

Tilrettelegging i barnehagen

*Hvordan tilrettelegger barnehagen for de minste
barna med hørselshemming*

Yvonne Håbesland



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Tilrettelegging i barnehagen

Hvordan tilrettelegger pedagogene i barnehagen for de minste barna med hørselshemming

© Yvonne Håbesland

2014

Tilrettelegging i barnehagen

Yvonne Håbesland

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tilrettelegging i barnehagen - hvordan tilrettelegger barnehagen for de minste barna med hørselshemming

Bakgrunn og formål

Etter innføringen av tidlig hørselsscreening i Norge i 2008 blir flere hørselstap hos nyfødte oppdaget tidlig. I tillegg får veldig mange barn som er født døve tilbud om CI. Dette betyr at flere barn begynner i barnehage med kjente hørselstap og de trenger tilrettelegging for å utvikle god språk- og kommunikasjonskompetanse. I samfunnet er det et stort fokus på inkludering noe som har resultert i at det har blitt færre spesialbarnehager og spesialavdelinger. De fleste barn med hørselshemming starter i en barnehage i nærmiljøet uten kompetanse på hørselshemming. Barn med hørselshemming har vansker med å oppfatte og skille lyder i språket. De har primært en kommunikasjonsvanske og dermed blir tilrettelegging for språk og kommunikasjonsutvikling viktig. Målet er at barna skal utvikle språklig kompetanse som de kan bruke i samhandling med andre. Formålet med studien er å undersøke om pedagogene i barnehagen får tilrettelagt for det hørselshemmede barnet på en god måte. Får de veiledningen og kompetansen de trenger? Hvilke tilretteleggingstiltak blir gjennomført og hvorfor?

Problemstilling

Hvordan tilrettelegger pedagogene i vanlige barnehager for å fremme den språklige utviklingen hos to år gamle barn med hørselshemming?

Metode

For å belyse problemstillingen valgte jeg å bruke kvalitativt intervju som metode. Jeg ville ha tak i pedagogenes erfaringer og opplevelser med tilrettelegging for hørselshemmede barn. Mitt utvalg består av fem pedagoger og støttepedagoger som jobber med små barn med hørselshemming i vanlige barnehager. Jeg har brukt et semistrukturert intervju hvor deler av intervjuet er fastsatt som temaer og som utover det er åpent for å følge informantens utsagn og stille ulike oppfølgnings spørsmål underveis. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert. Jeg tolket dataene ved å fargekode utsagn i henhold til temaene fra intervjuguiden for å finne essensen i dataene, for så å knytte dem til aktuell teori.

Hovedfunn

Mine hovedfunn fra analysen er: mulighet for tilrettelegging, ønske om tettere oppfølging, og det spesialpedagogiske vs det pedagogiske feltet. Funnene svarer til forskningsspørsmålene jeg satte opp for å kunne svare på problemstillingen. Informantene støter på en del begrensninger i arbeidet med tilretteleggingen. Personalmangel, budsjett og fysiske begrensninger var noe alle informantene nevnte. Barnehagene er ofte ikke bygget for å fungere som barnehage og dermed var lokalene vanskelige å tilpasse til det hørselshemmede barnet. Barnehagene har ikke så mye midler til støyreduksjon, språkmateriell eller kurs for personalet. Personalmangel merket de fleste barnehagene godt når det gjaldt å dele i grupper og for å føle seg trygge på at de barna som trengte litt ekstra fikk litt ekstra. Informantene sier også at de mangler tilstrekkelig kompetanse, spesielt når det gjelder språkutviklingen til hørselshemmede barn. Flere nevnte også at å få kurs i tegn til tale ville vært en fordel i kommunikasjon med barnet. Informantene kunne også tenke seg jevnere støtte og veiledning med audiopedagog. Flere ganger under intervjuene har informantene reflektert over at mange av tilretteleggingstiltakene de har gjennomført har vært bra for alle barna, spesielt visualiseringer og bruk av tegn til tale. Dette viser at skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk er litt flytende og klar for endring. Samfunnet legger større vekt på tilpasset opplæring og inkludering, og dette betyr at pedagogene trenger økt kompetanse i tilrettelegging og kunnskap om språkutvikling hos hørselshemmede barn.

Konklusjon

Informantene er samsvarte i hva de savner i arbeidet med tilrettelegging for hørselshemmede barn. Mulighetene for å tilrettelegge praktisk for barnet er begrenset og dette er frustrerende. Informantene ønsker kompetanseheving i form av blant annet kurs og veiledning i pedagogisk tilrettelegging og arbeid med språk- og kommunikasjonsutvikling. I tillegg vil de gjerne ha et tettere samarbeid med audiopedagogen i form av veiledning. Informantene er veldig fornøyde med innholdet de har hatt i veiledningene og med kompetansen som veilederen har. De ser også at mye av tilretteleggingen som anbefales for hørselshemmede barn er bra for alle små barn. Det er en tydelig enighet mellom informantene i studien og teorien at barnehagene trenger kompetanseløft for å møte endringene i samfunnet.

Forord

Dersom du tror du kan eller tror du ikke kan, har du rett – Henry Ford.

Nå står jeg ved slutten av tre svært lærerike og innholdsrike år. Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært veldig krevende, men også veldig spennende og utfordrende. Jeg har lært mye om faget og om meg selv i den siste tiden. Med ny kunnskap og nytt mot er jeg klar til å ta steget ut i et nytt arbeidsfelt.

Takk til mine fem informanter som villige og positive stilte opp i prosjektet. Det hadde ikke blitt en oppgave uten dere.

Tusen takk til min dyktige veileder, Ninna Garm for veiledning, støtte og oppmuntring i en tøff prosess. Du beholdt roen og troen på meg.

Takk til mine venner og familie for oppmuntringer og gode tanker langs veien. En spesiell takk til Anna som stilte opp i prøveintervjuet og gav tilbakemeldinger, til Gry og Chimen for gode råd og tilbakemeldinger, og takk til Kaja som har rettet opp i alle mine grammatiske feil.

Endelig ferdig!

Oslo 30.5.2014

Yvonne Håbesland

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Aktuell forskning	2
1.3	Formål	2
1.4	Problemstilling	3
1.5	Begrepsavklaring	4
1.5.1	Hørselshemmede	4
1.5.2	Tilrettelegging	4
1.5.3	Språkutvikling	5
1.6	Oppgavens oppbygging	5
2	Teori	7
2.1	Hørsel	7
2.1.1	Hørselssystemets oppbygning	7
2.1.2	Hørselshemming	8
2.1.3	Hørselens betydning for språkutviklingen	8
2.1.4	Utvikling av lytteferdigheter	9
2.2	Språk og kommunikasjon	11
2.2.1	Språkutvikling	12
2.2.2	Hørselshemmede barns språkutvikling	15
2.2.3	Kommunikativ kompetanse	16
2.3	Veiledning	18
2.3.1	Hva er veiledning	18
2.3.2	Veiledningstradisjoner	18
2.4	Tilrettelegging	20
2.4.1	Spesialpedagogikk	20
2.4.2	Hjelpemidler	21
2.4.3	Praktiske tiltak	22
2.4.4	Pedagogiske tiltak	23
2.4.5	Tegnstøtte	24
2.4.6	Pedagogers kunnskap og kompetanse	24
3	Metode	26
3.1	Valg av metodisk tilnærming	26
3.1.1	Kvalitativ tilnærming	26
3.1.2	Intervju som forskningsmetode	27
3.1.3	Fenomenologi, hermeneutikk og forforståelse	28
3.2	Utvalg	29
3.2.1	Utvalgsriterier	29
3.2.2	Rekruttering av informanter	30

3.2.3	Endelig utvalg	31
3.3	Gjennomføring av datainnsamling.....	32
3.3.1	Intervjuguide.....	32
3.3.2	Prøveintervju	32
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene.....	33
3.4	Bearbeiding av datamaterialet	34
3.4.1	Transkribering.....	34
3.4.2	Analyse av materialet	35
3.5	Kvalitet	37
3.5.1	Reliabilitet	37
3.5.2	Validitet	38
3.6	Etikk	39
3.6.1	Meldeplikt.....	40
3.6.2	Informert samtykke	40
3.6.3	Konfidensialitet.....	40
3.6.4	Konsekvenser.....	41
3.6.5	Forskerens rolle	41
4	Presentasjon av funn	42
4.1	Informasjon om informantene	42
4.2	Teknisk tilrettelegging.....	43
4.3	Praktisk tilrettelegging.....	44
4.4	Pedagogisk tilrettelegging	46
4.4.1	Grupper.....	46
4.4.2	Lytte- og taletrening.....	47
4.4.3	Støttepedagog.....	49
4.4.4	Tilrettelegging for kommunikasjon.....	50
4.4.5	Begrensninger.....	52
4.5	Språkutvikling	55
4.5.1	Hørselshemmede barns talespråkutvikling.....	55
4.5.2	Kommunikasjons- og språkutvikling.....	56
4.5.3	Språkvalg	57
4.5.4	Barnets språkutvikling.....	57
4.6	Veiledning.....	58
4.6.1	Om veiledningen	58
4.6.2	Utbytte av veiledningen.....	60
4.6.3	Savn i veiledningen.....	61
4.7	Samarbeid.....	63
5	Drøfting av hovedfunn	65
5.1	Hvilke muligheter har pedagogene til å gjennomføre tiltak i hverdagen?.....	65
5.2	Hvilke erfaringer har pedagogene med eventuell veiledning de har mottatt?.....	68
5.3	Hvordan begrunner pedagogene de pedagogiske tiltakene de gjennomfører?	71
6	Oppsummering og konklusjon.....	75
6.1	Kritisk blikk på egen forskning.....	77

6.2 Veien videre.....	77
Litteraturliste	79
Vedlegg 1 - Svar fra NSD.....	84
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv pedagoger.....	86
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv foreldre	88
Vedlegg 4 - Intervjuguide.....	91

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Norge blir det født i gjennomsnitt 60000 barn hvert år og 60-120 av disse forventes å bli født med en hørselshemming som krever at de bruker høreapparat eller får operert inn cochleaimplantat (CI¹) (Ohna & Hofstad, 2011). Etter at tidlig hørselsscreening ble innført i Norge i 2008 blir flere barns hørselshemming oppdaget tidlig og barna får tidlig intervensjon hva gjelder bruk av høreapparat eller CI. I dag blir opp til 90% av alle barn som er født døve eller sterkt tunghørte operert for å få CI (Ohna & Hofstad, 2011). De siste årene har det blitt færre spesialbarnehager og spesialavdelinger for hørselshemmede, samtidig som flere små barn starter i barnehage tidlig. Flertallet av disse barna starter i barnehage i nærmiljøet sitt og kommer inn i en barnehage uten kompetanse om hørselshemming. Dette gir nye utfordringer for pedagogene i barnehagen, som vil trenge kompetanseheving og veiledning.

Barn med hørselshemming trenger ekstra tilrettelegging for å kunne utvikle språk på lik linje med andre barn. Et høreapparat eller en CI vil aldri kunne gi normal hørsel, og barna vil trenge hjelp til å lære å lytte og fokusere på lyd. Mange av tiltakene som blir satt inn for å hjelpe barn med lytte- og språkutvikling vil skje i barnehagen, og dermed vil barnehagen og pedagogene trenge økt kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede barn.

Språkutviklingen er sterk hos barn i 1-2 års alderen og pedagogene i barnehagen trenger innsikt i hvordan hørselshemmede barn utvikler språk og bruker språket i samhandling med andre barn (Ohna & Hofstad, 2011). Målet er at barna skal utvikle en språklig kompetanse som de kan bruke i samhandling med andre (utdanningsdirektoratet, 2010).

Som barnehagelærer med flere års erfaring fra småbarnsavdeling ser jeg viktigheten av å tilrettelegge for god språklig utvikling for alle barn. Samtidig har jeg erfart at kunnskapen om tilrettelegging for barn med spesielle behov er for liten. Fokus for denne studien er hvordan pedagogene klarer å imøtekomme det ekstra behovet barn med hørselshemming har for tilrettelegging. Barnehagelærere trenger veiledning og kompetanseheving for å gjennomføre gode tiltak på en god måte. Jeg vil undersøke om pedagogene får den kunnskapen de føler de trenger og om de får tilrettelagt for barna på en tilfredsstillende måte.

¹ Se punkt 1.5.1 og 2.4.2.

1.2 Aktuell forskning

De siste årene er det satt stor fokus på barns språkutvikling i barnehagene og betydningen av tidlig innsats. St.mld.nr. 16, ...og ingen sto igjen (2006-2007) fremhever viktigheten av tidlig innsats for barns senere læring. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes. Det fremheves også at god kompetanse hos personalet er viktig for å gi barna gode muligheter for kommunikasjon.

Språkforskning viser at jo tidligere barnet utvikler en bevissthet om språk, desto bedre er det for læring generelt i skolen og småbarnsalderen er derfor en viktig periode for utvikling av kommunikasjonsevne, begrepsforståelse og ordforråd (Mld. st.18, 2010-2011). Hendar (2012) finner også i sin forskning om barn med hørselshemming at tidlig kommunikasjonsutvikling har en positiv innvirkning på barnets fungering i skolen, uavhengig av språkvalg. Resultater peker også mot at skolen ikke fullt ut kan kompensere for variabler som etableres før skolealder, og barnehagen er derfor et viktig tilbud for å utvikle god læring.

Både barnehageloven (2005) og rammeplanen for barnehagen (2006) slår fast at god språkstimulering og tidlig innsats er en viktig del av barnehagens grunnleggende oppgaver. Barnehageloven §2 fremhever barnehagens ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Jeg har funnet lite forskning om tilrettelegging som gjennomføres for de minste barna med hørselshemming i barnehagen. Barnehageloven og veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming sier noe om hva barnehagen kan gjøre og hva som er viktig i arbeid med hørselshemmede barn, men det meste av forskningen om hvordan dette blir gjennomført gjøres med større barn i barnehage eller i skolen.

1.3 Formål

Formålet med oppgaven er å sette fokus på hvordan det tilrettelegges for hørselshemmede barn i vanlige barnehager. Jeg ønsker å få frem pedagogenes begrunnelser for hva de gjennomfører og hvorfor, og hva de savner av kunnskap og veiledning. Jeg ønsker å sette

fokus på dette temaet fordi det er forsket lite på, og jeg håper dermed å kunne bidra til å utvikle kunnskap om temaet.

Et økt fokus på inkludering har gjort at det finnes stadig færre spesialbarnehager og spesialavdelinger for hørselshemmede. Dermed vil de fleste hørselshemmede barn gå i barnehager som ikke har spesialkompetanse på området, samtidig som også flere barn som er født døve får operert inn CI som gir dem mulighet til å utvikle talespråk. Fokuset på talespråk er sterkt i norske barnehager, og pedagoger må tilegne seg kompetanse om hørselshemmede og tilrettelegging for god språk- og kommunikasjonsutvikling. Denne kompetansen kan de få gjennom veiledning fra audiopedagog gjennom pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) eller statped. Jeg har også fokusert på hvordan pedagogene klarer å gjennomføre anbefalte tiltak og om de føler de innehar den nødvendige kompetansen.

1.4 Problemstilling

Det ligger føringer fra direktoratet om tilrettelegging, og det finnes en del forskning på tilrettelegging i skole og for store barnehagebarn. Derimot er det lite forskning når det kommer til hvordan tilretteleggingen for de minste gjennomføres, og dette er noe jeg ønsker å få et innblikk i. Problemstillingen er som følger:

Hvordan tilrettelegger pedagogene i vanlige barnehager for å fremme den språklige utviklingen hos to år gamle barn med hørselshemming?

For å kunne svare på min problemstilling har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- Hvilke muligheter har pedagogene til å gjennomføre tiltak i hverdagen?
- Hvilke erfaringer har pedagogene med eventuell veiledning de har mottatt?
- Hvordan begrunner pedagogene de pedagogiske tiltakene de gjennomfører?

1.5 Begrepsavklaring

1.5.1 Hørselshemmede

Falkenberg & Kvam (2008) skiller mellom to grupper av hørselshemmede; tunghørte og døve. Betegnelsen *hørselshemmede* brukes i denne oppgaven om alle former for hørselstap som påvirker personens mulighet til å kommunisere med omverdenen.

Verdens helseorganisasjon (WHO) klassifiserer grad av hørselstap ut fra lydoppfattelse målt i desibel (dB). Normal hørsel defineres som området fra 25 dB eller bedre. Et lett hørselstap er mellom 26 og 40 dB, og et moderat tap er mellom 41 og 60 dB. Store hørselstap ligger i området mellom 61 og 80 dB og alvorlige, inkludert døve, defineres som tap over 80 dB (i Laukli, 2007). Forskjellen mellom tunghørt og døv vil være et definisjonsspørsmål og Stach (2010) definerer døvhet som at personene ikke bruker hørselen i kommunikasjon med andre mennesker. Falkenberg & Kvam (2008) bruker betegnelsen døvhet når hørselstapet er så stort at den hørselshemmede ikke oppfatter egen eller andres tale.

Opplevelsen av et hørselstap kan være svært ulik hos personer med samme grad av tap. Et hørselstapet kan derfor også defineres ut fra funksjon, hvor konsekvensene av tapet definerer hvordan personen fungerer med tapet i hverdagen. Støy er en faktor som påvirker opplevelsen av hørselstapet i stor grad (jfr. 2.4.3), og kan i enkelte situasjoner føre til at den tunghørte fungerer som døv (Falkenberg & Kvam, 2008).

Hørselstap kan være medfødt eller ervervet, og de fleste barn som har et medfødt alvorlig hørselstap vil få tilbud om å operere inn et cochleaimplantat (CI) i det indre øret. CI er et elektrisk høreapparat hvor elektroder føres inn i cochlea, ofte omtalt som sneglehuset, i det indre øret. Elektrodene vil sende elektriske impulser inn til hørselsnerven og videre opp til hjernen (Laukli, 2007). En person med CI vil fungere som tunghørt og vil være døv når CI ikke brukes.

1.5.2 Tilrettelegging

Tilrettelegging i barnehagen omfatter alle former for tiltak personalet gjør for å bedre vilkårene for barn med hørselshemming. Teknisk tilrettelegging er en betegnelse på ulike typer teknisk utstyr som gir god tilgang til lydsignaler og optimaliserer bruk av hørselen,

eksempelvis høytaler, mikrofon og teleslynge (Jonassen, 2008). Praktisk tilrettelegging er modifikasjoner som blir gjort i det fysiske miljøet for å skape gode lyttemiljøer der det hørselshemmede barnet oppholder seg. Pedagogisk tilrettelegging innebærer de tilpasninger pedagoger og øvrig personal gjør for å sikre kommunikasjon og språkutvikling hos barnet, og som bygger på en helhetlig tenkning om barnets behov. Bruk av norsk med tegnstøtte (NMT), deling i grupper og bruk av bilder og konkreter er eksempler på pedagogiske tilrettelegginger (Utdanningsdirektoratet, 2010).

1.5.3 Språkutvikling

Språk er menneskets viktigste redskap for å kunne samhandle med andre mennesker. Med språk menes her alle former for kommunikasjon, inkludert talespråk, tegnspråk, norsk med tegnstøtte (NMT) eller en kombinasjon av disse. Jeg har i oppgaven valgt å ha fokus på kommunikasjon, dermed blir ikke språkvalg i seg selv vesentlig. Samtidig vil valg av kommunikasjonsform få konsekvenser for det pedagogiske tilbudet og pedagogene vil trenge kunnskap og kompetanse om språkutvikling hos hørselshemmede barn. Å ha tilgang til et kommunikativt fellesskap kan være avgjørende for barn og unges utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2010). Barn med hørselshemming er veldig sårbare når det gjelder å oppfatte språk og kan dermed ha vansker med å utvikle talespråk (Laukli, 2007). Barnet trenger tilrettelegging og veiledning i lytte- og taletrening og dette krever hørselsfaglig kompetanse.

1.6 Oppgavens oppbygging

Del 2 vil ta for seg teorigrunnlaget for min forskning. Først vil jeg kort presentere teori omkring hørsel og hørselshemming. Deretter vil jeg belyse lytteutvikling og hørselens betydning for talespråkutvikling. Det neste jeg vil ta for meg er aktuell teori innenfor språk og kommunikasjonsutvikling hos barn. Jeg belyser språkutvikling og kommunikativ kompetanse. Videre tar jeg for meg veiledning i barnehagen. Jeg vil kort se på hva veiledning er og på ulike veiledningsformer. Siste punkt jeg tar for meg er tilrettelegging i barnehagen. Jeg tar opp spesialpedagogikk som felt og jeg omtaler ulike måter barnehagen kan tilrettelegge for det hørselshemmede barnet. Til slutt skriver jeg kort om pedagogenes kunnskap og kompetanse.

Del 3 er metodedelen av oppgaven. Jeg presenterer og begrunner valgt metode, og går kort inn på fenomenologi, hermeneutikk og forforståelse. Videre presenterer jeg prosessen med utvalg, gjennomføring av datainnsamling og analyse av materialet. Til slutt gjør jeg rede for kvalitet i forskning og etiske perspektiver.

Del 4 er de resultater jeg har funnet i dataene jeg har samlet inn. Her presenterer jeg meningsfortsettende funn rundt temaene jeg har satt opp i intervjuguiden. Det er seks ulike temaer og under hvert av disse temaene går jeg inn på hva informantene forteller ved å gjenfortelle og bruke utsagn fra intervjuene.

Del 5 er drøftingen av sentrale funn fra del 4, og jeg vil trekke inn teori som jeg har presentert i del 2. Drøftingen presenteres under hvert av mine tre forskningsspørsmål og funnene blir drøftet under hver del.

Del 6 er avslutningen. Her vil jeg oppsummere sentrale funn som jeg mener har gitt meg svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg vil reflektere over min egen rolle som forsker og se kritisk på forskningen, før jeg til slutt ser på veien videre.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere den teorien som er sentral for min oppgave. Første del vil konsentrere seg om hørsel og hørselstap. Deretter vil jeg se på språkutvikling og kommunikativ kompetanse. Videre går jeg inn på veiledningsbegrepet og ser på ulike tradisjoner innenfor veiledning. Til slutt vil jeg se på tilrettelegging og går her nærmere inn på spesialpedagogikk som felt, ulike tiltak og hjelpemidler.

2.1 Hørsel

Hørsel er en obligatorisk sans, i den forstand at vi ikke kan slå den av (Stach, 2010). Tidlig i menneskets historie ble hørselen i hovedsak brukt til å overvåke omgivelsene for farer. I nyere tid har den utviklet seg til å bli svært viktig for kommunikasjonsformål, deriblant for utvikling av talespråk. I det følgende sier jeg litt om hørselssystemets oppbygning, hørselshemming, hørselens betydning for språkutvikling og utvikling av lytteferdigheter.

2.1.1 Hørselssystemets oppbygning

Stach (2010) deler menneskets hørselssystem inn i tre deler, det ytre øret, mellomøret og det indre øret. Jeg velger å legge til hørselsnerven og hjernen som en fjerde del av det auditive system.

Det ytre øret består av øremuslingen, øregangen og trommehinnen. Øremuslingen fanger opp lydbølger, gir en liten forsterkning av høyfrekvente lyder som er viktige for talen og fører lyden videre gjennom øregangen til trommehinnen. Det ytre øret fungerer som en beskytter for mellomøret og påvirker også lokaliseringen av lyd. Lyden vil treffe ørene på ulike tider alt etter hvor den kommer fra og en optimal lydlokalisering forutsetter to intakte ører.

Mellomøret er et luftfylt hulrom og her finner man ørebenskjeden som overfører lydsignalenes mekaniske svingninger fra trommehinnen til det indre øret. Ørebenskjeden består av hammeren, ambolten og stigbøylene. Hammeren er forbundet med trommehinnen og stigbøylene er knyttet til det ovale vinduet i sneglehuset (cochlea). Når en lydbølge treffer trommehinnen settes ørebenskjeden i bevegelse og overfører lyden til det indre øret.

Det indre øret består av balanseorganet og sneglehuset. Når lyden treffer sneglehuset i det indre øret blir hårcellene der satt i bevegelse og det utløser elektriske impulser. Disse impulsene blir ført videre til hjernen via den 8. hjernenerven og nervesystemet til hørselssenteret i hjernen hvor de blir tolket (Stach, 2010). Hvilket betyr at vi hører med hjernen, men dersom lydimpulsenes vei til hjernen er blokkert eller ødelagt vil ikke all lyden nå frem til hørselssenteret for tolkning.

