barnehager som har barn med ensidig nedsatt hørsel. I et større forskningsprosjekt hadde det vært interessant å se på hva barnehagen selv mener er inkludering for barn med ensidig nedsatt hørsel, og *hvordan* vi kan arbeide for å implementere gode inkluderingspraksiser på et lokalt eller nasjonalt nivå.

7 Litteraturliste

Arnesen, A-L. (Red). (2017). Inkludering. *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 19-35). Universitetsforlaget

Bagatto, M. (2020). Audiological consideration for managing mild bilateral or unilateral hearing loss in infants and young children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(1), 68-73. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-OCHL-19-0025

Bårdsen, B. (2012). Gadammers forståelsesbegreper illustrert gjennom en veiledningssituasjon. Et vitenskapsteoretisk essay. *Tidsskriftet for psykisk helsearbeid, 9*(2), 111-122.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Bess, F. H., Davis, H., Camarata, S. & Hornsby, B. W. Y. (2020). Listening-related fatigue in children with unilateral hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(1), 84-97. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-OCHL-19-0017

Cole, E. B. & Flexer, C. (2016). *Children with hearing loss. Developing listening and talking* (3. utg.). Plural Publishing.

Corsaro, W. A. (2001). *We're friends, right? Inside kids culture*. Joseph Henry Press

Davies, B., Rattanasone, N. X., Davis, A. & Demuth, K. (2021). Is one ear good enough? Unilateral hearing loss and preschoolers' comprehension of the English plural. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 64*(1), 272-278. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00089

Fredriksson, S. (2018). Hearing-related symptoms among women. Occurrence and risk in relation to occupational noise and stressful working conditions [Doktorgradsavhandling]. University of Gothenburg. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/55969/gupea_2077_55969_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg). Gyldendal akademisk

Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red). (2016). *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. J. W. Cappelen Forlag AS.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
<http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Hausstätter, R. Tidlig innsats som systematisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 181-200). Fagbokforlaget

Heggdal, P. O., Aarstad, H. J., Brännström, Vassbotn, F. S. & Specht (2019). An fMRI-study on single-sided deafness: Spectral-temporal properties and side of stimulation modulates hemispheric dominance. *NeuroImage: Clinical*, 24, 1-11.
DOI: [10.1016/j.nicl.2019.101969](https://doi.org/10.1016/j.nicl.2019.101969)

Helsedirektoratet (2017). *Behandling og oppfølging av barn med hørselstap i alderen 0-3 år*. Hentet 23.01.2023 fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/horsel-hos-sma-barn-0-3-ar/behandling-og-oppfolging-av-barn-med-horselstap-i-alderen-03-ar#barn-med-ensidige-horselstap-bor-tilbys-tett-oppfolging>

Helsedirektoratet (2017). *Metoder for å gjennomføre hørselsscreening av nyfødte*. Hentet 23.01.2023 fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/screening-av-horsel-hos-nyfodte/metoder-for-a-gjennomfore-horselsscreening-av-nyfodte#alle-nyfodte-barn-i-norge-skal-tilbys-horselsscreening-praktisk>

Hillesøy, S. (2019) Små barns lekende fellesskap i barnehagen. I S. E Ohna & E. Simonsen (Red). (2019). *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap*. (s. 24-44). Gyldendal.

Hjardemaal, F. R. & Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Hjelmervik, E. (2021). Det hørselshemmede barnet. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 181-200). Fagbokforlaget

Homb, A. (2022). Lydforhold og akustiske parametre i et undervisningsrom. *SINTEF Fag 92*. SINTEF akademisk forlag

Huttunen, K., Erixon, E., Löfkvist, U. & Mäki-Torkko, E. (2019). The impact of permanent early-onset unilateral hearing impairment in children – A systematic review. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* (120), 173-183.

Kermit, P. (2018). Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Kermit, P., Røe, M. & Buland, T. (2022). *Å ta i bruk lydutfjævningsanlegg. En kvalitativ studie av fem Osloskolers erfaringer*. NTNU Samfunnsforskning

Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014) *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – Muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning.

Laugen, N. J. (2018). Psychosocial Development of Hard-of-Hearing Preschool Children: Implications for Early Intervention. I Knoors, H. & Marschark, M. (Red.). *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (s. 437-453). Oxford University Press.

Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C. & Wichstrøm, L. (2017). Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Deafness & Education International* 2017 (19-2), 54-62.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14643154.2017.1344366>

Laukli, E. (Red.). (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Fagbokforlaget.

McKay, S. (2006). Management of young children with unilateral hearing loss. *The Volta Review*, 106 (3), 299-319.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Nassrallah, F., Tang, K., Wittingham, J., Sun, H. & Fitzpatrick, E. M. (2019). Auditory, social, and behavioral skills of children with unilateral/mild hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 167-177.
<https://doi.org/10.1093/deafed/enz041>

Nilsen, Sven. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold – Sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusions in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Shabatura, J. (2022). *Using Blooms Taxonomy to Write Effective Learning Outcomes*. University of Arkansas. Using Bloom's Taxonomy to Write Effective Learning Outcomes | Teaching Innovation and Pedagogical Support (uark.edu)

Simonsen, E. & Kristoffersen, A-E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger – utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 229-250). Universitetsforlaget

Stach, B. A. (2010). *Clinical audiology. An introduction* (2. Utg.). Delmar: Cengage Learning

Statistisk Sentralbyrå. (2022, 9. mars). *Fødte*. Hentet 23.01.2023.
<https://www.ssb.no/befolkning/fodte-og-dode/statistikk/fodte>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427engo.pdf.multi>

Utdanningsdirektoratet (2017, 1. august). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet (2022, 5. oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

Wie, O. B. (1998). Ensidig døvhet. Taleoppfattelse og kommunikasjon. *Spesialpedagogikk* 6(98), 13-19.

Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek*. Universitetsforlaget

Øen, K. (2022). Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis. *Spesialpedagogikk* 04(22), 4-15.

Öhman, M. (2011). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1

Til dere som har et barn med ensidig nedsatt hørsel i barnehagen

Videreformidling av invitasjon til å delta i et mastergrad/forskningsprosjekt

Statped tillater seg med dette å videresende en henvendelse fra masterstudent Tina Thomassen Hofseth ved Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU). NTNU ved mastergradsstudent har kontaktet Statped for å få hjelp til å rekruttere informanter til prosjektet «Suksessfaktorer i tilretteleggingen i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel? (Se vedlagte informasjonsskriv fra student). Utgangspunktet er at Statped gjennom sine tjenester har kontakt med aktuelle deltakere og informanter til et slikt prosjekt. Statped synes det er viktig at det utvikles ny kunnskap som kan bidra til å skape gode læringsmiljø for barn og unge i et inkluderende fellesskap. Vi stiller oss derfor positive til å formidle denne henvendelsen. Før vi formidler kontakt har vi nøye vurdert at prosjektet i tillegg til å være relevant, også er forskningsfaglig og etisk godkjent. Vi vil understreke at Statped ikke har noen rolle i det aktuelle prosjektet utover å formidle kontakt. Statped sender ikke ut navn eller kontaktinformasjon til mastergradsstudenten ved NTNU, men videreformidler kun henvendelsen. Du står helt fritt til å vurdere om du vil delta! Ditt svar går direkte til mastergradsstudenten. Statped skal ikke ha informasjon om hva du svarer verken fra deg eller fra studenten. Svaret vil ikke på noen måte ha betydning for de tjenestene Statped gir.

Oslo 16.09.2022

Lise Kristoffersen Avdelingsleder Fagstrategi og kunnskapsmekling

Vedlegg 2

Samtykke i forbindelse med prosjektet «Suksessfaktorer i tilretteleggingen i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel»

Formål og bakgrunn

Jeg arbeider med et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i audiopedagogikk ved NTNU som leveres våren 2023. Jeg ønsker å undersøke hvordan vi kan lykkes når vi tilrettelegger for lek i barnehagen for barn med ensidig hørselstap. Hva må være på plass? Hva er viktige faktorer for at barna med ensidige hørselstap kan delta på lik linje med sine venner i leken? Finnes det noen suksessfaktorer? Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke suksessfaktorer vi har for tilrettelegging for lek i barnehagen for barn med ensidige hørselstap. Oppgaven vil skrives som en artikkel med mulighet for publisering. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du/dere spørsmål om samtykke?