2.1.2 Hørselshemming

Falkenberg & Kvam (2008) sier det i hovedsak er to typer hørselstap: mekaniske og nevrogene. Det forekommer også en kombinasjon av disse. Mekaniske tap er også kalt ledningstap og årsaken til hørselstapet ligger i det ytre øret eller mellomøret. Et mekanisk hørselstap vil kunne gi et maksimalt tap på ca 60 dB og kan i mange tilfeller opereres. Ved nevrogene tap vil årsaken ligge i hårcellene i det indre øret, nervecellene, hørselsnerven eller i hjernen. Denne typen hørselshemming kan resultere i tap ned til døvhets og er vanskelige å operere.

Et hørselstap kan være medfødt ved at det er arvelig betinget, eller det kan være feilutvikling eller skade under svangerskap. Hørselstap kan også være ervervet ved at det skjer ulykker eller sykdommer etter fødsel. Et vanlig årsak til mekaniske ervervede tap hos små barn er mellomørebetennelse. Ved mellomørebetennelse kan barnet få et hørselstap på 20-35 dB på alle frekvenser siden lyden ikke kommer sterkt nok frem til det indre øret. Stach (2010) estimerer at mellom 76 og 95 % av alle barn under 6 år har hatt mellomørebetennelse. Hørselstap måles oftest ved et audiogram hvor man måler hvilket desibelnivå pasienten hører på i frekvensene fra 125 til 16000. Talespråket ligger i frekvensområdet mellom 500 til 4000.

Det kan være mange konsekvenser av et hørselstap, og for barn som skal utvikle språk er nedsatt taleoppfattelse en stor konsekvens. Nedsatt lydlokalisering vil gjøre det vanskelig for barnet å oppfatte hvor lyd kommer fra. Barnet kan også oppleve økt følsomhet for lyd til tross for hørselstap.

2.1.3 Hørselens betydning for språkutviklingen

Hjernen vår er skapt for å utvikle språk og for å klare det må hjernen motta lyder via hørselsbanen. Et hørselstap reduserer kvaliteten og mengden av akustisk informasjon eller

tale, og hindrer lyden i å komme til hjernen. Hørselstapet påvirker evnen til å oppfatte tale, særlig i vanskelige lyttesituasjoner som ved støy og etterklang. Det kan føre til at lyder ikke alltid er hørbare og det kan gi en forvrengning av lyder (Laukli, 2007). Dersom lydene er forvrengt, høres delvis, oppfattes ujevnt eller ikke korrekt på grunn av problemer i hørselsbanen, vil hjernen ha ufullstendig informasjon å prosessere (Cole & Flexer, 2007). Hørselstapet kan gjøre det vanskelig å identifisere lyder. Vi bruker hørsel for kommunikasjon og vi må kunne diskriminere, og kategorisere lydene. Barn som har nedsatt hørsel vil ha en form for språklig og sosial deprivasjon. Hørselstapet kan få innvirkning på hele barnets utvikling siden den kommunikative og språklige utviklingen er integrert i den kognitive og sosioemosjonelle utviklingen (Laukli, 2007).

Hvor stor innvirkning hørselstapet har på språkutviklingen er avhengig av hørselstapets størrelse og type. Et mildt hørselstap vil kunne gi vansker med å oppfatte tale på avstand, lav tale eller tale i støy. Barnet kan ha vansker for å følge med når flere snakker og få med seg små forskjeller i ord og lyder i talen. De kan ha vansker med å overhøre samtaler og mister muligheten til passiv læring. Et moderat hørselstap vil i tillegg gi barnet vansker med å få med seg alt som blir sagt spesielt i grupper og hvis temaet er ukjent (Cole & Flexer, 2007). Barn med alvorlige hørselstap vil ha vansker med å utvikle talespråk uten teknisk forsterkning. De vil være avhengig av at samtalen er nær og tydelig. Barnet vil ha vansker med kommunikasjon i sosiale situasjoner og vil ha store mangler i egen språkutvikling (Laukli, 2007).

Det er viktig å forsterke lyder ved hjelp av høreapparat, Cochleaimplantat, BAHA (benforankret høreapparat) og andre tekniske hjelpemidler for å sikre informasjonen til hjernen, men barnet trenger også hjelp til å lære å lytte slik at den korrekte informasjonen bearbeides og lagres i hjernen. Å gi et barn høreapparat sikrer ikke et godt grunnlag for å lære språk. Barnet trenger hjelp til å diskriminere lyder som en basis for å lære talespråk. Tidlig intervensjon er viktig slik at hjernen mottar mindre feilinformasjon, og hjernen har også størst plastisitet eller endringsevne når barnet er lite (Cole & Flexer, 2007).

2.1.4 Utvikling av lytteferdigheter

Cole & Flexer (2007) sier at hørsel må være tilgjengelig før lytting kan læres. De fremhever også at det må legges til rette for gode lyttemiljøer for barnet. Bruk av teknisk utstyr for å

sikre optimal hørsel, redusering av støy og bedring av akustisk miljø for å skape så gode lytteforhold som mulig. Støy kan gjøre det vanskelig for hørselshemmede å oppfatte og å skille lyder, men vil kunne utvikle lytteferdigheter i støyete miljøer (Statped, 2011b).

For å hjelpe det hørselshemmede barnet til å utvikle talespråk bør det være et fokus på å utvikle lytting. Det finnes ulike syn på hvorvidt man skal bruke visuell støtte i lyttetrening med små barn. Cole & Flexer (2007) og Statped (2011b) anbefaler at man gir auditiv stimuli først, før man eventuelt støtter det auditive med det visuelle. Barn med hørselshemming har ofte vært avhengig av det visuelle i kommunikasjon og ved å gi barnet det auditive først vil de oppfatte språket via hørsel og ikke lenger være avhengig av visuell støtte. Ohna & Hofstad (2011) på sin side, fremhever at bruk av visuelle uttrykk som støtte vil gi barnet økt trygghet i kommunikasjonen. De fremhever at målet i kommunikasjonen er å forstå og bli forstått, og bruk av auditiv og visuell kommunikasjon vil være en anerkjennelse av barnets ståsted i utviklingen.

Cole & Flexer (2007) anbefaler også at vi holder en nærhet til barnet og forsøker å skape felles oppmerksomhet rundt lyder. Vi kan peke på øret vårt og si "hør" for å signalisere til barnet at de skal lytte etter lyder. Dette vil rette oppmerksomheten og bevisstgjøre barnet på lyder og hvorfor de hører lyder. Repetisjon er spesielt viktig for hørselshemmede barn og de trenger å høre nye lyder og ord flere ganger før de benytter dem selv. Det er derfor viktig å bruke hverdagssituasjoner til å sette navn på ting og beskrive handlinger (Statped, 2011b). En del hørselshemmede barn har hørselstap i høyfrekvente, lyse, toner. Derfor kan det være lettere for barnet om man snakker i normalt toneleie og ikke snakker mye lysere som man normalt gjør til små barn. Høigård (2006) sier også at å utnytte prosodien i språket kan hjelpe barna til å oppdage en del trekk ved språket som er verdifull i kommunikasjon. Ved å bruke stor stemmevariasjon, sterkere trykk på viktige ord, tydelig uttale, langsommere tempo og lengre pauser når vi snakker, gir vi dem mye kommunikativ informasjon (Høigård, 2006).

I kommunikasjon med andre mennesker er turtaking en viktig del og man må veksle mellom å lytte og snakke. Derfor er viktig å øve på turtaking i kommunikasjon med barnet, og ved bruk av pauser og venting signaliserer man til barnet at det er deres tur. Barn med hørselshemming trenger ofte tid til å oppfatte det de har hørt. Statped (2011b) sier også at barn må øve på å bruke stemmen like mye som det å lytte for å lære å bli gode i kommunikasjon.

2.2 Språk og kommunikasjon

Å lære språket er noe av det viktigste i et barns liv. Barnet lærer å forstå seg selv og omverden gjennom språk, og får ta del i fellesskapet med andre mennesker (Høigård, 2006). Språket er vevd inn i alle menneskelige aktiviteter og kanskje derfor er det vanskelig å komme frem til en felles definisjon av hva språk egentlig er. Critchley referert i Tetzchner et al. (1993, s. 14) definerer språk slik: *”det å uttrykke og motta ideer og følelser”*. Carroll legger mer vekt på språkets sosiale funksjon i sin definisjon: *”et språk er et strukturert system av tilfeldige talelyder og sekvenser av lyder som blir brukt til, eller kan brukes i, mellompersonlig kommunikasjon av en gruppe mennesker, og som på en uttømmende måte kategoriserer gjenstander, hendelser og prosesser i menneskelige omgivelser”* (i Tetzchner et al., s. 14, 1993). Tetzchner vil samtidig legge til ”bevegelser” i denne definisjonen slik at den også rommer tegnspråk.

Barn lærer språk i samspill med andre mennesker og derfor vil det være vanskelig å definere språk uten kommunikasjon. Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske verbet ”communicare”, som betyr ”å gjøre felles”. Det ligger nært opp til hvordan vi ser på kommunikasjon i dag, at når vi kommuniserer med andre skaper vi noe felles (Valvatne & Sandvik, 2007).

Selv om språk og kommunikasjon henger nøye sammen er det ikke ensbetydende med at dersom man er god i språk er man god til å kommunisere. Samtidig kan et barn være kommunikativt flink selv om språket er dårlig utviklet (Vedeler, 2007). Videre sier Lorentzen (2013, s. 56) at: *”språket handler ikke om hvorledes individer uttrykker seg for å oppnå noe, men om kommunikasjon”*. Språket blir da regnet som en sosial praksis og ikke en individuell ferdighet. Rammeplan for barnehager (2006) sier at både den verbale og den nonverbale kommunikasjonen er viktig for at barna skal få et godt språk, og Grønlie (2005) legger til at språkutvikling ikke er avhengig av hvilken metode som brukes.

Ut ifra disse definisjonene vil det være hensiktsmessig for barnehagene å legge til rette for kommunikasjon og samhandling i arbeidet med barnas språkutvikling. Derfor har jeg i min studie lagt fokuset på kommunikasjonsutvikling og ikke talespråkutvikling.

2.2.1 Språkutvikling

Barn tilegner seg språk i samspill med omgivelsene, men det finnes teoretiske uenigheter om betydningen av arv og miljø i språkutviklingen. Rygvold (2012) sier at blant andre Chomsky og Lennenberg mener at barn har en medfødt kapasitet for språk og at språktilegnelsen er en biologisk ferdighet. På den andre siden mener Skinner at språk læres på samme måte som andre ferdigheter, ved imitasjon og belønning. Her vektlegges miljøets innflytelse. Mellom disse teoriene finner man flere teorier som vektlegger samspill mellom arv og miljø i ulik grad, interaksjonistiske teorier som har kognitive eller sosiale perspektiver til grunn (Rygvold, 2012). I denne studien har jeg valgt å legge fokuset på et interaksjonistisk syn på språkutvikling siden jeg vektlegger et samspill mellom arv og miljø.

Språk bruker vi i kommunikasjon med andre mennesker, og forutsetningen for kommunikasjon er at vi både bevisst og ubevisst har kunnskap om språket som system (Lind i Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2005). I løpet av de fire første årene av sitt liv tilegner barn seg det komplekse språket (Kristoffersen et al., 2005).

Tidligere har det i forskning blitt satt likhetstegn mellom språk og tale, at språkutviklingen startet når barnet sa sine første ord (Tetzchner et al., 1993). I nyere forskningen blir den førspråklige utviklingen sett som en del av språkutviklingen. Allerede ved fødselen har barn forutsetninger for språk, og evnen til å tilegne seg språk er sterk hos barn. Det første leveåret er viktig for barns kommunikative utvikling, denne perioden hvor de ennå ikke kan uttrykke seg med ord kalles førspråklig (Tetzchner et al., 1993). Barnet kommuniserer gjennom signaler som blick, mimikk, bevegelse og gråt. Den førspråklige kommunikasjonen danner grunnlag for den senere språkutvikling hos barn (Valvatne & Sandvik, 2007). Det nyfødte barnet foretrekker også å se på ansikter fremfor andre gjenstander, og gjennom ansiktsuttrykk, kropp og stemme signaliserer den voksne til barnet at de ønsker å starte eller avslutte et samspill. Gjennom samspill fremmes barnets kognitive og språklige utvikling (Høigård, 2006). Fra barnet begynner å knytte mening til språklydene lærer det regler og mønstre i språkssystemet, dermed kan vi si at språkutviklingen starter allerede ved fødsel (Valvatne & Sandvik, 2007).

Barnets første lyder kommer i 2-3 måneders alder og kalles gjerne ”godlyder”. De er gjerne litt uklare siden barnet ennå ikke har nok motorisk kontroll. Selv om dette ikke er sosiale

lyder blir de gjerne oppfattet slik av foreldrene. Lydene blir dermed grunnlaget for kommunikasjonsutviklingen (Tetzchner et al., 1993).

Fra 2 månedersalder vil barn vise en økende interesserte for objekter og etter hvert vil disse bli brukt i samspill med andre. Barnet bruker blikk, strekking og griping som nye kommunikative metoder, og rundt 10 månedersalder kommer peking som et tydelig førspråklig tegn. Fra 6 måneder bruker barnet gester for å kommunisere og dette blir også betraktet som et grunnlag for språkutviklingen (Tetzchner et al., 1993).

Barn går gjennom de samme trinnene i språkutviklingen, men på svært ulike tidspunkt. For personer som jobber med barn kan det være hensiktsmessig å vite noe om normal språkutvikling for å vite hva en skal jobbe med og for å kunne avdekke eventuelle vansker. Selv om det kan være vanskelig å si noe om hva som er normal språkutvikling for barn mellom ett og tre år, kan det deles opp i såkalte milepæler som jeg kort vil presentere her.

Rundt 6 måneder gammelt starter barnet med vokale lekelyder, som er den første formen for babling. Bablingen utvikler seg til en reduplisert babling, som innebærer en vokal-konsonant lyd, eks. ma-ma. Etter dette følger en periode hvor barnet vokaliserer flere vokaler og konsonanter i en sekvens. Dette kalles variert babling, men de innehar fortsatt ingen mening for barnet. Fra 10 månedersalder har barnets babling både rytme og melodi som ligner språket, og ofte kan det ligge meninger bak. Dette kalles konversasjonsbabling (Valvatne & Sandvik, 2007).

Imitasjoner er viktige for barnets språkutvikling. Foreldrene bruker imitasjoner for å lage sammenheng i dialogen og rom for gjentakelse. Når et barn gjentar er det ikke bare et uttrykk for at barnet har oppfattet lyden, men også at barnet har forstått (Tetzchner et al., 1993). Selv om barnet ikke har utviklet verbalspråk er det viktig å snakke med barnet, for eksempel ved å sette ord på det som skjer her og nå, fordi barn oftest utvikler forståelsen tidligere enn de klarer å uttrykke seg verbalt selv (Valvatne & Sandvik, 2007).

De første ordene kommer vanligvis i ettårsalderen. Det er store variasjoner, fra 8 og 17 måneder. Variasjonene kan komme fra ulike kriterier for hvorfor man tolker vokaliseringen som et ord (Tetzchner et al., 1993). Fra 1 til 3 år skjer det Høigård (2006) kaller for systemlæringsfasen. Barnets ordforråd øker kraftig i disse årene og begrepsinnlæringen utvikles kumulativt ved at barnet kan støtte seg på tidligere kunnskap om språket. Den

semantiske² utviklingen har startet, ved 1,5 årsalder har barnet opptil 50 aktive ord og ved 3 årsalder har barnet ca 1000 ord (Tetzchner et al., 1993). Det er imidlertid store forskjeller og barnet må forstå både betydningen av ordet og kunne bruke det. Kontekst og personlige erfaringer spiller derfor en stor rolle for forståelsen av betydningen av ord og setninger (Høigård, 2006). Fra barnet er 15-24 måneder kan de lage to-ordsytringer ved at de setter sammen to ord til en helhet. Det er store variasjoner i alder på når dette skjer, men barn i begge ender av aldersskalaen kan ha normal språkutvikling (Tetzchner et al., 1993). Den fonologiske utviklingen kommer også på plass i denne alderen og omfatter at barnet lærer seg systemet av språklyder og lærer seg å uttale lydene (Høigård, 2006). Dersom barnet skal lære lydsystemet må de forstå hvilke lyder som gir ulik betydning. I normal språkutvikling blir barna bevisst lydene i en bestemt rekkefølge (Skaug, 2005). Vokallydene er på plass først og deretter konsonantlydene. Selv om barnet utvikler språket på ulike tidspunkt følger de oftest samme lydutvikling. Det varierer stort når barna har alle lydene på plass, fra 2-3 år til 6 år før de snakker tydelig.

Det er vanlig at språkforståelse kommer før tale. En forsinket taleutvikling ved toårsalder behøver ikke å bety en språkvanske, det er derfor mer bekymringsfullt dersom et barn på 2 år har dårlig språkforståelse (Horn, 2003). Når barnet er rundt 2 år klarer det å tilpasse språket etter samtalepartneren og det viser at det klarer å ta hensyn til mottakeren (Hagtvatn, 2004).

Vanligvis i alderen 2-3 år vil hovedreglene for bøyningene av ord være på plass, men noen unntak fra hovedreglene gjenstår. Ved vansker på dette området innebærer ofte manglende evne til å kunne oppfatte bøyninger av substantiv, verb og adjektiv (Høigård, 2006). I denne alderen vil også barnet starte å bruke tre-ordsytringer som en utvidelse av to-ordsytringer, og den syntaktiske³ utviklingen skyter fart med funksjonsord og presisjoner (Hagtvatn, 2004). Når barnet er rundt 3 år vil språket få stor betydning i leken. Høigård (2006) sier at spesielt rollelek er viktig for språkutviklingen til barnet og i leken kan barnet øve på dialogferdigheter, begrepsferdigheter og å ta hensyn til samtalepartneren. Den morfologiske⁴ utviklingen vil også være på plass, også den med noen unntak. Barnet kan gjerne ta grammatiske regler de har lært og generalisere dem til alle ord. Dette er et vanlig steg i barnets utvikling og de forsøker å finne systematikken (Høigård, 2006).

² *Semantikk: forståelse av innholdet i det som blir sagt.*

³ *Syntaks: sammensetning av ord til setninger.*

⁴ *Morfologi: hvordan ord er bygd opp av mindre deler.*

2.2.2 Hørselshemmede barns språkutvikling.

De fleste hørselshemmede barn lever i familier og miljøer som er preget av talespråk. Dette gir dem få språklige rollemodeller. Språkutvikling er viktig for utvikling av et indre språk og for kommunikasjon, men det er ikke nødvendig at dette er et talespråk (Lorentzen, 2013). Oppfattelsen av talespråket er så å si helt avhengig av hørselen (Tetzchner et al., 1993). Høigård (2006) sier at barnets hørsel er utviklet allerede innen 30 svangerskapsuke og fosteret reagerer på mors stemme og talerytme. Barn med normal hørsel har allerede en språklig fordel når de blir født. Hørselshemmede barn følger den samme språkutviklingen som normalthørende barn, men muligens noe forsinket (Cole & Flexer, 2007). Laukli (2007) sier at et hørselstap kan forårsake forvrengninger av ulik grad og det kan gjøre det vanskelig å identifisere lydmonstre. Han påpeker også at hvilken innvirkning hørselstapet har på språkutviklingen er avhengig av grad av tap og når tapet oppstod. I tillegg påvirker det kommunikative miljøet, barnets kognitive ferdigheter og barnets personlighet deres språk- og taleutvikling (ibid.). Tidlig intervensjon og tilrettelegging er viktige for å kunne gi barna optimale lyttemiljøer og lydtilgang. Laukli (2007) sier at for å kunne gi gode språkvilkår for barn må vi tilpasse språklig nivå, taletydelighet, talestyrke, støy og etterklang.

Studier av vokaliseringen til døve barn viser at de starter lydutviklingen med lyder og babbling, men når de ikke får respons fra omgivelsene avtar denne rundt 6 månedersalder (Valvatne & Sandvik, 2007). Tetzchner et al. (1993) legger til at døve barn vokaliserer mer når mor er til stede, og det viser at den tidlige vokaliseringsfasen er mer knyttet til synet og samspillet enn hørselen. Normalthørende barn tilegner seg mange nye ord og begreper gjennom det som kalles passiv lytting, noe som gir dem store fordeler i språkutviklingen (Cole & Flexer, 2007).

Det hørselshemmede barnet må bruke mye energi på avlesing av språkinformasjonen (Grønlie, 2005). Meningsbærende enheter, prosodi og syntaks oppfattes gjennom hørselen, og alle former for hørselstap vil kunne skape utfordringer for barnet (Laukli, 2007). Et moderat hørselstap vil kunne gi forsinkelser i ordforrådsoppbygging, taleoppfattelse, uttalelse av lyder og grammatiske ferdigheter. Et stort hørselstap vil kunne føre til avvikende uttale, prosodi og stemme. Selv ved et lett tap kan mange lyder og ord gå tapt (ibid.). Hørselshemmede barn har ofte semantiske vansker. Ordforrådet er mangelfullt og de kan også ha morforlogiske og syntaktiske vansker (Høigård, 2006). Ohna & Hofstad (2011) sier

at barnet kan ligge etter i den språklige bevisstheten, og barnet trenger å knytte språket til kjente hverdagslige aktiviteter. Det kan hjelpe barnet å snakke i kortere setninger med enklere grammatikk.

2.2.3 Kommunikativ kompetanse

Grønlie (2005) sier at kommunikasjon er mye mer enn formidling og gjensidig forståelse for den andre parten. I kommunikasjonen bygges ny forståelse og det dannes et kommunikativt rom for forståelser og nyanser. Barnet starter med å bruke språket på en konkret og påpekende måte. Foreldrene oppfatter barnets uttrykk som en forespørsel og utvider uttrykket til noe mer enn det var kanskje var ment å være (Lorentzen, 2013). Barnets første uttrykk og lyder blir gjerne tolket av foreldrene som forsøk på kommunikasjon. Dette vil igjen føre til økt kommunikasjon med barnet og ved slutten av barnets første leveår kommuniserer det i større grad med voksne uttrykk (Tetzchner, 1993). Barnet kommuniserer først med gester, blick og mimikk, og etter hvert med tale- eller tegnspråk. Barnet øker etter hvert sin kompetanse og samspillet mellom barnet og miljøet rundt er i gjensidig påvirkning (Rye, 2003). Barnets kommunikasjonskompetanse avhenger av den kulturelle og sosiale sammenhengen barnet befinner seg i (Valvatne & Sandvik, 2007), og barn i ulike miljøer og kulturer vil utvikle ulik kompetanse.

Kommunikativ kompetanse innebærer at barnet innehar både pragmatisk⁵ og lingvistisk⁶ kompetanse. Å lære språk er noe langt mer enn å lære ordene og like viktig som ordene er å lære hva språket brukes til og hvordan det brukes (Høigård, 2006). Hymes beskriver kommunikativ kompetanse som at samtalepartnerne vet hva de skal si, hvordan de skal si det, når og hvor de skal si det, og hvem de skal si det til (i Cole & Flexer, 2007 s. 210). For å kunne klare å bruke språket riktig må barnet mestre avansert pragmatiske områder.

En hørselshemming er ofte betegnet som primært en informasjons- og kommunikasjonsvanske (Statped, 2011b). Samfunnet er i stor grad basert på talespråk og for hørselshemmede er tilgangen til hørendes kommunikasjonsrom begrenset. Å tilpasse seg kommunikasjonsbehovet til det hørselshemmede barnet er viktig for å sikre god utvikling.

⁵ Pragmatikk: hvordan språket brukes.

⁶ Lingvistikk: språkkunnskap, grammatikk.

Kommunikasjon uttrykker en persons følelser, livserfaringer, kunnskaper, hva personen forholder seg til og forståelse av deres sosiale virkelighet (Marková, i Lorentzen, 2009, s. 47). Lorentzen (2013) mener kommunikasjon er en naturlig egenskap og ikke en ferdighet barnet skal lære, men kommunikasjon kan utvikles i samspillet med omgivelsene og kulturen. Barnets grunner for kommunikasjon er komplekse og sammensatte, og grunnene kan lett bli borte dersom pedagogenes eneste mål med kommunikasjonen er at barnet skal bli bedre til å kommunisere. Samspill og kommunikasjon er grunnlag for utviklingen av selvbevissthet og selvforståelse, og språket er en utvidelse av kommunikasjonen. Et ønske om å gjøre noe felles er det som driver kommunikasjonen (Lorentzen, 2013).