Jeg ønsker å gjennomføre intervju med barnehageansatte som har erfaring med å ha barn med nedsatt hørsel på sin avdeling. I intervjuet fokuseres det på om, eller hvordan, barnehagen har arbeidet med tilrettelegging. Siden den ansatte i barnehagen vil snakke om tilretteleggingen for ditt barn, trenger jeg deres samtykke til at den ansatte kan dele opplysninger om dette. Det er ikke nødvendig med opplysninger knyttet til deres barn som navn, alder, grad av hørselstap osv. da jeg setter søkelyset på selve tilretteleggingen i barnehagen. Ped.leder/barnehagelærer må selv avgjøre om hun/han ønsker å delta i prosjektet, men henvendelsen rettes først til foresatte da samtykke fra foresatte er nødvendig for å kunne gå videre.

Hvordan vil intervjuet foregå?

Intervjuet vil foregå fysisk eller digitalt avhengig av hvor informantene holder til. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Jeg kjenner ikke identiteten til dere som foresatte, eller identiteten til barnet og barnehagen, før dere har samtykket til å være med i prosjektet. Hvis du velger at barnehagen kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysningene knyttet til tilretteleggingen for ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg, eller barnet ditt, hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnets tilrettelegging til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene i prosjektfasen er studenten (Tina Thomassen Hofseth) og veileder (Sidsel Holiman, NTNU). Intervjuene blir transkribert og anonymisert, og lydopptakene vil bli lagret etter NTNUs retningslinjer

frem til de blir slettet ved prosjektets slutt. Når masteroppgaven publiseres vil den ikke kunne knyttes til informantene, eller barna de har arbeidet med tilrettelegging for.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet avsluttes 1.06.2023. Datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres underveis i prosjektet, og ved prosjektets slutt vil lydopptaket bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Sidsel Holiman (sidsel.holiman@ntnu.no), eller student Tina Thomassen Hofseth (tina.hofseth@gmail.com). Vårt personvernombud hos NTNU kan også kontaktes: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sidsel Holiman
(Forsker/veileder)

Tina Thomassen Hofseth
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Suksessfaktorer i tilretteleggingen i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At ansatte i barnehagen til mitt barn kan delta i intervju

At masterstudenten kan ta kontakt med følgende barnehage for å undersøke om de er interessert i å være informanter _____

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

For å bli med i prosjektet, ta kontakt med Tina Thomassen Hofseth på:
tina.hofseth@gmail.com eller 48 15 48 36.

Vedlegg 3

Vil du delta som informant i masterprosjektet «Suksessfaktorer i tilretteleggingen i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke suksessfaktorer vi har for tilrettelegging for lek i barnehagen for barn med ensidige hørselstap. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er i forbindelse med en masteroppgave i audiopedagogikk ved NTNU som leveres våren 2023. I dette prosjektet ønsker studenten å undersøke hvordan vi kan lykkes når vi tilrettelegger for lek i barnehagen for barn med ensidig hørselstap. Hva må være på plass? Hva er viktige faktorer for at barna med ensidige hørselstap skal delta på lik linje med sine venner i leken? Finnes det noen suksessfaktorer?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som informant er spurt om å delta fordi du er ped.leder/barnehagelærer/assistent i en avdeling som har et barn med nedsatt hørsel.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som informant i dette prosjektet vil du bli invitert til ett intervju. Intervjuene er tenkt gjennomført fysisk, men digitalt kan også være en løsning (avhenger av hvor i landet informantene kommer fra). Intervjuet vil vare 1-2 timer, og det vil bli gjort lydopptak. Ved fysisk oppmøte til intervjuet vil du få refundert eventuelle utgifter på reise (bil, tog, buss, osv).

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene i prosjektfasen er studenten (Tina Thomassen Hofseth) og veileder (Sidsel Holiman, NTNU). Ditt navn, arbeidssted, og andre personopplysninger som måtte forekomme vil bli anonymisert i oppgaven.

Når masteroppgaven publiseres vil det være svært vanskelig å gjenkjenne hvem som har vært informanter. Opplysningene du som informant gir som vil kunne publiseres er dine tanker, erfaringer og meninger om hva som er suksessfaktorer i tilretteleggingen, og at du arbeider med et barn med nedsatt hørsel.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet avsluttes 1.06.2023. Datamaterialet (transkripsjonene) med dine personopplysninger anonymiseres underveis i prosjektet, og ved prosjektets slutt vil lydopptaket gjort under intervjuet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Sidsel Holiman (sidsel.holiman@ntnu.no), eller student Tina Thomassen Hofseth (tina.hofseth@gmail.com). Vårt personvernombud hos NTNU kan også kontaktes: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sidsel Holiman
(Forsker/veileder)

Tina Thomassen Hofseth
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Suksessfaktorer i tilretteleggingen i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta som informant i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

For å bli med i prosjektet, ta kontakt med Tina Thomassen Hofseth på:
tina.hofseth@gmail.com eller 48 15 48 36.

Vedlegg 4

Samtykke i forbindelse med prosjektet «Suksessfaktorer i tilretteleggingen i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel»

Formål og bakgrunn

Jeg arbeider med et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i audiopedagogikk ved NTNU som leveres våren 2023. Jeg ønsker å undersøke hvordan vi kan lykkes når vi tilrettelegger for lek i barnehagen for barn med ensidig hørselstap. Hva må være på plass? Hva er viktige faktorer for at barna med ensidige hørselstap kan delta på lik linje med sine venner i leken? Finnes det noen suksessfaktorer? Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke suksessfaktorer vi har for tilrettelegging for lek i barnehagen for barn med ensidige hørselstap. Oppgaven vil skrives som en artikkel med mulighet for publisering. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du/dere spørsmål om samtykke?

Jeg ønsker å gjennomføre intervju med barnehageansatte som har erfaring med å ha barn med nedsatt hørsel på sin avdeling. I intervjuet fokuseres det på om, eller hvordan, barnehagen har arbeidet med tilrettelegging. Siden den ansatte i barnehagen vil snakke om tilretteleggingen for ditt barn, trenger jeg deres samtykke til at den ansatte kan dele opplysninger om dette. Det er ikke nødvendig med opplysninger knyttet til deres barn som navn, alder, grad av hørselstap osv. da jeg setter søkelyset på selve tilretteleggingen i barnehagen. Ped.leder/barnehagelærer må selv avgjøre om hun/han ønsker å delta i prosjektet, men henvendelsen rettes først til foresatte da samtykke fra foresatte er nødvendig for å kunne gå videre.

Hvordan vil intervjuet foregå?

Intervjuet vil foregå fysisk eller digitalt avhengig av hvor informantene holder til. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Jeg kjenner ikke identiteten til dere som foresatte, eller identiteten til barnet og barnehagen, før dere har samtykket til å være med i prosjektet. Hvis du velger at barnehagen kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysningene knyttet til tilretteleggingen for ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg, eller barnet ditt, hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnets tilrettelegging til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene i prosjektfasen er studenten (Tina Thomassen Hofseth) og veileder (Sidsel Holiman, NTNU). Intervjuene blir transkribert og anonymisert, og lydopptakene vil bli lagret etter NTNUs retningslinjer

frem til de blir slettet ved prosjektets slutt. Når masteroppgaven publiseres vil den ikke kunne knyttes til informantene, eller barna de har arbeidet med tilrettelegging for.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet avsluttes 1.06.2023. Datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres underveis i prosjektet, og ved prosjektets slutt vil lydopptaket bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Sidsel Holiman (sidsel.holiman@ntnu.no), eller student Tina Thomassen Hofseth (tina.hofseth@gmail.com). Vårt personvernombud hos NTNU kan også kontaktes: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sidsel Holiman
(Forsker/veileder)

Tina Thomassen Hofseth
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Suksessfaktorer i tilretteleggingen i barnehagen for barn med ensidig nedsatt hørsel» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At ansatte i barnehagen til mitt barn kan delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

For å bli med i prosjektet, ta kontakt med Tina Thomassen Hofseth på:
tina.hofseth@gmail.com eller 48 15 48 36.

Vedlegg 5

Intervjuguide

Tema: barn med ensidig nedsatt hørsel i barnehagen.

Samtykke til å snakke om tilretteleggingen.