Rammeplanen for barnehager (2006) sier at både verbal og nonverbal kommunikasjon er viktig for å kunne utvikle et godt talespråk. Barna trenger varierte erfaringer for å kunne forstå begreper. Dersom barnehagen prioriterer talespråktrening og ikke legger vekten på kommunikasjon og samspill, kan de skade grunnlaget for språket (Grønlie, 2005).

Samuelsson & Carlsson (2009) sier at leken handler om kommunikasjon på flere plan og med de hjelpemidler som er tilgjengelig. Leken kan dermed bli en viktig samspillarena hvor barna kan gjøre kommunikasjonserfaringer. Lek innebærer at deltakerne må samarbeide for å skape en felles forståelse, og det er i følge Lorentzen (2013) bra for utviklingen av kommunikasjon og språk. Han fremhever at man bør tilby barnet sosiale situasjoner som gir grobunn for kommunikasjon.

Lorentzen (2013) sier at om et barn øver inn noen språklige uttrykk betyr det ikke at barnet ser nytten av kommunikasjon. Barnets kommunikative fremgang må ikke måles i bestemte situasjoner. Et barn kan vite hva melk er under måltidet, men ikke i lek senere. Men et barn som har vansker med å tilegne seg talespråket har ikke nødvendigvis kommunikasjonsvansker (Grønlie, 2005). Pedagogene må bruke hverdagssituasjoner og samspill for å fremme kommunikasjon, tilpasse seg barnets ståsted og invitere dem inn i samspill (Lorentzen, 2013). Simonsen (2012) sier at barnehagens pedagogiske utfordring er å legge til rette for samhandling med både auditiv og visuell kommunikasjon slik at hørselshemmede barn får tilgang til kommunikasjonen. Hun sier også at for at pedagogene skal kunne bygge relasjoner og utvikle en multimodal (auditiv og visuell) kommunikasjon vil de trenge økt kompetanse i barns utvikling av språk.

2.3 Veiledning

Det finnes mange former for veiledning og de ulike formene kan ha ulikt fokus. Jeg vil her si noe om hva veiledning er og presentere noen veiledningsformer som tradisjonelt har vært brukt i barnehage og skole. Studien min har ikke fokus på selve veiledningsformen, men hvilket utbytte og opplevelse informantene har fått av veiledningen.

2.3.1 Hva er veiledning

Veiledning blir brukt på ulike måter og i ulike sammenhenger. Ofte innebærer det en formell form for undervisning som bevisst søker å skape en sammenheng mellom teori og praksis. ”*Veiledning vil ofte innebære et hierarkisk forhold mellom to eller flere innenfor samme yrkeskategori, hvor veilederen har større faglig kompetanse enn den som blir veiledet*” (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010, s. 22). I veiledningsbegrepet ligger det muligheter for samtaler, planlegging, opplæring av ferdigheter, refleksjon og observasjon. Veiledningen kan være ekstern eller intern. Intern veiledning foregår mellom kolleger i samme yrkespraksis og da blir veiledningen frivillig og likestilt mellom partene. Veiledning som foregår mellom en erfaren og en uerfaren kollega kalles *supervisjon*. Dette er et formelt og hierarkisk forhold og det kan inneholde observasjon av praksis (Johannessen et al., 2010). I en veiledningssituasjon kan ikke veilederen bare by på sin egen forståelse men bør ta utgangspunkt i forståelsen til dem som blir veiledet og bygge videre fra det (Handal & Lauvås, 1999). Heap (1979) sier at det er spesielt tre mål som er viktige for veiledningen: Evnen til å iakttå og forstå sosiale problemer og prosesser, utvikle faglige holdninger og forebyggende og problemløsende ferdigheter, og utvikling av yrkesidentitet (i Johannessen et al., 2010). Det stilles krav til både faglig kompetanse og kommunikasjons- og formidlingsferdigheter hos en veileder. Det avhenger av veiledningstype hvor sterkt representert delene bør være. Kunnskapen i ulike yrker er i stadig utvikling og det kreves at veiledere utvider sin kompetanse konstant (Johannessen et al., 2010).

2.3.2 Veiledningstradisjoner

Handlings- og refleksjonstradisjonen var i mange år nesten en eneste formen brukt i lærerutdanningen i Norge og den blir fortsatt mye brukt for lærere og barnehagelærere. Handal & Lauvås utviklet en strategi for å kunne fremme lærernes refleksjoner over handlinger utenfor praksis. (i Johannessen et al., 2010). Gjennom veiledningen skal den som

blir veiledet få hjelp til å finne sin praksisteori. Handal & Lauvås (1999) sier at en lærers praksisteori består av tre hovedelementer. Personlige erfaringer som de har med seg fra alle deler av livet, overført kunnskap gjennom andre menneskers erfaringer og kunnskap, og verdier. Siktemålet for veiledningen vil være å gjøre den som blir veiledet mer bevisst på egen praksisteori. Veilederen søker å utfordre den som blir veiledet slik at de tenker mer bevisst gjennom valg og strategier. Denne formen for veiledning er innenfor en kognitiv veiledningstradisjon hvor man oppnår resultater gjennom rasjonelle argumenter (Johannessen et al., 2010). Veilederens faglighet står i skyggen i denne formen for veiledning og kritikere mener at refleksjon i seg selv ikke er nok for å fremme praksis (Johannessen et al., 2010).

Terapitradisjonen dreier seg i stor grad om veiledning basert på relasjoner, og ikke faglig utvikling. I denne tradisjonen er relasjonen mellom veileder og den som blir veiledet sentral. Tradisjonen har sterk innflytelse fra psykodynamisk teori og baserer seg på systemisk tenkning og relasjonstenkning (Johannessen et al., 2010). Det er mange ulike former og metoder for terapi i dagens samfunn og det er ikke lenger et tydelig skille mellom veiledning og terapi. Kritikere mener følelser ikke skal være i sentrum og denne veiledningen skiller ikke mellom det personlige og det faglige. Veiledning bør ha faglig utvikling som mål (Lauvås & Handal, i Johannessen et al., 2010).

Håndverkstradisjonen har sitt utspring i praktiske håndverksfag hvor mesteren skal lære opp lærlingen, og lærlingen øver opp ferdighetene mens den kyndige mesteren overvåker og korrigerer. Dette baserer seg på tanken om at kunnskapen som formidles er en form for taus kunnskap som man ikke får gjennom teori (Johannessen et al., 2010). Mesteren har mye makt i veiledningsforholdet, men samtidig er veiledningen relasjonell og til dels toveis. Deler av praksisopplæringen for lærere og barnehagelærere kan knyttes til denne tradisjonen og den har fått større oppmerksomhet de siste årene.

Observasjonsveiledning kan være basert på direkte observasjon eller opptak av situasjoner. Denne formen for veiledning brukes gjerne i øvingsopplæring av studenter, den er saksorientert og det forventes at veileder innehar større kompetanse. Veiledningen starter med en samtale før observasjonen. Deretter følger analyse og veiledning før det avsluttes med en etteranalyse (Goldhammer, i Johannessen et al., 2010). Veiledningen tar utgangspunkt i ønskene til den som blir veiledet. Den kan også brukes i veiledning om samspill for foreldre eller barnehageansatte.

2.4 Tilrettelegging

Tilrettelegging innebærer alle de tilpasninger man gjør for det hørselshemmede barnet. For å sikre hørselshemmede barns deltakelse i sosialt, språklig og kommunikativt fellesskap er det viktig å legge forholdene best mulig til rette både praktisk, teknisk og pedagogisk. Jeg vil i denne delen først gå kort inn på spesialpedagogikk som felt, deretter tilrettelegging før jeg avslutter med min forståelse av pedagogers kunnskap og kompetanse slik det er brukt i oppgaven.

2.4.1 Spesialpedagogikk

Tradisjonelt har det vært et klart skille på allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Både i utdanning, forskning og praktisk arbeid. Pedagogikk i barnehagen defineres slik av Fagerli, Lillemyr & Søbstad (2011, s.14): *”førskolepedagogikk handler om hvordan en tar helhetlig ansvar for oppdragelse og undervisning av barn under skolealder, eller barn som vil ha nytte av denne pedagogikken”*. Skoler og barnehager har de siste tiårene vært preget av en inkluderende tenkning, og spesialskolene og spesialbarnehager har blitt lagt ned. Barn skal integreres så godt det er mulig, og individuell tilrettelegging har fått større betydning (Arnesen, Kolle & Solli, 2012). Dette krever et en annen form for samarbeid mellom den allmennpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidsmåten. Det blir sagt at allmennpedagogikken også omfatter spesialpedagogikk og at vi derfor ikke trenger å ha det som eget fag, samtidig blir spesialpedagogikken sett på som ekspertisen innen diagnostikk og behandling og at vi trenger en pedagogikk med spesialkompetanse (Simonsen, 2012).

Tangen (2008) definerer spesialpedagogikk slik: *”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter eller er i betydelig risiko for å møte funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse”* (Befring & Tangen, 2008, s. 17)

Dagens læreplanverk krever større endringskompetanse og tilpasning fra pedagoger som jobber med barn med spesielle behov (mld. st. 18, 2010-2011). Tidligere har allmennpedagogikk og spesialpedagogikk vært to separate fag og arbeidsområder, nå er de knyttet mer sammen og det krever en utvidet kompetanse av pedagogene som skal tilrettelegge for barna. Hvilken forståelse pedagogene i barnehagen har for

spesialpedagogikken vil påvirke hvilke barn som får slik hjelp og hvordan hjelpen blir lagt opp (Arnesen, Kolle & Solli, 2012). Pedagoger og spesialpedagoger må samarbeide tettere for å få til inkludering og tilpasset opplæring. Dersom spesialpedagogen sees på som ekspert som jobber utenfor avdeling og ikke bidrar særlig til miljøet, kan det skape distanse både mellom pedagogene og mellom barna (Simonsen, 2012).

Tangen (2008) skiller mellom tre ulike forståelsesmåter av funksjonshemming: individuell, relasjonell, og en samfunnsmessig og kulturell forståelse. Dette gir ulike utgangspunkt for pedagogenes forståelse i møtet med den funksjonshemmede (i Befring & Tangen, 2008). Den relasjonelle vil være et gunstig utgangspunkt fordi den tvinger frem både et samfunnsmessig og et individuelt syn, og dermed ser pedagogene både på barnet og miljøet rundt for å tilrettelegge på en god måte.

For barn som har spesielle behov har samspillet med andre i miljøet ekstra stor betydning. Læring av sosial kompetanse har mye å si for alle barn, men for barn med spesielle behov blir det enda viktigere. Denne læringen mener Fagerli et al. (2011) først og fremst bør skje i gruppa de er i, og ikke ved at barna blir tatt ut.

Mld. st. 18 (2010-2011) sier at styrere i barnehager føler de trenger mer kunnskap om spesialpedagogikk for å kunne legge til rette og gi tilpasset opplæring til de som trenger det. Meldingen sier også at PPT mener barnehagene generelt ikke innehar nok kunnskap om hørsel, samtidig som det finnes store variasjoner. NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) anbefaler at spesialpedagogikk kommer sterkere inn i pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen for å skape nødvendig endring og kompetanseheving (mld. st. 18, 2010-2011).

2.4.2 Hjelpemidler

Det finnes ulike hjelpemidler tilgjengelig for hørselshemmede. Høreapparat forsterker lyd i ulike frekvenser avhengig av personens hørselstap. De har ulik utforming og vil passe til ulike hørselstap. Cochleaimplantat tilbys til personer som er sterkt tunghørte eller døve og ikke kan oppfatte talespråk via hørselen. En elektrode opereres inn i cochlea via mellomøret og mottar elektroniske impulser fra en taleprosessor ved øret. En person med CI vil fungere som tunghørt med CI på og være helt døv når CI er av. Benforankret høreapparat, BAHA,

tilbys til personer som mangler øregang eller øremuslingen eller av andre grunner til mekaniske hørselstap ikke kan bruke høreapparat. BAHA festes med en skrue i tinningbenet bak øret og transporterer lyd via kraniet og inn til det indre øret.

Annet teknisk utstyr som man kan ta i bruk i barnehage for å bedre lytteforholdene er FM-utstyr eller teleslynge. Begge deler har som hensikt å redusere bakgrunnsstøy og fremheve stemmen til de som snakker (Jonassen, 2008). De brukes gjerne i samlingsstund, turer og under lytte- og taletrening. En teleslynge er en ledning som monteres i veggen rundt det rommet den skal brukes. Den som snakker bruker en mikrofon og den hørselshemmede stiller inn høreapparatet til rett program. Da vil den hørselshemmede høre den som snakker veldig tydelig og får inn mindre bakgrunnsstøy. FM-utstyret er bærbart og er gunstig å bruke på turer eller i andre rom hvor det ikke er teleslynge. En mikrofon stilles inn på samme frekvens som høreapparatet og den hørselshemmede hører tydelig stemmen til den som snakker. De er enkle å ta med seg og det finnes ulike typer som kan kobles til høreapparatet (Overvik, 2008).

2.4.3 Praktiske tiltak

For å gjøre lyttemiljøet så optimalt som mulig for det hørselshemmede barnet er det viktig å se på akustikken i de rom hvor barnet oppholder seg mest. I et rom er det flater som reflekterer lyd i ulik grad og lyder vil dermed henge i rommet en stund. Dette kalles etterklangstid. I rom med lang etterklangstid vil lydene gå over i hverandre og det være vanskelig for hørselshemmede å oppfatte tale. I barnehage eller skole hvor det er vekt på talespråk bør ikke etterklangstiden i rommene overskride 0,5 sekunder (Statped, 2011a, Laukli, 2007). Dersom den er høyere vil vokalene maskere konsonantene i talen og dermed gjøre det vanskelig å oppfatte. For å bedre etterklangstiden kan man sette inn absorberer eller plater i tak og på vegg. Tepper og andre tekstiler vil også ha en effekt (Statped, 2011a). Støy beskrives ofte som ”*uønsket lyd*”, og er dermed en subjektiv beskrivelse av fenomenet (Laukli, 2007). For hørselshemmede barn er støy noe som begrenser oppfattelse av tale og det er viktig å begrense og dempe støy. Deling av store rom og barnegrupper kan være en måte å redusere støy.

Hørselshemmede er ofte avhengige av å bruke synet i tillegg til hørsel for å kompensere for hørselstap, gjennom å se på kroppsspråk, mimikk eller tegn (Falkenberg & Kvam, 2012).

Lysforholdene i barnehagen må legges til rette slik at barnet får gode forhold for lys og skygge for avlesning (Statped, 2011b).

2.4.4 Pedagogiske tiltak

Statped (2011a) anbefaler i arbeidet med hørselshemmede at dagen er oversiktlig og strukturert. Pedagogene må være bevisst på å bruke gjentakelser og visualisering i kommunikasjonen, og tydelig kroppsspråk og mimikk. Bruk av tegn til tale, konkreter, bilder og tavler forsterker talen for barnet og tydeliggjør mening. Gjentakelser er viktig for barn med hørselshemming siden de mister mye av den spontane oppsnappingen som normalthørende barn får (Cole & Flexer, 2007). Barna trenger mange gjentakelser for å forstå ordet og ta det inn i eget vokabular. Det kan være lurt å variere gjentakelsene litt i form og situasjon slik at det ikke blir kjedelig for barnet (Statped, 2011b).

For et hørselshemmet barn kan det være vanskelig å følge med når det er mange barn som snakker og mye som foregår rundt dem. De kan bli ukonsentrerte ved at de forsøker å få med seg alt som skjer rundt og dermed gå glipp av viktig informasjon i kommunikasjonen. Å dele i mindre grupper gir barnet mindre informasjon å forholde seg til og barnet trenger ikke å anstrenge seg så mye for å kunne delta. I mindre grupper har også pedagogen en større mulighet til å kunne visualisere, gjenta og utdype kommunikasjon. I tillegg vil støynivået ofte være lavere. Dersom barnet er tilknyttet en assistent kan det åpne seg flere muligheter for pedagogen for å kunne jobbe bevisst med språk, lytting og sosial utvikling på avdeling.

Det er viktig å tenke på plassering av barnet slik at det ser den det snakker med. Dersom lyset faller på barnet og ikke den som snakker blir det vanskelig for barnet å bruke visuell støtte i kommunikasjonen (Falkenberg & Kvam, 2008).

Ohna & Hofstad (2011) skriver om viktigheten av å fremme sosialt samspill for hørselshemmede barn. Samspill henger sammen med språk og oppmerksomhet, og ved å sikre deltakelse i fellesskap vil barnet utvikle språk og kommunikasjonsferdigheter. Siden samspill styrker mellommenneskelige relasjoner, empati og språklig bevissthet bør pedagoger ha fokus på utvikling av samspill hos barna. Fagerli et. al, (2011) sier at barn i samspillet med andre barn lærer sosiale ferdigheter. Det gode samspillet påvirker selvpoppfattelsen og det gir barnet trygghet. I leken utvikler barn sosial kompetanse og språk, og de sosialiseres gjennom

lek. Leken har en egenverdi for barn og det er en viktig side av barnekulturen. Barn utforsker og prøver ut erfaringer gjennom lek (Fagerli et al., 2011). Samuelsson & Carlsson (2009) nevner også at barn lærer når de leker sammen og de lærer hverandre.

For å fremme det hørselshemmede barnets trygghet og språklige utvikling er sosialt samspill viktig. Alle barn trenger samspill med andre og vi er innstilt på kommunikasjon helt fra fødsel (Høigård, 2006).

2.4.5 Tegnstøtte

Det blir brukt flere ulike betegnelser på tegnstøtte. Tegn til tale, tegn som støtte til munnnavlesning (TSS) og norsk med tegnstøtte (NMT) er alle begreper brukt om visuell tegnstøtte til tale. NMT er begrepet som er mest brukt i fagmiljøet nå, men tegn til tale er i utbredt bruk i barnehager. Begge deler er begreper som blir brukt i spesialpedagogiske sammenhenger når barn av ulike årsaker trenger tegn som støtte til talen. Det er ikke et språk, men en kommunikasjonsform (statped, 2011b). Hensikten med å bruke tegn som støtte er å hjelpe kommunikasjonen og språkutviklingen hos barna som trenger det. De mest sentrale ordene blir tydeliggjort ved å bruke tegn i tillegg til norsk talespråk. Barna lærer etter hvert en del tegn selv og i begynnelsen kan disse virke utydelige slik som ordene også gjør i talespråkutviklingen (Statped, 2011b).

Ved å bruke tegn til tale eller NMT i kommunikasjon med hørselshemmede barn vil talen kunne tydeliggjøres og barnet vil kunne få flere knagger å henge informasjonen på. Dersom barnet trenger å bruke tegn i kommunikasjon med andre barn bør man se på om opplæringen skal integreres slik at det blir en inkluderende og naturlig aktivitet på avdelingen og hos de andre barna (Braadland, 2005).

2.4.6 Pedagogers kunnskap og kompetanse

St.mld.nr.11 (2008-2009) definerer kompetanse som ”*summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter.*” Her legges kunnskap inn som en del av kompetansebegrepet og det vektlegges i tillegg personlige egenskaper. Hvilken kompetanse pedagogene tar med seg inn i arbeidet med barna vil påvirke deres samspill med dem og tilretteleggingen som gjennomføres. Personer som jobber med barn med hørselshemming vil ha varierende kunnskap og kompetanse om området.

Pedagogene som har ansvaret for tilrettelegging og oppfølging har ofte en bachelor som barnehagelærer. Det viser seg imidlertid at mange assistenter uten utdanning ut over videregående skole jobber som pedagogiske ledere på dispensasjon fra kommunen. De får gjerne pedagogisk veiledning i arbeidet. En del hørselshemmede barn er også tilknyttet en støttepedagog i et varierende antall timer. Støttepedagogene har varierende utdanning, men får gjerne veiledning av audiopedagoger med stor kompetanse på området.

Mld. st. 18 (2010-2011) viser til at forskere kommet frem til at 40% av styrere i barnehager mener barnehagene trenger økt kompetanse i spesialpedagogikk. De fleste av de spurte foreldrene i samme undersøkelse er godt fornøyde med pedagogenes kunnskapsnivå. Forskerne i NOKUT som meldingen refererer til, mener også at utdanningen til barnehagelærere må styrkes, og at spesialpedagogikk må sterkere inn i pedagogikkfaget for å møte utfordringene i samfunnet.

Mld. st. 18 (2010-2011) påpeker også at *”samfunnsutviklingen endrer kravene og forventningene til hva slags kompetanse læreren skal ha. Det betyr at skolen og læreren må ta utgangspunkt i at elevene har ulike sosiokulturelle og språklige forutsetninger og at opplæringen må tilpasses elevene”*.

Simonsen (2012) påpeker at tidligere har opplæringen av barn med hørselshemming konsentrert seg om individet og pedagogene selv sier at de trenger økt kompetanse, spesielt når det gjelder tilrettelegging for interaksjon og samhandling med hele barnegruppen. Rammeplanen (2006) fremhever at det trengs en kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse for å sikre kvalitetsutvikling i barnehagen. Barnehagen har ansvar for å forebygge og legge til rette for barn med spesielle behov og det kreves økt kompetanse for å imøtekomme samfunnets behov. For at pedagogene skal kunne utvikle kompetanse om interaksjon og kommunikasjon for hørselshemmede barn er det nødvendig at de jobber tett med den spesialpedagogiske kompetansen (Simonsen, 2012).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke metodiske tilnærminger jeg har gjort for å komme til målet og få svar på problemstillingen. ”Begrepet metode betyr opprinnelig *veien til målet*” (Kvale & Brinkmann, 2012, s.199). Jeg begrunner valgene jeg har gjort med hensyn til metode, utvalg, gjennomføring og bearbeiding av dataene. Jeg ser også nærmere på fenomenologi, hermeneutikk og forforståelse. Til slutt i kapittelet tar jeg for meg kvalitet i forskningen og etiske refleksjoner.

3.1 Valg av metodisk tilnærming

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Tradisjonelt sett deles forskning inn i kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative studier dreier seg i hovedsak om generaliseringer fra utvalg til populasjon (Fuglseth & Skogen, 2006). Kvalitativ forskning har et overordnet mål å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og deres sosiale virkelighet (Postholm, 2005). Siden kvalitativ forskning har som mål å fange opp menneskers meninger, opplevelser, relasjoner og følelser, egner denne metoden seg best til mitt formål da mitt prosjekt fokuserer på å få innsikt i informantenes tanker om tilrettelegging og veiledning (Postholm 2005).

Tradisjonelt sett blir kvalitativ forskning forbundet med en nær relasjon mellom forsker og informant, hvor fortolkning er en sentral del. Som Postholm (2005, s.17) sier ”å forske kvalitativ innebærer å forstå informantenes perspektiv”. På denne måten vil jeg forsøke å få en forståelse av informantenes opplevelse og oppfatning av virkeligheten. Creswell (i Nilssen, 2012) sier at en filosofisk forutsetning i kvalitative studier er at det eksisterer mange virkeligheter, som er komplekse og i stadig forandring. Dermed vil forsker og informanter oppleve virkeligheten som ulik og forskningen vil kunne gi mange svar. Forskerens mål vil være å forstå meningen informantene har konstruert i forhold til sin egen verden. Jeg vil forholde meg til informantenes ulike subjektive opplevelser av virkeligheten og disse kan være svært ulike, men ikke mindre sanne. Hensikten med denne studien er å få tak i en felles opplevelse eller erfaring som informantene har til et fenomen eller hendelse (Postholm, 2005).

3.1.2 Intervju som forskningsmetode

Problemstilling og valg av metode vil være førende for valg av datainnsamlingsmetode. Valget i min studie stod mellom å bruke både observasjon og intervju, eller kun intervju. Observasjon ville gi meg mulighet til å se tilretteleggingen i praksis og få en forståelse for hvordan pedagogene jobbet. Til tross for dette var det aldri aktuelt å kun bruke observasjon, siden jeg ikke ville få et like godt innblikk i pedagogenes tanker om valgene de har gjort og veiledningen de har mottatt. Etter en avveining i forhold til tid og ressurser, valgte jeg å fokusere utelukkende på intervju som metode.

”Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen, 2011, s. 13). Formålet med intervju som metode er å skaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Et intervju vil gi forskeren muligheten til å gå i dybden på informantenes tanker og følelser, på en annen måte enn eksempelvis observasjon.

Det skilles ofte mellom åpne og strukturerte intervjuformer. I et åpent intervju har ikke forskeren formulert spørsmål på forhånd, og målet er at informanten skal fortelle mest mulig fritt (Dalen, 2011). Strukturerte eller formelle intervju innebærer at forskeren stiller samme spørsmål til alle informantene. Denne formen er mindre fleksibel samtidig som resultatene lettere vil la seg kvantifisere (Postholm, 2005). Den mest benyttede formen for intervju er den semistrukturerte (Dalen, 2011). I denne intervjuformen har forskeren fastsatt bestemte temaer på forhånd som samtalen konsentrerer seg om. I tillegg utarbeides det spørsmål under hver kategori som støtte for forskeren. Denne semistrukturerte formen passer godt i mitt prosjekt siden den gir rom for at informanten kan snakke friere og komme med utdypinger, samtidig har jeg som forsker mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og få svar på mine temaer og underspørsmål.

Det krever erfaring for å bli en god intervjuer, samtidig vektlegger Dalen (2011) det å være en god lytter og å vise genuin interesse for det informanten forteller. Dalen (2011) trekker også frem at det er informantens egne opplevelser som er i fokus og at forskerens synspunkter må holdes utenfor. For å kunne aktivt lytte til informantene og samtidig kunne notere tanker som oppstår underveis i intervjuet har jeg valgt å bruke lydopptaker, da Dalen (2011) anbefaler bruk av teknisk opptaksutstyr for å kunne ta vare på informantenes uttalelser.

3.1.3 Fenomenologi, hermeneutikk og forforståelse

Kvalitative studier har gjerne et fenomenologisk grunnlag hvor man studerer verden slik mennesker opplever den. *”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet”* (Dalen, 2011, s. 15). Postholm (2005) skiller grovt sett mellom et sosiologisk og et psykologisk-individuelt perspektiv på fenomenologisk tilnærming. Sosiologisk tilnærming ser på grupper av mennesker og deres sosiale interaksjon, mens det psykologisk-individuelle perspektivet ser på individets opplevelser, samtidig som det undersøker flere individers erfaring av samme fenomen (Creswell, 1998). Jeg valgte å bruke et psykologisk-individuelt perspektiv hvor jeg undersøker flere informanternes opplevelse av tilrettelegging og veiledning.

Hermeneutikk betyr *”læren om tolkning”* og i kvalitativ forskning legges det stor vekt på forståelse og tolkning (Dalen, 2011). Nilssen (2012) påpeker at hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning, oversettelse. Tolkningen og forståelsen av et materiale blir utviklet mellom forsker og materialet, derfor vil ulike forskere komme frem til ulike svar og tolkninger. Den hermeneutiske sirkel eller spiral beskriver en stadig bevegelse og utvikling mellom det som er tolkning og vår forståelse (Nilssen, 2012). Det vil si at min tolkning av materialet ikke vil være en lineær prosess, men den vil utvikle seg gjennom flere gjennomganger av materialet og den vil påvirke min forståelse av materialet.

Vår forforståelse er de meninger og oppfatninger vi har med oss inn i det som studeres, og denne er viktig for vår forståelse og vår tolkning av dataene (Dalen, 2011). Den kan ikke legges til side, men ved å være klar over den kan vi justere og tilpasse den og åpne for størst mulig forståelse for hva informantene formidler. Forforståelsen er viktig for forståelsen, og ulike forskere vil se samme materiale ulikt (Nilssen, 2012). Jeg har utviklet forforståelse gjennom mine utdannelser som barnehagelærer og audiopedagog, samt gjennom mitt arbeid i barnehage. Det å være klar over egen forforståelse gir meg noen ideer om hva jeg skal se etter, det gir meg en retning.

Dette prosjektet er preget av min forforståelse, det vil si valg av tema, intervjuguide, valg av informanter og min tolkning av dataene jeg har samlet inn. Transkriberingen av materialet gir en mulighet til å komme tettere på en forståelse av hva informantene sier og jeg kan prøve å trekke ut informantenes mening. Transkripsjonen er gjennomført så nøyaktig og objektivt som mulig.

3.2 Utvalg

3.2.1 Utvalgskriterier

Da jeg startet arbeidet med prosjektet så jeg for meg et utvalg bestående av fem pedagoger i vanlige barnehager på Østlandet. Jeg ville ha med pedagoger som hadde ett eller flere hørselshemmede barn med høreapparat på sin avdeling, og fortrinnsvis uten tilleggsvansker. Pedagogene har hovedansvar for tilrettelegging for barn på avdelingen og i tillegg er det ofte de som mottar veiledning fra kompetansesenteret. Jeg ville få tak i deres tanker om det å tilrettelegge for et barn med hørselshemming på avdelingen og deres tanker om veiledningen de har mottatt.

Jeg hadde også satt noen kriterier angående barnehagen og avdelingen. Barnehagen skulle være en vanlig barnehage, ikke spesialbarnehage, og det skulle være småbarnsavdeling. Jeg satte ingen krav til om barnet hadde vedtak på spesialpedagogisk støtte på avdelingen. Jeg ville undersøke hva som gjøres av tilrettelegging og hva som gis av veiledning til vanlige barnehager. Språkutviklingen hos barn er sterk i 1-2 års alderen, og barnehager i dag har generelt et sterkt fokus på språkutvikling. Stortingsmelding 23, *Språk bygger broer* (2007-2008) understreker at småbarnsalderen er den grunnleggende perioden for barns språkutvikling.

Barna skulle som nevnt ha høreapparat og ingen tilleggsvansker. Dette er et vanlig kriterium i forskning, for dersom barn har andre kjente vansker enn hørselen kan det være vanskelig for forskeren å vite hva som er hørselsproblematikk og hva som er annen problematikk. Det kan også være flere instanser som er knyttet til de barna, og det kunne stilles andre forventninger til språkutvikling hos disse barna.

Kommunikasjonsutviklingen var det viktigste for meg, ikke språkvalg, fordi fokuset mitt var hvordan barnehagen og pedagogene tilrettela for språkutviklingen ut ifra barnets forutsetninger. Det vil si at jeg stilte ingen krav til om barna skulle være rent talespråklige, tospråklige, hvor barnet brukte talespråk og tegnspråk parallelt, eller brukte norsk med tegnstøtte (NMT).

3.2.2 Rekruttering av informanter

Min teoretiske målgruppe i dette prosjektet var alle pedagoger i vanlige barnehager som hadde ett eller flere hørselshemmede barn på sin avdeling. På grunn av tidsperspektivet valgte jeg å avgrense utvalget geografisk til å gjelde barnehager på Østlandet. Siden jeg ikke hadde kjennskap til pedagoger som jobber med hørselshemmede og det ikke finnes noe tilgjengelig register over hvilke barnehager som har hørselshemmede barn, valgte jeg å fokusere på å finne noen som kunne sette meg i kontakt med pedagoger som passet inn i utvalget mitt. Vedeler (2000) nevner strategiske utvalg som en mulighet. Her velges informanter som har mye informasjon om det fenomenet man ønsker å studere med tanke på formålet med studien. Creswell (i Nilssen, 2012) kaller dette hensiktsmessig utvalg, hvor hensikten med forskningen styrer valg av informanter. Videre anbefales det at antallet informanter ikke bør være for stort, siden både gjennomføring og analyse er en tidkrevende prosess. Samtidig må utvalget være stort nok til at man som forsker har stort nok grunnlag for analyse av materialet (Dalen, 2011). På bakgrunn av dette satt jeg antallet ønskede informanter til 4-5 stykker.

Jeg startet prosessen ved å sende e-post til et kompetansesenter og til Statped, der jeg gjerne ville få kontakt med audiopedagoger eller andre som kunne hjelpe meg å komme i kontakt med pedagoger som passet inn i mitt utvalg. Statped kunne ikke gi ut informasjon om barnehager eller pedagoger. Senere fikk jeg kontakt med en av audiopedagogene tilknyttet et kompetansesenter og her fikk jeg informasjon om pedagoger som kunne passe i mitt utvalg. Jeg kontaktet alle enhetslederne i de aktuelle barnehagene via e-post, hvor jeg sendte ved et informasjonsbrev og et tillatelsesskjema som var forhåndsgodkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste). Noen dager etter valgte jeg å ringe til alle enhetslederne for å presentere prosjektet mitt personlig og kunne gi utdypende informasjon, samtidig som kunne de stille spørsmål. Enhetslederne virket veldig positive og tok kontakt med noen av de aktuelle pedagogene. Jeg fikk også kontaktinformasjon til noen av pedagogene for å kunne kontakte dem selv.

Jeg fikk tilbakemelding fra to pedagoger som kunne tenke seg å bli med i prosjektet. Etter en runde med e-post og telefonsamtaler til tre andre aktuelle pedagogene fikk jeg positivt svar fra to nye pedagoger. Etter et siste forsøk fikk jeg avslag fra pedagog, men hun sendte informasjonen til sin kollega som kontaktet meg og var positiv til å bli med på prosjektet.

3.2.3 Endelig utvalg

Ettersom det var litt utfordrende å få tak i informanter, er utvalget litt annerledes enn kriteriene jeg først hadde satt. Kriteriene mine var pedagogiske ledere i vanlige barnehager, med 1-2 år gamle barn med høreapparat uten tilleggsvansker på avdelingen.

Utvalget mitt består av fem informanter fra fire ulike barnehager på Østlandet. Tre av informantene jobber som pedagogiske ledere og to jobber som støttepedagoger. Begge støttepedagogene jobber tett med barnet på avdelingen og mottar veiledning fra audiopedagog. Fire av informantene har pedagogisk utdanning, og den siste er ansatt som pedagogisk leder på dispensasjon fra kommunen. Alle jobber i vanlige barnehager, tre jobber på småbarnsavdelinger, 1-3 år, og en jobber på storebarnsavdeling, 2,5-6 år. Tre av barna har støttepedagog i varierende antall timer, og alle har audiopedagogstøtte gjennom kompetansesenter.

Alle fire barna i utvalget er to år, og samtlige hørselstap har blitt oppdaget tidlig. Ett av barna har CI, to har høreapparat og ett barn har BAHA. Ett av barna er under utredning for andre vansker, men har ingen diagnose. Tre av barna er talespråklige, men to av dem bruker noe tegn til tale. Ett av barna har ikke talespråk og støttepedagogen bruker tegn til tale. Felles hos de som bruker tegn til tale er at kun et fåtall av voksenpersonene rundt barnet har kunnskap om tegn til tale, og dermed er bruken og opplæringen noe sporadisk.

Alle barna hadde vedtak etter §5-7 i opplæringsloven før de startet i barnehagen. Paragrafen sier:

”Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.” (opplæringslova 1998).

Barna er tilknyttet samme kompetansesenter og får spesialpedagogisk hjelp fra audiopedagog, i tillegg har noen av pedagogene søkt veiledning fra fagsenter.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

3.3.1 Intervjuguide

Jeg har valgt en semistrukturert intervjuform og her vil intervjuguiden inneholde emner og forslag til spørsmål som er tematisk relatert til emnene (Kvale, 1999).

Kvale (1999) påpeker at det er viktig med spørsmål som er lette å forstå, som vil skape en positiv interaksjon og holde samtalen i gang. På bakgrunn av dette forsøkte jeg å lage spørsmål som er korte og enkle. Det er viktig å definere konteksten for informanten, og det vil jeg gjøre gjennom å gi informasjon om prosjektet før intervjuet starter. Etter at intervjuet er ferdig åpner jeg for utdypende kommentarer og spørsmål fra informanten.

Utarbeidelse av intervjuguiden skjedde på bakgrunn av min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg spurte meg selv hvordan jeg kunne få svar på min problemstilling på best mulig måte. Jeg kom frem til fire hovedområder, eller emner, som jeg ønsket svar på. Tilrettelegging, språk, veiledning og samarbeid. Derfra arbeidet jeg videre med veiledende spørsmål som kunne gi meg svar på problemstillingen. Disse spørsmålene var kun ment som en rettleiding for å få svar på problemstillingen. Ved en lite strukturert intervjusituasjon vil det kunne være vanskeligere å strukturere og tolke intervjuet senere. Samtidig vil denne intervjuformen kunne gi spontane og uventede svar fra informantene (Dalen, 2011).

Etter at intervjuguiden var klar ble den godkjent av veileder. Deretter søkte jeg NSD om godkjenning på bakgrunn av spørsmål som innhentet opplysninger om barnet og pedagogene.

3.3.2 Prøveintervju

Det bør alltid foretas et eller flere prøveintervju i et kvalitativt intervjuprosjekt (Dalen, 2011). På den måten får forskeren testet ut intervjuguiden og hvordan man fungerer i rollen som intervjuer. Kvale (1999) påpeker at man blir en god intervjuer gjennom å intervjuer, og siden jeg ikke har noen erfaring med intervju så jeg det som svært viktig å gjennomføre et prøveintervju.

Jeg kontaktet ei venninne som jobber som pedagog i en vanlig barnehage, og som tidligere har hatt et barn med hørselshemming på avdelingen. På bakgrunn av hennes tidligere erfaringer så jeg henne som egnet til å være informant for prøveintervjuet. Intervjuet ble også

tatt opp på lydopptaker, slik at jeg kunne få en opplevelse av meg selv som intervjuer, samt sjekket kvaliteten på opptaket.

Etter intervjuet gav hun meg tilbakemeldinger på hvordan hun opplevde meg som intervjuer, og hennes tanker om spørsmålene i intervjuguiden. Hun opplevde at jeg gav henne tid til å tenke gjennom spørsmålene og at jeg hadde fokus på henne som informant under intervjuet. Hun gav meg tilbakemelding på noen av spørsmålene som kunne vært formulert annerledes, og rekkefølgen jeg stilte noen av spørsmålene. På bakgrunn av hennes tilbakemeldinger og egen gjennomgang av intervjuet, ble noen av spørsmålene og rekkefølgen på dem i intervjuguiden endret. Jeg ble i denne prosessen mer bevisst på min egen rolle som intervjuer og hvordan forsker og informant påvirker hverandre under intervjuene.

Formulering av spørsmål og måten spørsmålene blir stilt er påvirket av min forforståelse for temaet, samtidig er det viktig at mine synspunkter og oppfatninger holdes utenfor i intervjusituasjonen. Jeg ønsker å oppnå en forståelse for informantenes synspunkter, da er det viktig å ha et åpent sinn og skape en rolig atmosfære (Postholm, 2005).

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde ikke møtt noen av informantene i forkant av intervjuene og jeg forsøkte å møte dem med et åpent sinn. I forkant av intervjuene hadde jeg forberedt meg godt om temaet og hvordan jeg ville presentere prosjektet og meg selv. Nilssen (2012) sier at forskeren alltid vil påvirke intervjusituasjonen på en eller annen måte, og det er viktig å reflektere over hvordan dette kan påvirke intervjuet. Et forskningsintervju er en interpersonlig samtale om et felles tema, hvor det skapes kunnskap mellom intervjuerens og informantens synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2012). Det var derfor viktig å skape en god kontakt gjennom forståelse og respekt for det informanten sier.

Alle informantene hadde på forhånd mottatt informasjon i form av et skriv om prosjektet (se vedlegg 2). De kunne selv velge hvor og når det passet best for dem å gjennomføre intervjuene, og alle valgte egen barnehage. Jeg stilte ikke spørsmålstegn ved det valget, men jeg antok at det var mest praktisk i en hektisk hverdag, og at de hadde egnede rom tilgjengelig. Jeg ble tatt godt i mot i alle barnehagene, og flere av informantene hadde forberedt seg og hadde med informasjon om barn, tilrettelegging og veiledning.

Under fire av intervjuene kunne vi sitte uforstyrret under hele intervjuet, men under ett intervju måtte vi bytte rom underveis.

Kvale & Brinkmann (2012) anbefaler at man starter intervjuet med en brifing hvor man gjør rede for formålet med intervjuet og åpner for spørsmål fra informanten. Jeg startet intervjuet ved å presentere meg selv og formålet med oppgaven. Jeg informerte om anonymitet, trekkmulighet og behandling av intervjuopptakene. Videre stilte jeg noen spørsmål rundt informantens bakgrunn, barnehagen og avdelingen de jobber på. Deretter gikk jeg over på temaene i intervjuguiden. Jeg brukte lydopptaker og noterte minst mulig underveis i intervjuet. Jeg ville gi informanten fullt fokus og virkelig lytte oppmerksomt. Tanker og kommentarer noterte jeg etter at intervjuet var gjennomført, og slike inntrykk kan i følge Kvale & Brinkmann (2012) være verdifulle for senere analyse.

Intervjuet bør i følge Kvale & Brinkmann (2012) i tillegg avsluttes med en debriefing så til slutt i intervjuet inviterte jeg informantene til å komme med kommentarer og spørsmål.

Informantene var veldig ulike som intervjupersoner, og jeg opplevde at det krevde stor fleksibilitet for å kunne endre min rolle som intervjuer underveis i prosessen og tilpasse meg til informanten. Jeg opplevde også at det å gi informanten tid til å tenke gjennom spørsmålene var viktig, noe Dalen (2011) også fremhever. Noen av informantene trengte lenger tid til å tenke gjennom spørsmålene enn andre, og det krevde at jeg klarte å tolke deres pauser som refleksjoner og ikke som uvillighet for å svare på spørsmålet (Dalen, 2011). Samtidig merket jeg at dette var en litt uvant situasjon for noen av informantene, og at noen virket litt ukomfortable med pauser.

Beregnet tid til gjennomføring av hvert intervju var satt til ca 60 minutter. Alle ble gjennomført på mellom 40 og 60 minutter, men i ett intervju skulle jeg gjerne hatt mer tid.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

3.4.1 Transkribering

Jeg transkriberte alle intervjuene selv og startet arbeidet så fort jeg hadde mulighet etter at intervjuene var gjennomført. Dalen (2011) og Nilssen (2012) fremhever at dersom forskeren transkriberer selv vil det gi en unik sjanse til å bli bedre kjent med materialet.

Kvale & Brinkmann (2012) hevder at forskere som transkriberer selv vil lære mye om egen intervjustil og dette erfarte jeg. Jeg oppdaget steder hvor jeg kunne gjort intervjuet bedre ved å stille oppfølgingsspørsmål, og ved å ikke stille ledende spørsmål. Jeg opplevde å få god innsikt i materialet gjennom transkriberingen og opplevde at jeg allerede da begynte å ane temaer som kunne være aktuelle i analysen av materialet. Jeg noterte alle tanker og ideer jeg fikk underveis i prosessen til videre bruk i analysen.

Transkriberingen var en krevende prosess og krevde mange gjennomlyttinger. Jeg la vekt på å få en så korrekt gjengivelse av hva informanten sa som mulig. Jeg markerte pauser, uttrykk og avbrytelser, og noterte mimikk og gester i memos. Denne måten å transkribere på anbefaler Nilssen (2012) som nyttig i forhold til videre analyse av materialet.

Informantene mine har ulike dialekter, og jeg valgte å transkribere til bokmål slik at de ikke skulle kunne gjenkjennes på dialekt. Intervjuene ble anonymisert, og person- og stedsnavn ble tatt bort.

Lydkvaliteten på opptakene er viktig for gyldigheten av utskriftene, slik at intervjuet blir gjengitt så korrekt som mulig. Opptakene mine var av god kvalitet og det gjorde det enklere å høre hva som ble sagt.

3.4.2 Analyse av materialet

I en fenomenologisk studie handler analysen om å finne frem til essensen eller meningen av erfaringen til informantene. Gjennom å kategorisere og dermed redusere datamaterialet til enheter, gjøres materialet håndterlig (Postholm, 2005). Kvale & Brinkmann (2012) anbefaler at man ser på intervjuene som levende samtaler og at transkripsjonen blir en hybrid mellom det muntlige og det skriftlige for å ikke miste det intersubjektive aspektet.

Da transkriberingen var fullført satt jeg igjen med ulike former for data, dette i form av verbale utsagn fra intervjuutskriftene og ikke-verbal kommunikasjon i form av notater gjort underveis i prosessen (Dalen, 2011).

Jeg startet analyseprosessen med å skrive ut materialet og lese gjennom alt i et forsøk på å få en helhetsforståelse. Jeg farget deler av teksten og noterte stikkord i marginen da jeg fant utsagn i tekstene som kunne indikere et sentralt tema. Kvale & Brinkmann (2012) kaller

denne fasen for meningsfortetting, hvor forskeren komprimerer informantens utsagn til en kort setning. Dette hjalp meg som forsker til å se sammenhenger og mening i tekstene. Dette er også første trinn i Giorgi sin analysemodell for fenomenologiske studier (i Dalen, 2011).

Det andre trinnet i analysen er å identifisere meningsbærende elementer eller temaer. Jeg tok utgangspunkt i stikkordene jeg hadde funnet og forsøkte å sette dem sammen til overordnede temaer. Jeg brukte hovedpunktene i intervjuguiden som bakgrunn for å starte en koding av materialet, og disse hovedpunktene sammenfaller også med mine forskningsspørsmål. Her brukte jeg det som Dalen (2011) beskriver som filleryemetoden. Denne metoden kjennetegnes ved at forskeren tar utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden og koder materialet under de samme temaene for å finne hovedtyngdepunktet i materialet. Å identifisere områder med mange uttalelser er en viktig del av analysen, samtidig vil temaer med svært få uttalelser også indikere et viktig punkt. Jeg som forsker følger informantenes beskrivelser under hvert av temaene, og informantene utgjør renningen i veven og temaene er innslaget i veven. Jeg har brukt den samme intervjuguiden i alle intervjuene og selv om spørsmålene som ble stilt ikke er identiske, er temaene like. Ved å bruke denne metoden for analyse fikk jeg en god oversikt over hva informantene har svart under hvert tema, og dette ble utgangspunktet for videre analyse.

De neste trinnene i analysemetoden til Giorgi er å beskrive og tolke temaene (ibid.). Gjennom analysen av materialet kom jeg frem til noen temaer som skilte seg ut i dataene: hva er spesialpedagogikk, muligheter til gjennomføring, forståelse, bevissthet, samarbeid, veiledning og hva er hørselsproblematikk.

Etter videre gjennomgang kom jeg frem til tre temaer som skiller seg ut og som sammenfaller med mine forskningsspørsmål. Pedagogikk vs spesialpedagogikk, tettere oppfølging og mulighet for tilrettelegging. Denne måten å analysere på beskriver Creswell (1998) som å gruppere utsagn samme og lage temaer, for så å skape en beskrivelse av essensen i dataene. Siste trinn i analysemodellen er en overordnet teoretisk tolkning av materialet. Her forsøker jeg å knytte temaene jeg har funnet i materialet til aktuell teori. Dette vil jeg gå inn på i kapittel 5.

I hele prosessen har jeg hatt et mål om å beholde informantenes perspektiv, samtidig er alle delene av studien preget av min forforståelse. Jeg tok utgangspunkt i en induktiv tolkning av

materialet, men siden forskerens forforståelse alltid vil være en del av analysen, vil det dermed være en viss interaksjon mellom deduktiv og induktiv koding og tolkning (Postholm, 2005). Jeg som forsker vil fokusere på informantenes perspektiv under analysen, og dette perspektivet avgjør om min forforståelse opprettholdes eller endres i prosessen. Under denne interaksjonen mellom forforståelse og data utvikles en forståelse av forskningsfeltet og informantenes meninger (Postholm, 2005).

3.5 Kvalitet

Med kvalitet i forskning menes i hvilken grad resultatene fra studien er troverdig og i hvilken grad de kan generaliseres og overføres til andre grupper (Dalen, 2011). Som nevnt tidligere sier Creswell at en av forutsetningene i kvalitativ forskning er at det eksisterer mange virkeligheter og dermed ingen korrekt svar (i Nilssen, 2012).

Både reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er sentrale aspekter når prosjektets troverdighet skal vurderes, og disse områdene bør tas i betraktning under hele prosessen (Kvale, 1999).

3.5.1 Reliabilitet

Kvalitative studiers reliabilitet sier noe om forskningsresultatets troverdighet, og behandles ofte i sammenheng med hvor nøyaktig andre forskere vil kunne etterprøve resultatet fra forskningen (Kvale & Brinkmann, 2012). Forskerens rolle er en viktig faktor i denne typen forskning, også samspillet mellom forsker og informant (Dalen, 2011). Dette gjør det vanskelig med nøyaktig etterprøving for andre. To forskere som bruker samme intervjuguide vil kunne gi ulike resultater, som et resultat av måten vi stiller spørsmålene på og måten vi kommuniserer på et intersubjektivt plan med informantene.