Innledning	<ol style="list-style-type: none">1. Fortell litt deg selv<ul style="list-style-type: none">o Alder, utdanning, fartstid, noe du er spesielt opptatt av2. Barn med ensidig hørselstap i barnehagen<ul style="list-style-type: none">o Erfaringer (første gang?)o Tanker før oppstart?o Kan du beskrive...3. Har informanten fått rådgivning/veiledning i forhold til ensidige hørselstap?
Lek	<ol style="list-style-type: none">4. Hvordan arbeider barnehagen med lek?5. Hvordan tilrettelegger informanten for lek til sin gruppe?6. Gjør informantene noe spesielt for barn med nedsatt hørsel?7. Kan du beskrive tiltak du har sett at fungerer?8. Noen tiltak som er mer suksess enn andre?<ul style="list-style-type: none">o Har du observert eller tenkt på noe som ikke har fungert?
Tilrettelegging	<ol style="list-style-type: none">9. Hva er egentlig tilrettelegging for ensidig hørselstap i barnehagen?10. Hvordan har det vært å arbeide med tilretteleggingen?11. Hva opplever informantene som god tilrettelegging?12. Er det noen situasjoner der tilretteleggingen er ekstra viktig?13. Hvordan lykkes vi med tilretteleggingen?<ul style="list-style-type: none">o Hva må være på plass?14. Hvis informanten skulle gitt sine beste tilretteleggingstips, hva ville det vært?15. Noe vi ikke har snakket om som du ønsker å ta opp?

Fortell om veien videre før dere er ferdig.

Vedlegg 6

Intervjuguide

Tema: barn med ensidig nedsatt hørsel i barnehagen.

Samtykke til å snakke om tilretteleggingen.

Innledning	<p>16. Fortell litt deg selv</p> <ul style="list-style-type: none">○ Alder, utdanning, fartstid, noe du er spesielt opptatt av <p>17. Barn med ensidig hørselstap i barnehagen</p> <ul style="list-style-type: none">○ Erfaringer (første gang?)○ Tanker før oppstart?○ Kan du beskrive... <p>18. Har informanten fått rådgivning/veiledning i forhold til ensidige hørselstap?</p>
Lek	<p>19. Hvordan arbeider barnehagen med lek?</p> <p>20. Hvordan tilrettelegger informanten for lek til sin gruppe?</p> <p>21. Gjør informantene noe spesielt for barn med nedsatt hørsel?</p> <p>22. Kan du beskrive tiltak du har sett at fungerer?</p> <p>23. Noen tiltak som er mer suksess enn andre?</p> <ul style="list-style-type: none">○ Har du observert eller tenkt på noe som ikke har fungert?
Tilrettelegging	<p>24. Hva er egentlig tilrettelegging for ensidig hørselstap i barnehagen?</p> <p>25. Hvordan har det vært å arbeide med tilretteleggingen?</p> <p>26. Hva opplever informantene som god tilrettelegging?</p> <p>27. Er det noen situasjoner der tilretteleggingen er ekstra viktig?</p> <p>28. Hvordan lykkes vi med tilretteleggingen?</p> <ul style="list-style-type: none">○ Hva må være på plass?○ Fortell om (eventuelt) samarbeid med styrer <p>29. Kan informanten fortelle om hvordan hen opplever de ansattes bevissthet på barnets hørselsutfordring?</p> <ul style="list-style-type: none">○ Hva med kollegaer på andre avdelinger?○ Styrer?○ Barnets selv? <p>30. Hvis informanten skulle gitt sine beste tilretteleggingstips, hva ville det vært?</p> <p>31. Noe vi ikke har snakket om som du ønsker å ta opp?</p>

Fortell om veien videre før dere er ferdig.

Vedlegg 7



Norsk ▾ Tina Thomassen Hofseth ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i audiopedagogikk](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

▾

Referansenummer
373097

Vurderingstype
Standard

Dato
28.10.2022

Prosjekttittel
Masteroppgave i audiopedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig
Sidsel Holiman

Student
Tina Thomassen Hofseth

Prosjektperiode
01.10.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING
Det skal innhentes samtykke fra foresatte til at barnehageansatte kan oppgi informasjon om hvordan de tilrettelegger for barn med ensidig hørselstap.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den foresatte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra foresatte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Line Raknes Hjellevik

Lykke til videre med prosjektet!