For å øke forskningens reliabilitet er det viktig at forskeren gjør forskningen så transparent som mulig. Nøyaktige beskrivelser av hele forskningsprosessen er derfor viktig og jeg har forsøkt å redegjøre for alle delene av min forskningsprosess. En av truslene mot reliabilitet kan være utformingen av intervjuguiden. Jeg valgte å ha fokus på temaer og hjelpespørsmål, og underveis stille de spørsmålene jeg følte jeg trengte for å få svar på temaene mine. Dette gjør at spørsmålene blir stilt ulikt og det åpner for mer ledende spørsmål underveis. Samtidig

sier Kvale & Brinkmann (2012) at dersom fokuset på reliabilitet blir for sterkt kan det hemme kreativitet og variasjon, og at forskeren ikke kan følge fornemmelsen underveis.

Det stilles krav til reliabilitet i transkripsjonen av intervjuene. Hvor man velger å sette punktum eller komma i teksten sier noe om forskerens tolkning av hva informanten sier (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg valgte å høre gjennom opptakene flere ganger og transkribere så ordrett jeg kunne for å sikre at det var informantens utsagn som kom frem. I en kvalitativ studie er det viktig for leserne å kunne skille mellom informantens utsagn og forskerens tolkninger. Dette har jeg valgt å skille gjennom å ha utdrag fra transkripsjonene uthevet i kapittelet om funn og i analysekapittelet, slik at det vil være tydelig for leseren.

3.5.2 Validitet

Validitet i kvalitative studier sier noe om hvorvidt forskningens metode undersøker det den er ment til å undersøke, og dersom jeg skal sikre en god validitet i min forskning må jeg sørge for at metoden jeg velger gir svar på problemstillingen min. ”En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250)

Validitet i kvalitative undersøkelser har vært svært omdiskutert. Kvantitative undersøkelser har lenge hatt egne metoder for kvalitetssikring som ikke fungerer til kvalitative undersøkelser. Maxwell (1992) foreslår en modell som har som formål å utvikle forståelse snarere enn validitet. Denne modellen omhandler deskriptiv, tolkning, teoretisk og begrepsvaliditet. Dette vil jeg gå nærmere inn på:

Deskriptiv validitet dreier seg om forskerens nøyaktighet i forskningen, og den krever en tydelighet i valg som er tatt i hele prosessen. Det er svært viktig at det er en sannhet i informantens utsagn. Det innebærer at informantens uttalelser er korrekt gjengitt og at jeg som forsker ikke skriver noe jeg antar informanten har sagt. Dalen (2011) påpeker at validiteten i en studie kan forringes ved at det er flere forskere, dersom de ikke har lik forforståelse og fått lik opplæring. Jeg gjennomførte alle intervjuer og transkriberinger selv og dette har bidratt til økt validitet.

Tolkningsvaliditet innebærer at forskeren søker etter meninger bak informantens uttalelser og finner en indre sammenheng i materialet (Dalen, 2011). Maxwell (1992) understreker

viktigheten av at det er informantenes ståsted som er viktig i tolkningen. Utgangspunktet for denne tolkningen er informantenes egen forståelser for temaene, og dette krever rike beskrivelse for å kunne få frem informantenes egen forståelse og meninger (Dalen, 2011). Å sikre tolkningsvaliditet innebærer da å vurdere egen forståelse av et fenomen mot informantenes beskrivelser av sine erfaringer (Maxwell, 1992). Jeg som forsker må være bevisst mitt eget ståsted i tolkningen av materialet, og min forforståelse er en mulig trussel mot forskningens validitet. Ved å legge til rette for intersubjektivitet i intervjuene, vil jeg styrke validiteten i tolkningen (Dalen, 2011). Jeg forsøker gjennom hele prosessen å synliggjøre min forforståelse og hva som er mine tolkninger av materialet.

Teoretisk validitet viser til om det er en sammenheng mellom min teoretiske forståelse og tolkningen av materialet (Maxwell, 1992). Mitt teorigrunnlag er en gjenspeiling av min forforståelse og dette vil kunne påvirke tolkningen av materialet. En teoretisk forståelse kan være både beskrivende og forklarende ovenfor fenomener i analysen. I drøftingskapittelet har jeg drøftet mine funn opp mot relevant teori og forsøkt å vise et samsvar mellom dem.

Generaliseringsvaliditet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt resultatene kan overføres eller ha en nytteverdi i forståelsen av lignende situasjoner eller personer (Maxwell, 1992). Kvale & Brinkmann (2012) snakker om naturalistisk generalisering. Dette innebærer at informantene har kunnskap om hvordan ting er, og analyse og tolkning av denne kunnskapen kan gi en forventning i forhold til lignende situasjoner. Den stille kunnskapen informantene innehar, blir en konkret kunnskap som kan deles og overføres. Jeg har forsøkt å synliggjøre informantenes kunnskap i analysen og det vil være opp til leseren om dette kan være til nytte i lignende situasjoner.

3.6 Etikk

Etiske hensyn er noe som må bli ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012), og man bør tenke gjennom mulige etiske problemer fra begynnelse til slutt. Under hele forskningen har jeg søkt å ivareta etiske hensyn i henhold til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006). Jeg velger her å gå nærmere inn på noen hovedområder som i NESH som Kvale & Brinkmann (2012) fremhever som spesielt aktuelle for kvalitativt forskningsintervju.

3.6.1 Meldeplikt

I samfunnsforskning som skal samle inn personlige opplysninger er det et krav at man søker tillatelse fra NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Siden jeg innhenter opplysninger om både barn og pedagog søkte jeg tillatelse, og la ved informasjonsskriv til foreldre og pedagoger. Prosjektet ble godkjent (se vedlegg 1) med understreking at noen opplysninger måtte endres i informasjonsskrivene. Disse endringene ble gjennomført før skrivet ble sendt til pedagoger og foreldre (se vedlegg 2 og 3).

3.6.2 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at alle informanter har blitt informert om formål, metoder og rettigheter, for deretter å gi sitt frivillige samtykke til deltakelse. Det ble også gitt informasjon om muligheten for å trekke seg fra deltakelse i prosjektet uten konsekvenser for informanten. Jeg sendte ut informasjonsskriv og tillatelsesskjema til pedagoger, som igjen innhentet skriftlig tillatelse fra foreldrene. Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger om formål, konfidensialitet og trekkmuligheter. I tillegg ble dette gjentatt i starten av intervjuene, noe Kvale & Brinkmann (2012) anbefaler.

3.6.3 Konfidensialitet

Både pedagogene og barnas foresatte har krav på at all informasjon om personlige forhold som blir innsamlet gjennom intervjuene, behandles konfidensielt og at datamaterialet lagres forsvarlig (NESH, 2006). Derfor ble alle lydopptak lagret og passordbeskyttet på en privat datamaskin, og en kopi av dataene ble lagret på en kryptert minnepinne. I transkripsjonen anonymiserte jeg person- og stedsnavn. Jeg oppbevarte ingen liste med navn og opplysninger om informantene. De transkriberte intervjuene ble lagret på privat, passordbeskyttet, innelåst datamaskin. I rapporten er personopplysninger anonymisert. Dette ble informanter og foresatte informert om i forkant av intervjuet.

Det ble i forkant klargjort at det var kun jeg som hadde tilgang til opptakene og at disse ville bli oppbevart utilgjengelig for andre. Det ble også informert at opptakene skulle slettes når oppgaven var godkjent.

3.6.4 Konsekvenser

Konsekvenser sier noe om hensynet man som forsker må ta med tanke på mulig skade forskningen kan påføre informantene, og eventuelle fordeler. Risikoen for skade ved deltakelse bør være lavest mulig og eventuelle fordeler bør veie tyngst. Forskere har også et ansvar for å reflektere over konsekvenser for dem som deltar og for samfunnet rundt (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved å opprettholde konfidensialiteten i prosjektet anser jeg faren for negative konsekvenser som lav for informantene. En mulig fordel kan være at informantene blir mer bevisst i forhold til tilrettelegging og veiledning.

3.6.5 Forskerens rolle

I arbeidet med et kvalitativt forskningsintervju er det i følge Nilssen (2012) viktig å finne balansen mellom nærhet og distanse. Kvale & Brinkmann (2012) påpeker at i kvalitativ forskning er det alltid en mulighet for at forskeren lar seg påvirke av det interpersonlige samspillet, samtidig påpeker Dalen (2011) at tolkningen alltid vil være preget av forholdet mellom forsker og informant. I min forskning var det viktig at jeg fant en balanse, mellom nærheten som intervjuene krever for å skape forståelse og distansen forskningen og tolkningen krever. All kvalitativ forskning er verdiladet på grunn av interaksjonen med informantene, og forskeren må være bevisst sin egen rolle og forforståelse (Nilssen, 2012). I møtet med pedagogene kom min forforståelse tydeligere frem på bakgrunn av egne erfaringer som pedagog. Jeg som forsker har redegjort for min tilknytning til temaet for å gi leserne en mulighet til å vurdere om det har påvirket forskningen. Jeg har også forsøkt å tydeliggjøre min egen bakgrunn og forforståelse, samt redegjort for forskningsdesignet. Dessverre har jeg ikke hatt mulighet til å trekke inn en annen forsker eller en tilleggsmetode for å styrke designet.

4 Presentasjon av funn

I denne delen vil jeg presentere det jeg har funnet i intervjuene mine. Jeg velger å bruke hovedtemaene i intervjuguiden som utgangspunkt for å gjøre fremstillingen oversiktlig. Temaene er teknisk tilrettelegging, praktisk tilrettelegging, pedagogisk tilrettelegging, språkutvikling, veiledning og samarbeid. Under hvert av temaene vil jeg sitere fra intervjuene og vise meningsfortetting. I del 5 vil jeg gå inn på kategoriene jeg kom frem til under analysen av dataene (se punkt 3.4.2) Jeg vil innlede med en presentasjon av informantene og jeg velger å gi dem nummer fra 1 til 5. Jeg velger også å omtale alle informantene og andre personer som blir nevnt som ”hun”, uavhengig av kjønn for å sikre anonymitet.

4.1 Informasjon om informantene

Informant 1 jobber som pedagogisk leder på dispensasjon fra kommunen. Hun har jobbet på avdelingen i 23 år og i 14 av disse årene som pedagogisk leder. Avdelingen er en vanlig småbarnsavdeling med ni barn og tre voksne. Det hørselshemmede barnet har også en støttepedagog ca fem timer i uken. Hun har ingen tidligere erfaringer med hørselshemmede barn.

Informant 2 er pedagogisk leder på en vanlig småbarnsavdeling med 13 barn og fire voksne. Hun er utdannet barnehagelærer og har jobbet som pedagog i fire år. Avdelingen har i tillegg en fulltids støttepedagog som er tilknyttet det hørselshemmede barnet og ett annet barn. Hun har ingen tidligere erfaringer med hørselshemmede barn.

Informant 3 er støttepedagog på en vanlig småbarnsavdeling. Hun har pedagogisk utdannelse og har jobbet med barn med spesielle behov i flere år. Hun er fulltid i samme barnehage og er primært knyttet til to barn. Avdelingen har 13 barn og fire voksne. Hun har ingen tidligere erfaringer med hørselshemmede barn.

Informant 4 er utdannet barnehagelærer og jobber som pedagogisk leder på en stor småbarnsavdeling med 12 barn og tre voksne. Det hørselshemmede barnet har ingen

støttepedagog knyttet til avdelingen. Hun har ingen tidligere erfaringer med hørselshemmede barn.

Informant 5 er støttepedagog og er tilknyttet det hørselshemmede barnet i en 50% stilling. Barnet går på en vanlig storebarnsavdeling med 17 barn og tre voksne. Hun er utdannet barnehagelærer og har jobbet mange år som støttepedagog. Hun har jobbet med et hørselshemmet barn tidligere.

4.2 Teknisk tilrettelegging

Informant 1 forteller at barnet har høreapparat og at barnet har hatt det siden barnet var lite. Hun synes det fungerer veldig bra for barnet. Hun har vært i dialog med kompetansesenteret om å få mikrofoner på avdelingen, noe som hun muligens ønsker å prøve ut etter hvert.

Informant 2 sier at barnet har CI bilateralt (begge ørene). Barnet ble operert tidlig. De bruker ingen andre tekniske hjelpemidler på avdelingen. Hun synes CI-ene fungerer bra og de har ikke hatt behov for andre hjelpemidler. Foreldrene og Rikshospitalet har gitt personalet god informasjon om hvordan CI fungerer og hvordan de settes på når de ramler av. Barnet sier ifra hvis noe er galt og barnet tar selv av CI når barnet føler behov for det.

Informant 3 sier at barnet har CI bilateralt og har blitt operert veldig tidlig. Hun har fått god informasjon av kompetansesenter og Rikshospitalet i forhold til hvordan en CI fungerer. Avdelingen bruker ikke noe annet teknisk utstyr, og har ikke behov for mer utstyr.

Informant 4 forteller at barnet har høreapparat som barnet fikk ganske tidlig. Det fungerer bra, men det forekommer ganske ofte at barnet tar disse av seg. Dermed har barnehagen fått god kunnskap om hvordan høreapparatet settes sammen og settes på barnet. Det brukes ikke annet teknisk utstyr i forhold til barnet.

Informant 5 forteller at barnet har BAHA og har hatt det et par år. For et halvt år siden ble barnet operert og det ble satt inn en skrue på mastiodbenet som høreapparatet festes på slik at barnet er sikret en mer jevn lyd inn til cochlea. På avdelingen har de hengt opp et lydøre som

måler støynivået. Støttepedagogen har også en mikrofon og en liten høyttaler som hun bruker noen ganger i treningen med barnet.

Alle barna har tekniske hjelpemidler i form av ulike lydforsterkere. Disse fungerer svært bra i følge informantene. Kun ett av barna har mikrofon og høyttaler som brukes i treningen. Det er litt ulike årsaker til hvorfor ingen av de andre barna har annet teknisk utstyr, men ingen informanter har uttrykt at de savner utstyr. Den praktiske tilretteleggingen er noe informantene iletter større betydning for barnas språkutvikling.

4.3 Praktisk tilrettelegging

Praktisk tilrettelegging innebærer alle endringer og tilpasninger man gjør for å skape et bedre lyttemiljø i det fysiske miljøet hvor det hørselshemmede barnet oppholder seg. Barnehagens fysiske miljø er svært ulike og derfor vil en se at det har blitt gjennomført ulike tilpasninger. Informantene ble spurt om de hadde gjort noen endringer og hvilke endringer som eventuelt ikke har blitt gjennomført.

Informant 1 forteller at de har forsøkt med litt lyddemping:

”Vi prøvde med sånne strechlaken oppe på bordene for at det skulle dempe lydene når vi brukte ting. Men de river det bare av”.

Informant 2 forteller om erfaringene med støyreduisering:

”Vi fikk vite om at sånne metall-leker, for eksempel kjøkkenutstyr med metall som man kan slå mot hverandre, ikke er så bra, så vi tok bort det. Så fikk vi nye møbler, lave møbler med lyddempende materiale på plata. Vi har et rom som vi har puter og madrasser i og der har vi hengt opp noe i taket for at det skal... for at det var så veldig hul lyd på en måte”.

Hun forteller også at de gjerne skulle gjort mer med tanke på lyddemping:

”Jeg kunne tenke meg litt mer lyddempende materialer, litt mer tepper på gulvene. Jeg kunne tenke meg at den der luftkanalen ikke var der. For den synes jeg er forstyrrende, for barnet tenker jeg den må være ekstra slitsom”.

Informant 3 forteller at de har gjennomført noen tiltak for å bedre omgivelsene for det hørselshemmede barnet:

”Det handler jo om å visualisere. Vi har tatt i bruk dagtavle for eksempel. Men det handler jo også om litt sånn lyddempende. Du hører ventilasjonsanlegget her, det er det jo ikke så lett å få gjort noe med. På avdelingen har vi fått lyddempende bord”.

Informant 4 forteller at barnehagen er ganske ny og at hun er fornøyd med planløsningen og hvordan arealene fungerer som barnehage. Samtidig har de gjort noen tilpasninger:

”Vi har fått et stort teppe på avdelingen, og så har vi hengt opp en del ting. Det er kommunen som eier så vi har liksom ikke lov til å henge opp gardiner og sånne ting for å dempe ned lyd. Det er egentlig veldig strengt å henge opp ting på veggene i det hele tatt. Skulle ønske vi hadde mer kriker og kroker”.

Informant 5 forteller:

”Jeg vet at man kan ha for eksempel filt på bordene eller filtknotter under og sånne ting. Filtknotter har de under stolene. Vi har fått et sånt lydøre, har vi på veggen der inne. De har ikke hatt den så lenge på avdelingen, så de har ikke skjont hvordan de skal bruke den ennå. Det er i den testfasen fortsatt”.

Hun forteller at støy er en utfordring på avdelingen og at hun ønsket å få til mer støydemping for barnet:

”Hvis vi visste at barnet skulle fortsette til høsten så hadde jeg bedt om sånne dekkplater i taket for å minske støy. Men nå får vi bare la det være, for det kommer til å ta tid det”.

Alle informantene forteller at de kjenner på bygningsmessige begrensninger, og alle ønsker seg flere rom eller en bedre romløsning enn det de har i dag. Felles for tre av barnehagene er at de ikke var bygget for å være barnehage og at det dermed ikke er praktiske løsninger til bruk som barnehage. Utfordringer med støyreduksjon og lite hensiktsmessige romløsninger skaper utfordringer for den pedagogiske tilretteleggingen.

4.4 Pedagogisk tilrettelegging

Pedagogisk tilrettelegging innebærer den tilretteleggingen personalet gjør for å sikre at det hørselshemmede barnet får gode kommunikasjons- og lytteforhold i barnehagen. Det er ulike måter å tilrettelegge på og informantene ble spurt om hvordan de tilrettelegger og hvilke begrensninger de møtte på i arbeidet med tilrettelegging.

For å gjøre fremstillingen oversiktlig har jeg delt inn informantenes svar i underpunktene grupper, lytte- og taletrening, støttepedagog, kommunikasjon, og begrensninger. Dette er basert på hva informantene har lagt vekt på under intervjuene.

4.4.1 Grupper

Under spørsmålet om pedagogisk tilrettelegging blir grupper nevnt som et virkemiddel og her er hva informantene sier.

Informant 1 forteller at de ofte deler opp avdelingen i mindre grupper, og at i starten var det hørselshemmede barnet alene med støttepedagogen. Senere, da det skulle jobbes med turtaking og samhandling, startet de å ta med et barn til i gruppen. Informanten forteller også: *”Vi prøver å finne rom liksom, for at barnet kan få deler av dagen som kan være litt mer skjermet i lek sammen med andre. Vi prøver å fordele oss litt inne på avdelingen”.*

Hun opplever også at dette kan være vanskelig å få gjennomført i hverdagen:

”Men det er ikke så lett det i barnehage som det er mye lyd. Så det kan du si kan bli et problem av og til, å finne litt stille perioder”.

Informant 2 sier at de har faste dager hvor de deler inn i grupper og de har også delt barna i to turgrupper. Utfordringen kan likevel være å få gjennomført dette i hverdagen:

”Også på ettermiddagen prøver vi å få delt oss litt, men det er ikke alltid vi får det til. Men vi opplever at ettermiddagen er den tiden med mest støy. Det er noe vi snakker om hele tiden at vi må bli flinkere til å dele oss liksom. Det er... men det er litt sånn hvem er på jobb, er det sykdom, hvordan klarer du å få delt egentlig?”.

Informant 3 mener det er viktig for det hørselshemmede barnet at avdelingen deles i grupper: *”Altså det handler jo mye om tilrettelegging, at vi skjærer i mindre lekegrupper. At vi voksne er en støtte for språket og prøver å videreutvikle leken. Så handler det jo om å ha tilrettelagte mindre språkgrupper”*.

Informant 4 forteller at hun synes det er for mange barn på avdelingen og det blir mye støy for det hørselshemmede barnet. De forsøker å dele barnegruppen, og spesielt når de jobber med språklige aktiviteter:

”Vi tar dem i grupper når vi jobber veldig mye med språk. Ja, og nå har vi veldig mye dramatisering av fortellinger. Jo, det er egentlig bare å jobbe i små grupper”.

Å dele i grupper er en viktig del av informantenes pedagogiske tilrettelegging. De utviser stor forståelse for barnets behov for mindre støy og færre barn og voksne å kommunisere med. Arbeid med språkutvikling er også lettere å få til i mindre grupper og selv om det kan være vanskelig å få delt i en hektisk hverdag er dette en prioritet hos informantene. For hørselshemmede kan det være utfordrende å ha mange mennesker og mye lyd rundt seg. Det er vanskelig å fokusere på lyd og barnet kan bli veldig slitent fordi de lytter med hele kroppen. Å dele barna inn i mindre grupper mener pedagogene er en god måte å sørge for litt mer ro og mindre støy for barnet. Samtidig krever det ikke like mye av barnet å kunne følge med og delta i samhandling med andre færre barn og voksne.

4.4.2 Lytte- og taletrening

Spesifikk lytte- og taletrening med det hørselshemmede barnet er det ofte audiopedagogen eller støttepedagogen som jobber med. Det er stor forskjell på behovet for taletrening hos hørselshemmede barn, men et fokus på lytting vil det være behov for hos mange.

Informant 2 forteller at barnet har en audiopedagog en time i uken. Støtteassistenten er med på timene, og av og til et annet barn. Informasjonen om timene er også tilgjengelig for hele personalet:

”Vi har en bok som ligger på plassen til barnet, så vi kan jo gå å lese hva audiopedagogen jobber med og sånt”.

Informant 3 er med på timene som audiopedagogen har med barnet og hun snakker om videreføring av arbeidet i timene inn i hverdagen til barnet:

”Hun er genuint til stede for dette barnet og har en utrolig god kontakt. Og følger barns initiativ samtidig som man prøver å gi nye utfordringer. Så handler det jo om å videreføre en del av aktivitetene hun og barnet gjør da sammen, inn i hverdagen”.

Hun forteller også at de bruker litt tegn til tale sammen med barnet i treningen:

”Vi prøver å integrere det litt på avdelingen gjennom hverdagssituasjoner og i samlingsstunder med sanger og situasjoner der det er naturlig”.

Informant 4 forteller at audiopedagogen kommer en time i uken og har alenetimer med barnet. Av og til har barnet med seg en venn på timene. Informanten snakker om hvordan de kan jobbe videre med det som jobbes med i timene:

”Og vi følger jo opp det audiopedagogen gjør. Barnet har en sånn bok som både foreldrene og vi kan lese i og skrive i, nede i hyllen sin. Vi prøver å jobbe med det sånn med hele gruppen da”.

Informant 5 forteller at hun har flere korte treningsøkter med barnet hver dag og at de da jobber alene på et rom. Barnet har ikke talespråk og derfor jobber støttepedagogen med lydtraining og tegnutvikling sammen med barnet:

”Det er veldig mye fokus på lyder. Jeg bruker også i tillegg de her Lings lyder. Så har jeg en del konkreter og så lager vi lyder mens vi ser på de. Og så tegn, og vi synger noen sanger med tegn. Vi har noen få tegn per gang som vi øver på”.

Hun forteller at hun bruker deler av en bestemt metode i treningen:

”Vi bruker karlstadmodellen⁷, mye av karlstadmodellen da. Og da har jeg brukt de dukkene, eller jeg bruker andre ting men har de her lydene da. Men barnet er ikke så veldig tydelig, barnet viser ikke tydelig at barnet gjør forskjell på dem”.

Informantene setter seg inn i den treningen som barnet gjør sammen med audiopedagog eller via støttepedagog, og jobber med å videreføre dette til hverdagen på avdelingen. De henter

⁷ Karlstadmodellen er en språktreningsmodell som bruker tale og tegn. Utviklet av Irene Johansson.

informasjonen fra timene via en notatbok som audiopedagogen noterer i eller støttepedagogen, og jobber med dette i grupper eller med hele barnegruppen.

4.4.3 Støttepedagog

Det er stor variasjon blant informantene om de har støttepedagog tilknyttet barnet og eventuelt hvor mange timer barnet er tildelt. Her er hva de sier om det å ha støttepedagog.

Informant 1 sier at de har støttepedagog ca. fem timer i uken fordelt på to dager. Hun bruker litt tegn med barnet. De passer på å dele inn i mindre grupper når støttepedagogen er der: *”Og så er det jo viktig sånn som vi samarbeider da, med støtteassistenten som er her. Og når hun har hatt grupper så prøver vi å loggføre hva hun har gjort på gruppen og hva vi har gjort på gruppen, så vi kan sammenligne og se om det er det samme som går igjen”.*

Samtidig følte informanten at det var viktigere for dem å ha en ekstra ressurs til stede i oppstarten for ”å ha ekstra armer og ben” og en som kunne ha øyenkontakten med barnet: *”For det var det som var viktig i begynnelsen. Ja være veldig klar og tydelig i talen og prøve å snakke langsommere og ja, tilnærme deg på en annen måte”.*

Informant 2 har støttepedagog som er fulltid på avdelingen og sier:

”Hun er her hele tiden. Så vi er egentlig veldig heldige, og barnet er veldig heldig”.

Informant 3 jobber som støttepedagog og forteller om hvordan hun og personalet har fokus på å jobbe sammen:

”Det handler jo om å kunne integrere den spesialpedagogiske planen, og den føler jeg er godt integrert. Sånn at vi prøver å støtte hverandre og være til stede for barnet alle sammen da”.

I forbindelse med sykdom på avdelingen og i barnehagen forteller hun om tydelig ledelse:

”Vi har en fagleder som er opptatt av at de ressursene barnet har fått tildelt skal være der, at det ikke skal gå utover da”.

Informant 4 synes at det er utfordrende å ha et barn med hørselshemming på avdelingen uten å ha en ekstra ressurs. Hun sier at hun føler de ikke får gjennomført det de vil og skulle gjerne hatt en støttepedagog.

”Men jeg føler liksom at, vi kan jo ikke gjøre alt... men jeg skulle ønske vi kunne hatt en person som var her litt oftere. Det skulle jeg”.

Informant 5 sier at hun gjerne ville vært mer sammen med barnet på avdelingen og mener at barnet hun er støttepedagog for skulle hatt større vedtak.

”... de på avdelingen har ikke den kunnskapen eller tiden som trengs til å følge opp, og det føles i blant som man forlater barnet til sin egen skjebne når man går derfra”.

Informantenes syn på og opplevelse av det å ha en støttepedagog som jobber med barnet er ulik, selv om de ser det positive ved at støttepedagogen er tilknyttet barnet. To av informantene vil gjerne ha støttepedagog i større stilling og en av dem sier ikke noe om å ønske å ha støttepedagog i flere timer. To av informantene har støttepedagog fulltid og ser verdien dette har for kommunikasjons- og språkutviklingen.

4.4.4 Tilrettelegging for kommunikasjon

Å tilrettelegge for god kommunikasjon for og med barnet er en viktig del av tilretteleggingen pedagogene gjør. Det finnes mange ulike tiltak og jeg vil her ta frem det som informantene har lagt vekt på i intervjuene.

Visualisering er noe flere av informantene er opptatte av og informant 1 har blitt mer bevisst det å visualisere for barnet:

”Vi har kanskje ennå mer tatt i bruk dette med bildekort. Så har vi sånn dagtavle så kommer barnet og henger opp bildet sitt på tavla. Og der er mange sånne bildekort da med hva vi har gjort, og så kan vi snakke litt om hva vi skal spise, hva vi skal gjøre etterpå, så skal vi sove, og så er det bilde av hver ting”.

Informant 3 bruker ulike gjenstander, symboler og bilder for å visualisere språket for barnet:

”Det handler jo om å visualisere. Vi har tatt i bruk dagtavle for eksempel. Så er det jo i samlingsstunder hvor vi bruker mye forskjellige gjenstander, symboler, tegn til tale, dagtavler, bilder, sanger og dramatisering”

For å styrke kommunikasjonsferdigheter hos barnet forteller flere av informantene at de bruker en del tegn til tale i kommunikasjonen med barnet. Informant 1 sier at støttepedagogen kan litt tegn, mens resten av personalet ikke har tegnkunnskap. De forsøker likevel å inkorporere litt tegn:

”Og så har vi prøvd å, i samlingsstunder, ha litt tegn til tale. Altså bare enkle”.

Informant 2 sier:

”Vi har begynt med litt tegn til tale da, i sanger særlig. Vi har begynt å synge litt sanger med tegn og det er morsomt og det synes de andre barna er morsomt og”.

Informant 3 forteller at hun også bruker litt tegn til tale og forsøker å integrere det på avdelingen:

”Ja, noe. Og så er jo det litt... vi prøver å integrere det litt på avdelingen gjennom hverdagsituasjoner og i samlingsstund med sanger og situasjoner der det er naturlig. Det er jo noe man tenker er fornuftig for alle barn”.

Informant 4 forteller at de ikke har kunnskap om tegn til tale blant personalet, men at de har økt bruken av bevegelser og kroppsspråk for å tydeliggjøre talespråket:

”Vi bruker veldig mye bevegelser og ja, kroppsspråket vårt da. Så vi er veldig bevisste på liksom å vise veldig med kroppsspråk i tillegg”.

Informant 5 bruker mye tegn til tale med barnet. Hun ser også betydningen av bruken av bevegelser i kommunikasjon med barnet:

”Nå er det bare jeg som bruker tegn mest, de andre på avdelingen bruker det ikke så mye og da går tegnlæringen ganske sakte. Og så jeg har forsøkt å få de andre barna til å bruke tegn med barnet. Jeg har satt opp tegn, jeg har satt opp sanger med forskjellige tegn og vist forslag på sanger man kan bruke som er med bevegelser. Så fort man bruker bevegelser på sanger så blir barnet mer observant, da følger barnet mer med”.

I kommunikasjon med barnet er det viktig å ha direkte kontakt og å være tydelig.

Informantene har erfart at et barn med hørselshemming trenger å se personen som de kommuniserer med og at det kan være vanskelig for dem å oppfatte hva som blir sagt.

Informant 1 forteller:

”Men man må nesten tenke på det barnet som en tv-skjerm, som du måtte, ja være klar og tydelig i talen og prøve å snakke litt langsommere og tilnærme deg på en annen måte”.

Informant 2 sier det er viktig at man er tydelig i kommunikasjonen:

”Men vi prøver å være tydelige på uttale og på ord, ikke snakke så lange setninger”.

Informant 3 deler også dette synspunktet:

”Det handler om å være tydelig og ha blikkontakt og ha tett oppfølging”.

Informant 4 uttrykker det samme:

”Vi tenker på hvordan vi gir beskjeder til barna da, sånn at også barnet skal få det med seg”.

Informantene sier også at det er viktig å tenke på hvordan barnet plasseres, for eksempel ved måltid eller samlingsstund, for å sikre god kommunikasjon. De prøver å plassere barnet slik at de kan se ansiktet til de voksne, samtidig som de forsøker å ta hensyn til hvor barnet gjerne vil sitte. Informant 2 sier:

”Vi setter barnet sånn at barnet ser ansiktet vårt ved bordet, men samtidig er det ikke sikkert barnet vil sitte der. Vi prøver å passe på at barnet ser ansiktet vårt”.

Informant 4 samtykker:

”Vi tenker på hvor barnet sitter i forhold til de andre og oss voksne, ja hvor barnet er hen i rommet”.

Tegn til tale er et utbredt tiltak for å hjelpe kommunikasjonen og sikre utviklingen hos de hørselshemmede barna. Barnehagens kunnskap på dette området er likevel manglende og svært få har fått kompetanseheving. Informantene bruker i tillegg visualisering og kroppsspråk og bevegelser som støtte for kommunikasjonen.

4.4.5 Begrensninger

I arbeidet med tilrettelegginger for barn med hørselshemming i barnehager vil det alltid være noen begrensninger på hvilke tiltak pedagogene får gjennomført. Disse begrensningene vil variere fra barnehage til barnehage samtidig som noen vil gå igjen i flere barnehager. I

intervjuene med mine informanter var det spesielt tre ting som ble nevnt av flere. Fysiske begrensninger, mangel på personell og budsjett.

Fysiske begrensninger med tanke på romløsninger og støy, var det flere som tok opp som en begrensning eller et hinder for gjennomføring av tiltak. Informant 1 har tanker om at det fysiske miljøet ikke er optimalt for barnet:

”Det som er mest utfordrende vil jeg jo si er det med å skape et stille rom, og det å ha et stille rom er ikke alltid så lett i en barnehage da”.

Informant 2 nevner en litt upraktisk romløsning som en begrensning, og legger til at lokalene ble bygget for å være leiligheter. I tillegg opplever de støy fra et ventilasjonsanlegg som det kan være vanskelig å få dempet:

”Jeg kunne tenke meg at den der for eksempel, luftsystemet ikke var der. Men den tror jeg de jobber med for den er for høy på hele huset. For den synes jeg er forstyrrende, for barnet tenker jeg den må være ekstra slitsom”.

Informant 3 er enig i at det fysiske miljøet kan virke begrensende:

”Men så er det jo de fysiske arealene her inne, de er jo begrenset. Skulle ønske vi hadde et større rom, et større fellesrom. Gymsal hadde jo vært supert”.

Flere av informantene mente at antallet voksne per avdelingen kan være en begrensning. Videre trekker de frem sykdom som en utfordring når det gjelder tilretteleggingen. Å være tilstrekkelig voksne på avdelingen er viktig for å kunne gjennomføre det ekstra som kreves for barnet. Informant 1 mener det er viktig å ha nok ressurser for å kunne gjennomføre tiltak:

”... det er jo det som kan være utfordrende å gi, å gi like mye til alle og gi mer kanskje til de som trenger det kanskje aller mest”.

Informant 4 føler at de er for få voksne på avdelingen i hverdagen og skulle gjerne hatt en person til:

”Men jeg skulle også ønske at vi kunne hatt en person som kunne vært her litt oftere. Det skulle jeg. Hvis vi hadde hatt en voksen til så hadde det jo vært mye enklere. Det er utfordrende for oss å ha et barn med hørselshemming i barnehagen når vi egentlig ikke har noen ekstra ressurser til å arbeide med barnet. For det er jo mange nok barn fra før, så det som å kunne sette av ekstra tid... er egentlig umulig”.

Informant 5 anerkjenner at de voksne på avdelingen kunne hatt behov for en person til for å sikre at alle barna fikk den oppfølgingen til trenger:

”Det er en veldig utfordrende gruppe der inne, så det har vært mye for dem. Så jeg tror at selv om de hadde fått tilbud om kurs så tror jeg ikke de hadde kunnet bruke det så mye for de... for det krever ganske mye energi og krefter til det, og de har hendene fulle med andre masse andre ting der inne”.

Under intervjuene med informantene er det flere som gir uttrykk for at barnehagens budsjett er en stor begrensning for hva de får gjennomført av ulike tiltak. Dette vær seg støyreduksjon, utbedring av fysiske rom, innkjøp av materialer og ekstra personal dersom barnet trenger det. Informant 1 sier:

”Og så med dempingen, som jeg sier går på økonomien hva vi får igjen ja. Det synes jeg er en ganske viktig del av det også, holdningen til hva en trenger og hva en får penger til”.

Informant 3 merker også begrensningene i budsjettet:

”Man vil jo alltid ønske mer spill og type aktiviteter og kursing, men det handler jo om budsjett”.

Informant 5 merker også budsjettets innvirkning på tilretteleggingen:

”Men det er en del sånne praktiske begrensinger, og budsjett. Det er dårlig råd her, det er det vel i de andre barnehagene også kan jeg tenke meg”.

Mangel på ekstra personell utpekte seg i intervjuene som det informantene mente var mest begrensende for hvilke tiltak de fikk gjennomført på avdelingen. Informantene som hadde støttepedagog fulltid så den store verdien det hadde for tilretteleggingen og for barnet. Informantene lot ikke til å være overrasket eller frustrert over at barnehagene ikke har budsjett til utbedringer, de signaliserte at de hadde forsonet seg med det.

4.5 Språkutvikling

4.5.1 Hørselshemmede barns talespråkutvikling

Hørselshemmede barns talespråkutvikling vil ofte være noe forsinket sammenlignet med normalthørende barn (Cole & Flexer, 2007). De vil ofte ha utfordringer med å oppfatte lyder og høre forskjell på ulike lyder. Dette vil variere fra barn til barn avhengig av hørselstap.

Med tanke på talespråkutvikling hos hørselshemmede barn, sier informant 2 at hun tenker at barnet er senere i utviklingen av talespråk. Hun har erfart at ikke alle lyder kommer tydelig frem for barnet og det kan være vanskelig for barnet å skille de ulike lydene:

”Men jeg tenker nok at de har en senere språkutvikling og at det er viktig å jobbe med lyder, og at det at noen lyder er vanskeligere å skille fra hverandre enn andre”.

Informanten sier også at når barnet skal starte på storebarnsavdeling med flere barn, vil det bli vanskeligere for barnet å holde følge språklig.

Informant 3 sier at det handler om tilnærmelsen av språk, tilrettelegging og spesialoppfølging for å sikre god språkutvikling for hørselshemmede:

”Det er jo forskjell på ordlyder, altså konsonanter, det å produsere lyd. Å oppdage lyder, å forstå hva de betyr. Det å produsere ord, setningsoppbygning”.

Informant 4 understreker at hun ikke har hatt erfaringer med andre hørselshemmede barn og sier at det ikke er forskjell på dette barnets språkutvikling og jevnaldrende barn, selv om det kan komme senere:

”Jeg synes ikke det er, nå er jo barnet fortsatt veldig liten, men jeg synes ikke det er noe forskjell på barnet og andre barn, ennå”.

Det var vanskelig for informantene å sette ord på hva det er barnet trenger ekstra støtte til i språkutviklingen, samtidig som de hadde en viss forståelse for hva som er vanskelig for barnet å oppfatte. Informantene mente at lydoppfattelse var vanskelig for barna og dette preget fokuset på språkutviklingen på avdelingen.

4.5.2 Kommunikasjons- og språkutvikling

Å tilrettelegge for god språkutvikling er viktig for disse barna. Hørselshemmede barn kan ha vansker med å oppfatte og å skille mellom lyder. Forskning viser at barna mister en del av den spontane oppsnappingen av ord og begreper som normalthørende barn har (Cole & Flexer, 2007). Dette kan resultere i at barna får et svakere ordforråd og begrepsforståelse senere (Høigård, 2006).

Informant 1 forteller at de generelt driver mye med språk i barnehagen. De har fokus på å utnytte alle situasjoner for å fremme språkutvikling:

”...bruke språket mens du utfører handlingene. Men det tenker jeg ikke spesielt for barnet men det er jo egentlig det viktigste for alle barn da”.

Informant 2 forteller at de har et stort fokus på språk i barnehagen. De bruker språket aktivt i alle situasjoner i hverdagen, de har mange samtaler, leser mye og benevner mye. Informanten forteller at de har jobbet med å skape en kommunikativ trygghet for barnet, slik at det skal være trygt for barnet å bruke de kommunikasjonsformer som barnet innehar. Barnet kommuniserer mye og er selv med på mange lydleker og kan være en av barna som lager mye og høy lyd.

Informant 3 forteller at de jobber mye med tilrettelegging av samspillsbasert lek og sosial utvikling for barnet, og åpner for at barnet skal bruke alle kommunikasjonsmuligheter. De jobber med språkaktiviteter med alle barna og bruker tegn til tale i samlinger og andre situasjoner. De er opptatte av å bruke alle anledninger til å øve språk og gjør det til en positiv del av hverdagen:

”Det handler jo om å bruke enhver situasjon til å trene språk og mye tull da. For å bringe frem glede og humor, det at en tør å kaste seg uti språk da, bruke stemmen”.

Informant 4 sier at de voksne på avdelingen prøver å bruke mye kroppsspråk i kommunikasjon. De jobber konkret med språk i små grupper og sammen med hele gruppen:

”Vi bruker veldig mye bevegelser og ja, kroppsspråket vårt da. Mest for barnet men det er jo også kjempebra støtte for alle de andre barna og”.

Informant 5 jobber med å lære barna litt tegn slik at de kan kommunisere bedre med barnet. Avdelingen har flere barn med språklige utfordringer og de jobber med blant annet språkpakker og lesefrø. De jobber generelt med språk på avdelingen og støttepedagogen jobber spesifikt med dette barnets språkutvikling.

Det er et stort fokus på språk i barnehagene til informantene og det jobbes med språk med hele barnegruppen. Informantene bruker språk i alle situasjoner og er opptatt av at barna skal bli trygge i kommunikasjonen. De har et større fokus på å bruke kroppsspråk og bevegelser som støtte, og ser at dette kan være en god støtte for alle barna.

4.5.3 Språkvalg

Informant 2 forteller at barnet er talespråklig. Foreldrene har hatt et stort fokus på talespråk og de har vært opptatt av lydproduksjon. Støttepedagogen bruker en del tegn til tale med barnet, og foreldrene har startet å bruke litt tegn hjemme også som en støtte for talen.

Informant 3 sier at foreldrene vurderte tegnspråk som tilleggsspråk for barnet, men konkluderte med at det ville være for ressurskrevende. Foreldrene ønsker å bruke tegn til tale i kommunikasjonen. Informanten nevner også at man møter veldig motstridende syn på tospråklighet hos fagfolkene man møter og at dette kan skape en sårhet hos foreldrene som forsøker å gjøre det beste for sitt barn.

Informant 4 forteller at barnet er talespråklig og det ikke blir brukt norsk med tegnstøtte eller tegnspråk i tillegg. Hun sier ikke noe om det har vært vurdert på noen tidspunkt.

Informant 5 bruker tegn til tale med barnet og foreldrene bruker også litt tegn til tale. For barnets kommunikasjonsmuligheter mener informantene at det er uheldig at personalet på avdelingen ikke bruker tegn til tale. Informanten forteller at hun ikke tror barnet får med seg så mye av det som blir sagt talespråklig på avdelingen.

4.5.4 Barnets språkutvikling

Informant 1 sier at barnet har et godt språk, men du kan høre på uttalen at barnet ikke er helt i mål. De jobber mye med å sikre begrepsutviklingen for alle barna og de jobber mye med

språk. Barnet kommuniserer adekvat med andre barn og informanten forteller at barnet på noen områder ligger foran de andre barna i den språklige utviklingen:

”Vi føler mange ganger at... hører barnet så dårlig da? Ikke sant, for barnet oppfatter jo alt”.

Informant 2 sier at barnet er forsinket i språkutviklingen i forhold til sine jevnaldrende, men at barnet samtidig er flink til å bruke det språket som barnet har tilegnet seg. Kommunikativt er barnet på høyde med de andre barna og barnets talespråk utvikler seg raskt.

Informant 3 forteller at barnet har gjort stor fremgang den siste tiden og har utviklet mer verbalspråk. Barnet bruker det språket barnet har tilegnet seg og supplerer med kroppsspråk og stemmeleie. Informanten tror at barnet vil kunne utvikle et normalt funksjonelt språk.

Informant 4 mener barnet ligger foran andre barn på noen områder i språkutviklingen og hun ser ingen spesielle forsinkelser som ikke skyldes alder. Barnet utforsker lyd og er gjerne med på høylytte lydleker og bråk med leker.

Informant 5 forteller at barnet kommuniserer med noen tegn og lyder og bruker en god del kroppsspråk. Hun oppfatter barnet som sterk kognitivt. Barnet imiterer mye etter de andre barna og bruker litt tegn. Informanten tror ikke barnet klarer å oppfatte hva barn og voksne på avdelingen sier siden de ikke bruker tegn som støtte, og barnet blir mer engasjert når talen suppleres med tegn eller bevegelser. Barnet lærer en del tegn og viser forståelse for at de kan brukes i kommunikasjonene med andre.

4.6 Veiledning

4.6.1 Om veiledningen

Hvor mye veiledning en barnehage mottar vil være avhengig av barnets behov og barnets vedtak fra Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Innholdet i veiledningen vil variere basert på barnehagens behov og barnets hørselstap. Informantene i denne studien får alle audiopedagogisk veiledning fra samme kompetansesenter.

Informant 1 forteller at de tidlig fikk informasjon og noen veiledningstimer fra kompetansesenteret. Informanten var litt usikker på antall timer de har fått, men mener det er

en i måneden. Audiopedagogen har deltatt på to avdelingsmøter med personalet på avdelingen. Informanten søkte fagsenteret for mer veiledning og fikk da tildelt en støtteassistent 5 timer i uken fordelt på 2 dager. Informanten mener barnet blir godt fulgt opp fra kompetansesenteret. Veiledningen med audiopedagogen har vært fokusert på barnet og den hørselshemmingen barnet har. De har også fått informasjon og tips på praktisk tilrettelegging og litt om pedagogisk tilrettelegging. Informanten synes hun har fått god veiledning og er fornøyd med audiopedagogen.

Informant 2 forteller at barnet er tildelt en time med audiopedagog i uken og støttepedagogen deltar på disse timene. Informanten og støttepedagogen har også deltatt på time med foreldrene på Rikshospitalet og fått informasjon om hvordan en CI fungerer. I starten deltok audiopedagogen på et avdelingsmøte og hadde veiledning med hele avdelingen. Informanten føler de har fått god veiledning og at de har fått det de trenger av praktisk veiledning.

Informant 3 har fått god informasjon om CI fra foreldre og har i tillegg vært med på møte med Rikshospitalet hvor de sjekket lyden på barnets CI. Barnet har en time med audiopedagog i uken og informanten er med på disse timene. Her får informanten en innsikt i hva som er viktig å jobbe med i forhold til barnets språkutvikling og hun viderefører dette til avdelingen. Informanten fikk også to veiledningstimer av audiopedagogen i starten.

Informant 4 sier at audiopedagogen har time med barnet en gang i uken hvor de jobber med lytte- og taletrening. Barnet har en bok som foreldre, audiopedagog og pedagog kan notere hva de jobber med. Informanten har ikke anledning til å bli med på timene med audiopedagogen, så de prøver å følge med i boken for å kunne jobbe videre med barnet. Audiopedagogen har deltatt på to avdelingsmøter hvor hun har snakket om barnet og hørselshemmingen. Informanten forteller at hun synes veiledningen har vært god og det har vært et åpent forum for å kunne stille spørsmål og komme med egne problemstillinger.

Informant 5 forteller at hun, avdelingen og foreldrene til barnet er tildelt 10 timer i året i veiledning fra kompetansesenteret. De blir fordelt etter behov. I tillegg er audiopedagogen tilgjengelig på telefon eller e-post dersom informanten har spørsmål utenom disse timene. Informanten forteller at hun får god veiledning og at det er godt å kunne samarbeide med noen som har god kompetanse om hørsel. Informanten får veiledning fra fagsenteret annenhver måned i tillegg, men hun føler ikke at de har den kunnskapen hun behøver.

Fire av informantene har i tillegg deltatt på et kurs i regi av kompetansesenteret. Det er et dagskurs rettet mot personer som jobber med hørselshemmede barn i barnehagen. På kurset fikk informantene informasjon om hørselshemming og om lyd og lyddemping for hørselshemmede barn. Deltakerne fikk oppleve hvordan det var å høre med et høreapparat og informant 2 uttrykte:

”...og det er litt sånn aha opplevelser på en måte for... barnet er jo tunghørt med de på. Så, det er noe om å ikke glemme det faktisk altså, at barnet... fordi at barnet fungerer faktisk veldig bra, at du ikke glemmer at barnet hører ikke bra”.

Informantene var godt fornøyd med kurset og sier at de utviklet en forståelse av lyder som er vanskelige å oppfatte og at det er store variasjoner i språkutvikling og lydoppfattelse hos hørselshemmede barn. Det er ikke alt barnet hører selv med høreapparat eller CI på.

4.6.2 Utbytte av veiledningen

Det er viktig at veiledningen som informantene får, oppleves som nyttig for arbeidet med det hørselshemmede barnet. Informantene ble spurt om de kunne ta i bruk informasjonen i sitt arbeid og hva som eventuelt gjorde det vanskelig å gjennomføre. Informant 1 sier at de har kunne ta i bruk mye av informasjonen, men at ikke alt er gjennomførbart på grunn av økonomi, fysiske begrensninger og mangel på personal. Hun sier:

”Det er ikke alltid du kan... mye veiledning som du kunne tenke deg å bruke, men som ikke alltid er så lett å få gjennomført. Og da som jeg sier både med økonomi og med stille rom”.

Informant 4 hevder at hun har fått en økt bevissthet rundt det å tilrettelegge for et hørselshemmet barn, samtidig som hun kjenner på frustrasjonen over å ikke kunne gjennomføre alle anbefalte tiltak:

”Jeg blir mer bevisst over ting i barnehagen det gjør jeg. Men jeg føler liksom at... vi kan jo ikke gjøre alt”.

Informant 5 kjenner på følelsen av å ikke være nok tilstede for barnet. Hun er tildelt en stilling på 50% på barnet og hun tilbringer bare halve dagen med barnet i barnehagen:

”...at om et barn får 50% så betyr jo ikke det at barnet trenger all hjelp de timene, men ingen hjelp de andre timene, men det sier jo noe om hjelpegraden i løpet av dagen da, eller hjelpebehovet”.

Flere av informantene sier at de får veldig god oppfølging og at veiledningen har konsentrert seg om barnet, hørselshemmingen og hvordan tilrettelegge for dette barnet. Informantene har fått god veiledning på tekniske og praktiske tilrettelegginger på avdelingen. Det som er til hinder for dem er antallet voksne og budsjett og det fører til frustrasjon hos enkelte. De opplever en åpenhet og et engasjement hos audiopedagogen, samt stor kunnskap. Informant 2 uttrykker:

”Jeg synes egentlig vi har fått veldig bra oppfølging”.

4.6.3 Savn i veiledningen

Selv om informantene uttrykte at de var svært fornøyd med veiledningen de har mottatt, er det også ting de savner. Informant 1 forteller om frustrasjonen hun kan føle når de ikke får gjennomført tiltakene som blir tatt opp i veiledningen, men da er det grunnet hindringer i barnehagen og ikke veiledningen. Informanten sier også at støttepedagogen har tegn til tale kunnskap, men resten av avdelingen har ikke kunnskap om det. Hun er litt usikker på om de kunne trenge kurs på det, siden barnet er så langt fremme talespråklig.

Informant 2 sier at de ikke trenger så mye praktisk veiledning, men nevner språkutvikling som noe hun kunne tenke seg mer veiledning om:

”Språkutviklingen kunne vi kanskje hatt litt mer veiledning på kanskje, at hvordan... hvordan språkutviklingen er”.

Informant 3 føler at hun har fått en god forståelse gjennom veiledning og kurs på kompetansesenteret, men skulle gjerne hatt mer veiledning om språkutvikling. I tillegg mener informant 3 at det hadde vært en fordel med kurs og kompetanseheving hos øvrig personal:

”Det skulle nok vært mer kursing blant øvrig personal, det skulle det. En kompetanseheving, særlig tegn til tale kurs, når man mener det er særdeles viktig.”

Hun legger til:

”Jeg skulle nok gjerne hatt mer. Det skulle jeg nok. Litt mer tilrettelegging på avdelingene, konkret. Litt mer i forhold til barnets språkutvikling og... ja, tegn til tale kurs, særlig”.

Informant 4 skulle gjerne hatt flere samtaler med audiopedagogen. Hun har ikke mulighet til å være med på timene med barnet, og ikke mulighet til å ha samtale med audiopedagogen etter timene. Hun får lest i boken til barnet hva de har jobbet med i timene, men føler selv at dette ikke er nok. Hun er usikker på hvordan de skal jobbe med barnets språkutvikling. Audiopedagogen har deltatt på to avdelingsmøter og informanten skulle gjerne hatt flere slike møter for sin egen og medarbeidernes del.

Informant 5 sier at personalet på avdelingen ikke har fått tilbud om kurs, men audiopedagogen har deltatt på avdelingsmøte. Informanten tror at avdelingen kunne tenke seg mer veiledning. Hun sier hun får god veiledning, men hun skulle gjerne hatt mer:

”Man skulle alltid ha trengt mer. Men jeg får god veiledning det får jeg. Men egentlig så hadde det vært veldig greit å ha en sånn daglig kontakt, men det kan man ikke forvente”.

Informanten snakker også om utfordringen med å få til et tett samarbeid med avdelingen. De har få tider de kan snakke ordentlig sammen hvor informanten kan informere og veilede avdelingen:

”Det krever noe å få sitte og snakke ganske mye og ha ganske tett samarbeid for at det skal føles at alle får sagt det de ønsker, og gitt den informasjonen som trengs og sånt”.

Informantene er svært fornøyde med veiledningen de mottar fra kompetansesenteret. Kurset som fire av informantene har deltatt på har gitt dem informasjon og god forståelse for det å være hørselshemmet i barnehagen. De opplever audiopedagogen som faglig sterk og engasjert. Samtidig ønsker de mer veiledning og en tettere oppfølging.

4.7 Samarbeid

En viktig del av tilrettelegging for barn med hørselshemming er samarbeidet med de som er involvert i barnets liv i barnehagen. Pedagogene skal samarbeide med foreldre, sine medarbeidere, ledelsen i barnehagen, audiopedagog, støttepedagog og andre som kan være involverte. Informantene ble spurt hvordan de følte samarbeidet med de ulike personene var.

Informant 1 forteller om godt samarbeid med alle involverte. Hun sier at samarbeidet med fagsenteret har vært bra, men er glad kompetansesenteret er delaktige siden de har god faglig tyngde. Hun har godt samarbeid med foreldrene som hun opplever som positive og engasjerte. Informanten føler at alle medarbeiderne har et felles fokus og en god og åpen dialog. Hun er også fornøyd med samarbeidet med ledelsen i barnehagen og støttepedagogen.

Informant 2 har et godt samarbeid med foreldre. De har en åpen dialog og foreldrene har uttrykt at de også er fornøyde med samarbeidet. Personalet på avdelingen har et godt samarbeid og uttrykker at de er heldige som har en støttepedagog fulltid på avdelingen. Hun forteller at fagleder er engasjert og positiv. Informanten deltar også på ansvarsgruppemøter om barnet og hun uttrykker at hun føler kommunen ikke helt følger opp som de skal.

Informant 3 forteller at fagleder i barnehagen viser interesse og forståelse for det å ha et hørselshemmet barn på avdelingen og er opptatt av at ressursene som tildeles skal brukes der de er tildelt. Informanten synes det er gode samarbeidsforhold blant personalet. Hun føler planen til barnet er godt integrert, men kunne tenke seg mer tid til samtaler med medarbeiderne. Audiopedagogen har mye kunnskap og informanten har lært mye av å følge timene hennes med barnet. Samtidig har også audiopedagogen begrenset tid til veiledning av øvrig personal. Samarbeidet med foreldrene går i følge informanten veldig bra.

Informant 4 har et åpent samarbeid med foreldrene som fungerer bra. Audiopedagogen som er knyttet til barnet jobber med barnet utenfor avdeling, og informanten skulle gjerne hatt tid til flere samtaler med henne. Samarbeidet med medarbeiderne karakteriserer informanten som veldig bra og de får snakket sammen på møter om barnet og dets tilrettelegging. Ledelsen i barnehagen har de ikke hatt noen samarbeid med etter at barnet startet. Hun

uttrykker at hun gjerne skulle hatt en ekstra ressurs, men at ledelsen ikke har involvert seg i det hele tatt.

Informant 5 forteller om et godt samarbeid med mor til barnet. De jobber sammen mot et felles mål og mor er engasjert og positiv. Informanten forteller om litt samarbeidsproblemer på avdelingen. Barnet skal ikke være på samme avdeling i neste barnehageår og informanten føler ikke at personalet engasjerer seg nok i barnets utvikling. Hun har ikke hatt tid til å diskutere dette så mye med personalet som ønskelig og skulle gjerne sett at hun kunne jobbe mer med barn og personal. Hun forteller om et godt samarbeid med audiopedagog. Hun skulle gjerne hatt mer veiledning, men samtidig er hun veldig positiv til at hun kan kontakte audiopedagog på telefon eller e-post dersom hun lurer på noe.

5 Drøfting av hovedfunn

I denne delen vil jeg drøfte sentrale funn fra analysen i del 4 og knytte de opp mot mine forskningsspørsmål for å se om de gir meg svar på problemstillingen. Jeg vil trekke inn relevant teori presentert i del 2. Drøftingen er organisert etter forskningsspørsmålene og de hovedfunn jeg har gjort kommer innunder disse punktene. I analysen av dataene var det spesielt tre områder som skilte seg ut hos informantene. Det var muligheter for tilrettelegging, ønske om mer støtte, og pedagogikk og spesialpedagogikk (Jfr. 3.4.2). Disse sammenfaller med forskningsspørsmålene og blir belyst under henholdsvis punkt 5.1, 5.2 og 5.3. Jeg veksler mellom bruken av ”en av informantene” og eks. ”informant 2” i gjengivelsen fra intervjuene.

5.1 Hvilke muligheter har pedagogene til å gjennomføre tiltak i hverdagen?

Barnehagene, informantene og barna er ulike og derfor vil behovet for tilrettelegging være ulikt. Tre av barnehagene bærer preg av å være lokalisert i eldre bygg som i utgangspunktet ikke ble bygget for å være barnehage. Informantene i disse barnehagene forteller at de kjenner på de fysiske begrensningene lokalene gir og kunne tenke seg en annen utforming. Det er ikke nødvendigvis på grunn av byggets aldre og det tiltenkte formålet som gjør at byggene ikke egner seg godt til hørselshemmede barn. I senere tid har tendensen vært å bygge skoler og barnehager som har store åpne landskap med store glassflater og som gjerne er høye under taket (Jonassen, 2008). Dette gir barnehagen en stor utfordring med akustikk og støy. Flatene i rommet vil reflektere ulike grader av lyd (jfr. 2.4.3) og glass reflekterer mye lyd. Dette vil gi akustiske utfordringer for de hørselshemmede barna ettersom lydene vil gli over i hverandre og gjøre det vanskelig å oppfatte tale (Laukli, 2007). Store rom med små muligheter for å dele opp i grupper vil gjøre støy til en utfordring. Dersom ikke barnehagen har mindre rom hvor barnegruppen kan deles, vil barnet måtte forholde seg til mye lyd, informasjon og støy i løpet av hverdagen. Å forholde seg til så mye kommunikativ informasjon krever mye avkodning og energi av barnet (jfr. 2.4.4). Samtidig forteller informant 3 at de har for mange små rom: *”men så er det jo de fysiske arealene her inne, de er jo begrenset. Skulle ønske vi hadde et større rom, et større fellesrom”*. Utforming av

barnehagen vil gi ulike utfordringer i tilretteleggingen. Mange barnehager holder til i gamle hus, leiligheter eller brakker og er ikke optimale som barnehage. Dette er så klart vanskelig å få gjort noe med, men støy og etterklang er det mulig å avhjelpe ved å sette inn absorberende i tak eller vegger, tepper, tekstiler, og eventuelt romavdelere (jfr. 2.4.3). Informantene forteller at de opplever at barnehagene ikke har budsjett nok til å kunne gjennomføre noen av tiltakene. Både når det gjelder kurs for personalet og fysiske tilrettelegginger, men også mindre ting slik som spill og andre aktivitetsutstyr. Jeg opplevde at informantene langt på vei hadde godtatt at barnehagen ikke hadde budsjett, en ”sønn er det vel” holdning fremtrådte. Dette vil kunne påvirke hvordan informantene ser på tilrettelegging og på den spesialpedagogiske veiledningen (jfr. 5.2).

Personalmangel er noe flere av informantene sier de kjenner på. I to av barnehagene føler ikke informantene at de får gjennomført god tilrettelegging fordi de ikke har nok personell. I den ene barnehagen har ikke barnet støttepedagog og det er en forholdsvis stor gruppe på avdelingen. Informant 4 forteller at de har hendene fulle med barna og det er vanskelig å ta spesielle hensyn til og jobbe spesielt med det hørselshemmede barnet: *”Det er utfordrende for oss å ha et barn med hørselshemming i barnehagen når vi egentlig ikke har noen ekstra ressurser til å arbeide med barnet. For det er jo mange nok barn fra før, så det som å kunne sette av ekstra tid... er egentlig umulig”*. I tradisjonell allmenn- og spesialpedagogikk har det hørselshemmede barnet blitt behandlet adskilt fra de hørende barna (Simonsen, 2012). Ved å fokusere på samspill og kommunikasjon i barnegruppen vil man ha mulighet for å legge til rette for barnet i gruppen på en mer hensiktsmessig måte. I en annen barnehage føler støttepedagogen at timeantallet barnet har fått er for lite og uttrykker frustrasjon over tildelingen av for få timer. Hun forteller at tildelingen baserer seg på det hjelpebehovet barnet har, men hjelpebehovet gjelder i løpet av dagen og ikke bare de timene støttepedagogen er til stede: *”...at om et barn får 50% så betyr jo ikke det at barnet trenger all hjelp de timene men ingen hjelp de andre timene, men det sier jo noe om hjelpegraden i løpet av dagen da, eller hjelpebehovet”*. Hun føler dermed at barnet får god hjelp og tilrettelegging når hun er til stede, men ikke de timene utenom det. Barnet har ikke talespråk og pedagogene har ikke kompetanse i tegn til tale, dermed står barnet uten gode kommunikasjonsmuligheter med andre barn og voksne deler av dagen. Lorentzen (2013) sier at samspill og kommunikasjon er grunnlag for utviklingen av selvbevissthet og selvforståelse, og pedagogene trenger mer kunnskap om tilrettelegging for god kommunikasjon.

I en av de andre barnehagene er informanten godt fornøyd med tildelingen av støttepedagog til barnet. De har to barn på avdelingen med ulike vansker og støttepedagogen er tildelt 100% til sammen. Informanten uttrykker at hun vet at de er heldige og at ikke alle får den samme støtten. Det er store ulikheter når det gjelder hvor mye støtte barnehagene får i form av støttepedagogiske timer. Informantene som ikke har 100% sier de gjerne vil ha mer og at det vil være bra for arbeidet deres med tilrettelegging og kommunikasjonsutvikling.

I tre av barnehagene brukes tegn som støtte til talen for barnet. Informant 3 og 5 har god kjennskap til tegn og bruker dette sammen med barnet. Begge informantene synes det er en utfordring at det ikke finnes midler til kursing av øvrig personal og at tegnlæringen dermed blir ufullstendig. Øvrig personal bruker gjerne litt tegn i samlingsstund og til sanger, men har ikke kunnskap ut over dette. Simonsen (2012) legger vekt på at i kommunikasjon med hørselshemmede barn vil det ofte være hensiktsmessig å legge opp til både auditiv og visuell kommunikasjon. Dette krever at personalet får kompetanse i å tilrettelegge for bruk og utvikling av språk og kommunikasjon.

I den ene barnehagen brukes ingen tegn til tale, hverken av personalet eller foreldrene, de legger likevel stor vekt på visualisering i form av bilder og konkrete slik som de andre barnehagene (jfr. 4.4.4). Visuell støtte vil gi en forsterkning av mening og barna trenger ikke anstrenge seg like mye (jfr. 2.4.4).

Kompetanseheving er et område alle informantene nevner som ønskelig. I arbeidet med hørselshemmede barn uttrykker flere av dem at de ikke har god nok kunnskap om språk- og kommunikasjonsutvikling, og hvordan de best kan tilrettelegge pedagogisk for en god utvikling. Simonsen (2012) sier at pedagogene må jobbe tettere sammen med de som innehar spesialpedagogisk kompetanse på området for å få til en kompetanseutvikling. Språk er satsningsområde i flere barnehager, men med størst fokus på talespråk. Grønlie (2005) påpeker faren ved at dersom barnehagen har for stort fokus på talespråk vil man kunne miste grobunnen for kommunikasjon. Mld. St. 18 (2010-2011) fremhever at pedagogikken som felt er i utvikling. Barnehagene har et større fokus på inkludering enn tidligere og for å få til det trenger pedagogene kompetanse på hvordan dette kan oppnås for barn med spesielle behov. Det er positivt at barnehagene selv ser at de trenger kompetanseheving og har et ønske om mer kunnskap. Flere nevner kurs i tegn til tale for personalet på avdelingen siden de ser at dette ikke bare er god støtte for det hørselshemmede barnet, men også for de rundt barnet.

Informantene gir uttrykk for at det er frustrerende når grunner som ligger utenfor deres kontroll legger begrensninger på hvordan de klarer å tilrettelegge for det hørselshemmede barnet. Årsaker som bygning, rominndeling og budsjett er på langt vei akseptert av informantene, men det er viktig at dette ikke blir en sovepute og brukes som unnskyldning. Barnehagene har rett til praktisk tilrettelegging fra barnehageeier og de kan søke Nav hjelpemiddelsentralen om teknisk tilrettelegging for barnet. I tillegg kan de søke utvidet veiledning ved behov.

5.2 Hvilke erfaringer har pedagogene med eventuell veiledning de har mottatt?

Informantene i studien er alle knyttet til samme kompetansesenter. Informantene og barna er tildelt ulike antall veiledningstimer. Grunnlaget for tildeling av spesialpedagogisk hjelp er en individuell vurdering av barnets behov og ligger i den sakkyndige vurderingen utarbeidet av pedagogisk psykologisk tjeneste (Opplæringslova, 1998). Pedagogene kan søke veiledning fra fagsenter ved behov.

Fire av informantene har vært på et kurs i regi av kompetansesenteret for personer som jobber i barnehage med hørselshemmede barn. Kurset informerer om hørselshemming og hvordan barn med hørselshemming oppfatter lyd. Det informeres om høreapparat, bruk av teknisk utstyr og tilrettelegging på avdelingen på generell basis. Informantene uttrykte at de var godt fornøyd med kurset og de fikk med seg nyttig informasjon og nye tanker (jfr. 4.6.1). Deltakerne på kurset fikk oppleve hvordan hørselshemmede oppfatter lyder selv med høreapparat og følte dette var en liten øyeåpner. En av informantene uttrykte: *”...og det er litt sånn aha opplevelser på en måte for... barnet er jo tunghørt med de på. Så, det er noe om å ikke glemme det faktisk altså, at barnet... fordi at barnet fungerer faktisk veldig bra, at du ikke glemmer at barnet hører ikke bra”*.

I tillegg til kurset har de som jobber med barn med CI deltatt på møter med foreldrene på Rikshospitalet ved lydjustering. Her har de fått et ekstra innblikk i hvordan en CI fungerer og forståelsen av at barnet er tunghørt med CI på og helt uten hørsel når CI er av (jfr. 2.4.2). Informantene har vært svært fornøyd med kursene de har hatt og de føler de har fått

forståelse og kunnskap de har kunnet ta i bruk i arbeidet. På bakgrunn av økt behov for kompetanse på inkludering og tilrettelegging kunne man se på muligheten for å utvide med et oppfølgingskurs.

Hvor mye veiledning informantene har fått tildelt er varierende. Tre av informantene sier de har fått veiledning sammen med personalet på avdelingen når barnet startet. En informant forteller at hun og avdelingen har fått veiledning omtrent 10 timer i året, mens en informant har fått både oppstartstimer og timer gjennom året. Veiledningstimene har de fordelt per måned eller etter behov (jfr. 4.6.1). At informantene blir tilbudt ulik veiledning kan bety at den tilpasses etter barnehagens og barnets behov, og at veileder tilpasser seg pedagogenes ulike utgangspunkt (Handal & Lauvås, 1999). Pedagogene har ulik utdannelse og erfaring som betyr at de har med seg ulik kompetanse, og audiopedagogen må finne nivået i veiledningen som passer den enkelte. Ved å ha veiledning i gruppe med deltakere med ulik kunnskap og kompetanse kan det være utfordrende å få til noe som er tilpasset alle.

Veiledningen i barnehagene til informantene har foregått på ulike måter. De fleste barnehagene har hatt veiledning på ett eller flere avdelingsmøter. I denne formen for veiledning er man borte fra direkte arbeid på avdeling og veiledningen fortoner seg mest som en overføring av kunnskap fra veileder til personalet (Johannessen et al., 2012). En av informantene sier at avdelingen gjerne kunne tenke seg observasjonsveiledning spesielt med tanke på samlingsstunder. Dette er et eksempel på veiledningen som tar utgangspunkt i hva pedagogene ønsker veiledning om (jfr. 2.3.2). Audiopedagogen har uttrykt at hun synes dette er en god ide og ønsker at dette skal gjennomføres snart. I en slik observasjonsveiledning vil veileder observere en situasjon og så vil man ha analyse og veiledning etterpå (Johannessen et al., 2010). Dette kan være en god måte for personalet å få veiledning om hvordan de sikrer deltakelse og kommunikasjon med barnet i en krevende gruppe.

Informantene forteller at tre av barna har en time med audiopedagog i uken hvor de jobber med språk- og kommunikasjonsutvikling. To av barna har støttepedagog som deltar på timene og får da mulighet til å se hvordan audiopedagogen jobber. Denne måten å veilede på er basert på håndverkertradisjonen (jfr. 2.3.2). Audiopedagogen er mesteren som skal vise støttepedagogen, lærlingen, hvordan man kan jobbe med barnet. Dette gir en mulighet for videreføring av kunnskap både til støttepedagog og til personalet på avdelingen ved at støttepedagogen kan veilede personalet eller vise ved å være et eksempel for dem.

Audiopedagogen har en rolle både som modell for yrkesutøvelsen i arbeidet med hørselshemmede barn, og som en modell for veiledning (Johannessen et al., 2010), og informantene opplever audiopedagogen som en god veileder med stor kompetanse i arbeidet. Kunnskapsbasen er i stadig utvikling og det er viktig at audiopedagogen som veileder sørger for å utvide sin kompetanse for å møte behovet (Johannessen et al., 2010). Informantene uttrykte at audiopedagogene de har jobbet med har god kompetanse på hørsel og var trygg og flink i sitt arbeid med barna.

Personalet i barnehagen har sprikende kompetanse innen språkutvikling hos barn og de har for lite kunnskap på både hørselshemming og språkutvikling hos hørselshemmede barn. Dette har også noen av informantene snakket om at de ønsker mer kunnskap og veiledning om. En av informantene uttrykte: *"Språkutviklingen kunne vi kanskje hatt litt mer veiledning på kanskje, at hvordan... hvordan språkutviklingen er"*. Informantene følte likevel at de hadde fått mye ut av veiledningen de hadde mottatt. De hadde fått en forståelse av hørselshemming og fått informasjon om hva som er viktig å tenke på ved tilrettelegging på avdelingen. Veiledningstimene hadde vært åpne for spørsmål og problemstillinger fra personalet og informanten. Informant 5 fortalte at hun også hadde mulighet for å kontakte audiopedagogen utenom de fastsatte veiledningene og få veiledning og støtte. Det satte hun stor pris på, men skulle samtidig ønske hun kunne ha mer kontakt: *"man skulle alltid ha trengt mer. Men jeg får god veiledning det får jeg. Men egentlig så hadde det vært veldig greit å ha en sånn daglig kontakt, men det kan man ikke forvente"*.

Informant 4 opplevde at hun hadde for lite veiledning med audiopedagogen. Barnet hadde en time i uken, men det var ikke tid til at informanten kunne ha en samtale med audiopedagogen. Avdelingen hadde hatt litt veiledning, men informanten følte ikke det var nok, hverken for henne eller hennes medarbeidere: *"men å ha litt oftere samtaler med audiopedagogen fra kompetansesenteret, at hun hadde vært med på noen flere avdelingsmøter enn hun har"*. Hun ga uttrykk for at de manglet kompetanse og trygghet i arbeidet med tilretteleggingen. Mld. st. 18 (2010-2011) sier at lærerne skal ha kompetanse i å skape et godt læringsmiljø for barn med ulike forutsetninger og behov, og da må de ta utgangspunkt i barnets språklige forutsetninger i tilpasningen. Informantene som gir uttrykk for manglende kompetanse vil dermed kunne ha begrenset mulighet for å tilrettelegge på en tilfredsstillende måte. Konsekvensen av det kan innebære at de hørselshemmede barna ikke får et godt nok språkmiljø og kan gå glipp av viktig informasjon i

kommunikasjonsutviklingen. Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming (2010-2011) sier at personer som jobber med barn og unge med hørselshemming må få hørselsfaglig kunnskap for å legge forholdene best mulig til rette.

Informant 5 sier at barnet ikke har time sammen med audiopedagog og at det er hun selv som får veiledning i arbeidet. Hun har også veiledning fra fagsenteret annenhver måned, men siden de ikke har hørselsfaglig kompetanse, så er denne mindre viktig for informanten. Hun forteller at muligheten for å ha samtaler med resten av personalet er små og dermed blir det vanskelig å videreføre arbeidet til avdeling. Hun savner muligheter for samarbeid og utvikling for å være trygg på at barnet får gode muligheter. Å finne rom for samarbeid i en hektisk hverdag er en utfordring og det kan resultere i at personalet som jobber med barnet har ulik forståelse og arbeidsmåter.

Informantene i denne studien gir uttrykk for at de er fornøyde med veiledningen de har mottatt. De har alle hatt en veileder som er kunnskapsrik og engasjert og innehar stor kompetanse på området som de kan lære mye av. Samtidig gir alle uttrykk for at de gjerne skulle hatt mer veiledning og tettere oppfølging, noe som kan tyde på en usikkerhet og mangel på kompetanse i arbeidet med hørselshemmede barn. Det viser seg at behovet er større enn tildelingen. Informantene har påpekt at det er særlig hørselshemmede barns språkutvikling de ønsker mer kompetanse om.

5.3 Hvordan begrunner pedagogene de pedagogiske tiltakene de gjennomfører?

Informantene har ulike tanker om hvordan det er å være hørselshemmet på avdeling. En av informantene uttrykker: *vi føler mange ganger at.. hører barnet så dårlig da? Ikke sant, for barnet oppfatter jo alt*". Det kan bety at barnet utvikler seg godt og fungerer så bra som man kan forvente av barn på samme alder. Samtidig kan det tyde på at informanten mangler kunnskap om hvordan hørselstapet påvirker språkutviklingen (jfr. 2.2.2). At barnet er med og lager masse lyd og skriking blir av noen av informantene oppfattet som at barnet ikke lar seg plage av høye lyder og støy. Dette kan igjen påvirke hvordan personalet velger å tilrettelegge videre.

Informantene har blitt veldig bevisste på bruken av språket sammen med barna. De forteller at de forsterker talen med visuell støtte og bruker språket mer aktivt i hverdagslige situasjoner. De leser mye, bruker benevnelse aktivt og bruker historier og fortellinger som utgangspunkt for språklæring. De støtter talespråket med bruk av konkrete og bilder for å tydeliggjøre mening for barna (Statped, 2011a). Kroppsspråk og mimikk er også blitt mer brukt, og alle disse formene for visuell støtte er noe informantene mener er bra for alle barna og kan støtte dem i språkutviklingen.: *”vi bruker veldig mye bevegelser og ja, kroppsspråket vårt da. Mest for barnet men det er jo også kjempebra støtte for alle de andre barna og”*.

Siden barna er to år og midt i den språklige utviklingen synes informantene det kan være vanskelig å skille mellom hva som er en del av normal språkutvikling og hva som kan være et tegn på forsinket utvikling på grunn av hørselstapet (jfr. 2.2.1 og 2.2.2).

Informant 4 jobber med et barn som ennå ikke har noe utviklet talespråk, men som har stadig utvikling i kommunikasjons- og tegnkunnskaper. Lorentzen (2013) fremhever samspillet og kommunikasjon er grunnlag for utviklingen av selvbevissthet og selvforståelse. Språket blir dermed en forlengelse av kommunikasjonen. Det viktigste for barnet er å utvikle kommunikativ kompetanse, ikke nødvendigvis et talespråk (Lorentzen, 2013). Informant 4 forteller videre at barnet går på en avdeling som ikke har kompetanse på tegn til tale. De kommuniserer primært med kroppsspråk, gester og pedagogenes talespråk, er det tilstrekkelig? Konsekvensene ved at barnet mangler måter å kommunisere på kan gjøre at den sosiale og kognitive utviklingen blir lidende og barnet kan føle seg litt isolert fra de andre i deler av dagen.

Informantene uttrykker at mange av tiltakene de gjennomfører for det hørselshemmede barnet er bra for alle barn. Dette gjelder spesielt pedagogisk tilrettelegging som visualisering og tegn til tale. At personalet bruker tydeligere mimikk, mer kroppsspråk og bevegelser er noe som er god støtte i alle barns språk- og kommunikasjonsutvikling. En av informantene uttrykker også at hun synes tegn til tale er fornuftig for alle barn som støtte til talen. Men arbeidet med tegn til tale blir vanskelig når ikke øvrig personal på avdelingen får tilbud om kurs. Språkforståelsen kommer før talespråket og barn kan bevege og forme hendene til tegn før de kan uttale ord (Horn, 2003). For små barn med hørselshemming vil det være mange likhetstrekk mellom hva som blir anbefalt av tilrettelegging og hva pedagogene anser som viktig for alle barn: *”ellers er det jo veldig mye det samme pedagogiske opplegget som du har*

for den aldersgruppen uansett". Samtidig ser informantene at den ekstra tilretteleggingen de gjør, gagnar alle barna. Den fysiske og pedagogiske tilretteleggingen som er gjennomført med tanke på støydemper blir også oppfattet som bra for alle barna. Deling i grupper gir pedagogene en mulighet for å redusere støy samtidig som det gir barna bedre visuell oversikt i kommunikasjon (Falkenberg & Kvam, 2008). Pedagogene vil også lettere ha mulighet til å sikre deltakelse og forståelse i kommunikasjonen.

Informantene har ulik kompetanse som de har med seg i arbeidet (jfr. 4.1). En utdannet pedagog vil, i tillegg til erfaring, bringe med seg en annen type kunnskap enn ufaglærte. Handal & Lauvås (1999) kaller summen av kunnskap, erfaring og verdier for personens praksisteori. Delene er sammenvevde og i stadig endring og utviding hos informantene i det daglige arbeidet og i veiledning de mottar. Informantene uttrykker at de setter stor pris på veiledning fra audiopedagogene som har hørselsfaglig kompetanse og erfaring. De føler selv at de ikke har nok kompetanse på hørselshemmede barns språkutvikling og tilrettelegging for barnet (jfr. 2.2.2 og 4.6.3). Hos informantene kan man se at de skiller mellom hva som er allmennpedagogikk og hva som regnes som spesialpedagogikk, i hvordan de oppfatter spesialpedagogens rolle og kompetanse hva gjelder hørselshemming. Med et samfunn som er i endring og flere barn med hørselshemming som går i vanlig barnehage, må barnehagens kompetanse utvikles (Mld. st. 18, 2010-2011). Samme stortingsmelding sier også at undersøkelser viser at PPT vurderer barnehagenes kompetanse om hørselsvansker som lav og at den bør økes. Det er klart store variasjoner, men dette kan tyde på at barnehagene trenger en kompetanseheving. En av informantene sier: *"det skulle nok vært mer kursing blant øvrig personal, det skulle det. En kompetanseheving, særlig tegn til tale kurs, når man mener det er særdeles viktig"*. Informantene ønsker selv å utvide kompetansen for å utvikle større trygghet samt mulighet for best mulig tilrettelegging.

Mld. st. 18 (2010-2011) sier at et tydelig skille mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk ikke er tjenelig i en inkluderende barnehage. Et syn på spesialpedagogen som en ekspert og som jobber med det de kan adskilt fra barnehagens pedagogikk kan skape en uønsket distanse mellom barn og mellom de som jobber med barna (Simonsen 2012). Informantene har et syn på audiopedagogen som en ekspert på området hørsel og barnet blir ofte tatt ut fra avdeling og jobbet med. Samtidig får pedagogene råd og veiledning på hvordan de kan jobbe med barnet og skape et godt miljø for barnet på avdelingen. Hvordan pedagogene oppfatter spesialpedagogikk og spesialpedagogisk hjelp vil påvirke hvordan de

tilrettelegger for barnet. Dersom pedagogene ikke har kunnskap om hørselshemmede barns språkutvikling kan de tenke at dette er noe som spesialpedagogen jobber med og at de derfor ikke trenger å jobbe med det på avdelingen. Derfor sier Simonsen (2012) at det er ønskelig med et tettere samarbeid for å utvikle bredere kunnskap rundt emnet. Informantene bekrefter denne påstanden. Ved å øke kompetansen hos informantene vil de kunne ha en større trygghet i arbeidet med tilrettelegging og inkludering.

Det pedagogiske feltet er i endring og skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk er uklart. For å imøtekomme samfunnets krav om inkludering vil det være behov for å innlemme spesialpedagogikk i allmennpedagogikken, spesielt i barnehagelærer- og lærerutdannelsen. Det vil da være behov for kompetanseheving for å sikre at pedagoger innehar nok kunnskap og trygghet til å kunne tilrettelegge på en god måte. Et perspektiv på inkludering kan gi et annet syn på spesialpedagogisk hjelp og hørselshemmedes behov. Etter endt kurs og veiledning uttrykte en av informantene det slik: *"jeg blir mer bevisst over ting i barnehagen det gjør jeg. Men jeg føler liksom at... vi kan jo ikke gjøre alt!"*. Informantene kan oppleve en følelse av å være overveldet over ansvaret blandet med en frustrasjon over å ikke ha tilgjengelig kunnskap og midler for å gjennomføre tiltak. Informantene forteller at de opplever at det er fort å glemme at barnet har et hørselstap og det er en utfordring å tenke tilrettelegging i en hektisk hverdag: *"... du må liksom tenke på det, ha det i bakhånd hele tiden"*. Ved å gjøre spesialpedagogisk tenkning til en del av det allmennpedagogiske vil man kunne gi pedagogene et annet perspektiv, hvor begge måter å tenke på blir naturlig og det vil kanskje ikke føles like overveldende.

Noen av informantene fremstod som litt overveldet av ansvaret og kunnskapsmangelen, her vil en kompetanseheving kunne gi informantene en trygghet og en sikkerhet i arbeidet. De hadde tilegnet seg ny kunnskap om hørselshemming og tilrettelegging, men manglet en større grad av forståelse for hvordan dette påvirker barnet og språkutviklingen.

Solli (2012) sier at en norsk kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen viste at sentrale faktorer for et godt barnehagetilbud var tilstrekkelig personell, høy kompetanse hos de ansatte og et godt samarbeid mellom alle aktørene som var involvert (Solli, 2012, s.47). Det er tydelig at både informantene, forskere og anbefalingene i Mld. st. 18 er enige at det trengs kompetanseheving i barnehagen.

6 Oppsummering og konklusjon

Innføringen av tidlig hørselsscreening og muligheter for CI har gjort at flere små barn med kjente hørselstap starter i barnehagen (jfr. 1.1). Med samfunnets økte fokus på inkludering har det blitt færre spesialbarnehager og de fleste hørselshemmede barn går i vanlige barnehager. Pedagogene møter dermed nye utfordringer når det gjelder tilrettelegging for en god språk- og kommunikasjonsutvikling. Jeg ønsket i denne studien å få et innblikk i hvordan pedagogene tilrettelegger med tanke på å fremme språkutviklingen hos barna. Jeg vil trekke frem de sentrale funnene og knytte dem opp mot mine tre forskningsspørsmål (jfr. 5 og 1.3) og se om de ha gitt meg svar på min problemstilling:

Hvordan tilrettelegger pedagogene i vanlige barnehager for å fremme den språklige utviklingen hos to år gamle barn med hørselshemming?

Funnene i studien min viser at pedagogene støter på en del begrensninger i arbeidet med tilrettelegging. De forteller at fysiske begrensninger, mangel på personell og budsjett er de største hindrene. De fysiske begrensningene som informantene nevner omfatter blant annet romløsninger og en etterklangstid som i de fleste barnehagene ikke var tilfredsstillende (jfr. 4.4.5). Barnehagene i studien har også begrensede midler for å forminske støy i lokalene. Dette gjør at en ikke kan garantere at de hørselshemmede barna får et tilfredsstillende miljø for utvikling av språk og kommunikasjon. Flere av informantene jobbet med tegn til tale, men uten midler til kurs for øvrig personal var det vanskelig å inkorporere det på en tilfredsstillende måte (jfr. 4.4.4). Forskning viser at bruk av bimodal kommunikasjon er viktig for barn med hørselshemming (Simonsen, 2012) og det er vanskelig for barna å få med seg all informasjonen i kommunikasjonen når det kun brukes talespråk. Simonsen (2012) sier at barnehagene derfor burde legge til rette for bruk av tegn.

Informantene som opplevde å ha en støttepedagog fulltid i barnehagen satte stor pris på muligheten det gav til å dele i grupper og til å jobbe med språk og kommunikasjon. De andre informantene vil gjerne ha støttepedagog flere timer på avdelingen.

Informantene var svært fornøyde når det gjaldt veiledningen de har mottatt fra kompetansesenteret. Både kurset de deltok på og veiledningen hadde et nyttig innhold og informantene følte de fikk økt kompetansen sin. De opplevde audiopedagogene som kunnskapsrike og dyktige i arbeidet og alle informantene uttrykte at de gjerne vil ha oftere og

mer jevnlig veiledning. Jeg opplevde at informantene var klar over at hørselshemming hos barnet påvirker språkutviklingen, samtidig er det viktig at de får en forståelse for hvilke konsekvenser det kan ha for videre utvikling. Hendar (2012) viser i sin forskning at mangel på grunnlag fra barnehagealder kan få konsekvenser for læring videre i skolen. Dette viser hvor viktig tilrettelegging i barnehagen er. Informantene forteller at veiledningen har hatt størst fokus på praktisk og teknisk tilrettelegging, og at de savner veiledning og kompetanse om språkutvikling hos hørselshemmede.

Mine informanter består av tre pedagoger og to støttepedagoger, hvor fire av dem har pedagogisk utdanning. Under intervjuene merket jeg en viss forskjell på hvilket syn informantene hadde for barnet og språkutviklingen. Støttepedagogene hadde et større fokus på språkutviklingen til barnet og pedagogene hadde et større fokus på barnets fungering i gruppen. Dette kan vise til skillet som nå er i endring mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske feltet. Samfunnet stiller større krav til inkludering og både mld. st. 18 (2010-2011) og Simonsen (2012) sier at for å få til inkludering må pedagogene og spesialpedagogene jobbe tettere for å kombinere de to måtene å jobbe pedagogisk på. Informantene poengterte også at mange av tiltakene som ble gjennomført var bra for alle barna, spesielt økt fokus på visualisering og tegn til tale.

I forkant av studien hadde jeg med meg en del forventninger om hva jeg kunne komme til å finne i dataene. Noe har jeg funnet og andre ting som jeg fant hadde jeg ikke forventet å finne. Begrensninger i praktisk tilrettelegging og budsjett har jeg erfaringer med selv og det forventet jeg å finne. Det samme med behovet for økt kompetanse hos pedagogene. Jeg hadde ikke forventet å finne at informantene var så fornøyde med veiledningen og det er et veldig positivt funn. Det er også lite bruk av teknisk utstyr hos informantene, noe jeg ikke helt forventet. Informantene gav ikke noen klar indikasjon på hvorfor, men uttrykte ikke at de savnet utstyr. I arbeidet med studien har min forståelse av temaet vært i endring. Under analysen av data og teori har min forforståelse utviklet seg kontinuerlig i prosessen. Jeg har utviklet en ny forståelse for tilrettelegging og muligheter, og om hva jeg tenker bør endres i feltet.

6.1 Kritisk blikk på egen forskning

Min utdanning som barnehagelærer og audiopedagog, samt arbeidserfaring med små barn i barnehage har gjort at forforståelsen min har vært styrende i store deler av prosessen. Dette kan ha virket begrensende for både problemstilling og teorisøk. Samtidig har jeg som forsker forsøkt å ha et åpent sinn under intervjuene og i analysen for å kunne oppdage nye elementer eller temaer og for å kunne få tak i hva informantene formidler.

Som forsker er jeg uerfaren og det gir seg spesielt utslag under intervjuene. I arbeidet med transkriberingen og analysen så jeg flere steder hvor jeg kunne stilt oppklarende og utvidende spørsmål som kunne gitt fyldigere beskrivelser og videre svar på problemstillingen. Dersom det tids- og omfangsmessig hadde latt seg gjøre ville jeg ha undersøkt muligheten for oppfølgingsintervju med informantene.

Jeg vil også rette et kritisk blikk på utvalget mitt. Utvalget er endret i forhold til de opprinnelige kriteriene. Informantene har ulike stillinger og varierende utdannelsesbakgrunn. I analysen har dette fått konsekvenser for mulighetene for generaliseringer. Barna i studien har varierende hørselstap med ulike tekniske forsterkninger og det gjør det vanskelig å si noe om hvilke tilretteleggingsmåter som gagnar alle.

I denne studien var alle informantene knyttet til samme kompetansesenter. Dette gjør at resultatene når det gjelder veiledning ikke kan generaliseres og brukes i andre sammenhenger. Dersom studien kunne utvides ville jeg tatt med andre pedagoger fra kompetansesentre flere steder i Norge.

6.2 Veien videre

I de barnehagene som inngikk i min studie, fant jeg at det ikke var optimale vilkår for de hørselshemmede barnas språk- og kommunikasjonsutvikling. De praktiske utfordringene med tanke på bygningene var store og mulighetene for tilpasning var for små. Dette gjør at barna ikke får optimale forhold for utvikling og dermed får de ikke god nok hjelp.

Utviklingen som foregår i det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske feltet er spennende. Det er økt fokus på inkludering i samfunnet og det er viktig å få mer kunnskap om hva som trengs for å få til en god inkludering og tilrettelegging for hørselshemmede i vanlige barnehager. Det er mange avdelingsledere som ikke har pedagogisk utdanning og som derfor vil trenge mer kunnskap og veiledning om språk og tilrettelegging. Informantene i min studie savnet også mer veiledning for å kunne føle seg trygge i arbeidet med tilrettelegging. Mine funn er i tråd med tidligere forskning som viser at det ligger store utfordringer i å skape likeverdige forhold for hørselshemmede barn i barnehagen.

Jeg vil avslutte med et sitat fra en av informantene som en god tanke i det videre arbeidet:

”Personlig synes jeg det er veldig lærerikt og veldig spennende å ha et barn med hørselshemming på avdeling.”

Litteraturliste

- Arnesen, A-L., Kolle, T. & Solli, K-A. (2012). *De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger*. I Arnesen A-L. (red.) (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2008). *Spesialpedagogikk* (4. Utg.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale - for alle: en vei til talespråket* (ed 2). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Cole, E. B. & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss. Developing listening and talking. Birth to six*. San Diego: Plural publishing.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks CA: Sage publications inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 14.10.2013 fra <http://www.etikkom.no/Vart-arbeid/Hvem-er-vi/Komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fagerli, O., Lillemyr, O-F. & Søbstad, F. (2011). *Hva er førskolepedagogikk? En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Falkenberg, E.-S. & Kvam, M.H. (2008). *Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv*. I: Befring, E. og Tangen, R. (Ed): *Spesialpedagogikk* (pp. 346-371). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.

- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder (red)*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Oslo: Skådalen publication series no 32. Skådalen kompetansesenter.
- Horn, E. (2003): *Språkforståelse*. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaaag, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim og Å. K. H. Wagner: *TRAS - håndbok*. Oslo
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (3 utg.) Oslo: Gyldendals Norsk Forlag AS.
- Jonassen, B. (2008). *Bruk av hørselsteknisk utstyr i norsk skole*. I Hansen, AA. L., Garm, N. & Hjelmervik, E. (red.) (2008). *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (pp. 287-297) Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G. & Sveen, A. (red.) (2005). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven) av 17. juni 2005 nr 64. Sist endret 01. januar 2012*

Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: RK Grafisk AS.

Kunnskapsdepartementet (2007). St. meld. nr 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 27.03.2014 fra, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Kunnskapsdepartementet (2008). St. meld. nr 23 (2007-2008). *Språk bygger broer*. Hentet 23.03.2014 fra, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-/4.html?id=512459>

Kunnskapsdepartementet (2009). St. meld. Nr 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Hentet 10.05.2014 fra, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

Kunnskapsdepartementet (2011). Mld. st. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Hentet 03.04.14 fra; <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20102011/meld-st-18-20102011/4.html?id=639540>

Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Laukli, E. (red.) (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad Bjørke AS

Lorentzen, P (1999). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. (2 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. *Harvard Educational Review*, 62(3), (pp. 279-300).
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohna, T-L & Hofstad, R. (2011). *Hørselshemmede barn i barnehage og småskole. Tilrettelegging for deltakelse i språklige aktiviteter*. Informasjonshefte fra Statped Vest. Hentet 23.03.2014 fra, <http://www.statped.no/Tema/Horsel/Publikasjoner/Andre-utgivelser-fra-Statped/Horselshemmede-barn-i-barnehage-og-smaskole/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr 61*. Sist endret 24. juni 2011.
- Overvik, O. (2008). *Hørselstekniske hjelpemidler*. I Hansen, AA. L., Garm, N. & Hjelmervik, E. (red.) (2008). *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (pp. 278-286) Trondheim: Møllerkompetansesenter.
- Postholm, M.B., (2005). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. (2. Utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rygvold, A-L. (2012). *Språkvansker hos barn*. I *Spesialpedagogikk* (pp. 323-340). Befring, E. & Tangen, R. (Red.) Oslo: Cappelen Damm as.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2009). *Det lekende, lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: universitetsforlaget.
- Simonsen, E. (2012). *Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen*. I Arnesen A-L. (red.) (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaug, I. (2005). *Norsk språklydlære med øvelser*. Oslo: Cappelen forlag as.
- Solli K-A. (2012) *Inkludering i barnehagen i lys av forskning*. I Arnesen A-L. (red.) (2012) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stach, B. A. (2010). *Clinical audiology: an introduction*. Second edition. Delmar: Cengage Learning, USA.
- Statped. (2011a). *Basiskunnskap hørsel.*. Hentet 12.5.2014 fra, http://www.statped.no/PageFiles/43455/Kapittel_2_Førskolebarn_med_hørselstap.pdf
- Statped. (2011b). *Små barn med hørselstap. Informasjonsperm til foreldre*. Hentet 21.4.2014 fra, http://gordon.acm.no/kompendier/smaa_barn_med_hoerselstap.pdf
- Tetzchner, S. von J., Feilberg, J., Hagtvedt, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H. G., Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2010-2011). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Hentet 23.03.2014 fra, <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Skoleeiers-ansvar/Rettleiar-for-opplaring-av-barn-og-unge-med-hørselshemming/>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 – Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 21.01.2014

Vår ref: 36693 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36693</i>	<i>Barn med hørselsvansker- hvordan tilrettelegger pedagogene i barnehagen for de minste barna</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Yvonne Håbesland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Yvonne Håbesland yvonnehabesland@gmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices

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

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

TROMSØ NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@sviuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36693

Utvalget at pedagoger informeres skriftlig om prosjektet og samtykker skriftlig til deltakelse. Revidert informasjonsskriv og samtykkeerklæring er tilfredsstillende, slik disse forelå i e-post mottatt 20.01.2014.

Det behandles sensitive tredjepersonopplysninger om enkeltbarns helseforhold. Foreldre informeres skriftlig og samtykker skriftlig til at pedagogen kan uttale seg om deres barn. Revidert informasjonsskriv og samtykkeerklæring, mottatt på e-post 20.01.2014, finnes tilfredsstillende.

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

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv pedagoger

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet:

Barn med hørselsvansker- hvordan tilrettelegger pedagogene i barnehagen for de minste barna.

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, med fordypning i audiopedagogikk. I min masteroppgave vil jeg undersøke hvordan barnehagen tilrettelegger for de minste barna med hørselshemming, og hvilken veiledning personalet har fått om tilrettelegging. Formålet er å finne ut hvordan tilrettelegging og veiledning fungerer i barnehagene, med håp om at dette kan bidra til økt kunnskap og forståelse om temaet.

Jeg vil gjerne intervju pedagogiske ledere som har 1-2 år gamle barn med hørselshemming på avdelingen. Intervjuene vil foregå en og en, et sted som passer for den enkelte. Hvert intervju vil vare ca en time og blir tatt opp på bånd. Båndopptakene vil bli behandlet konfidensielt og blir slettet når prosjektet er ferdigstilt, senest 30.06.2014.

Forskningsrapporten vil selvsagt være anonymisert slik at ingen skal kunne identifisere personer eller barnehager. Deltakelse i prosjektet er helt frivillig og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis.

Siden intervjuet omhandler enkeltbarn med hørselsvansker, er det nødvendig å innhente samtykke fra foreldrene til barnet/barna. Foreldrene har også rett til innsyn i hvilke opplysninger som registreres om barnet under intervjuet. Foreldrene kan på forhånd få se intervjuguiden som vil bli brukt i intervjuet med den ansatte.

Dersom du kunne tenke deg å være med på prosjektet ber jeg deg signere vedlagte samtykkeskjema og returnere til meg.

Er det noe du lurer på eller synes er uklart, ta gjerne kontakt på tlf: XXXXXXXX eller e-post: XXXXXXX@student.uv.uio.no. Min veileder ved UiO kan også kontaktes: Peer Møller Sørensen, tlf: XXXXXXXX, e-post: XXXXXXX@isp.uio.no.

Vennlig hilsen, Yvonne Håbesland

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker til å bli intervjuet i forbindelse med masteroppgaven, Barn med hørselsvansker- hvordan tilrettelegger pedagogene i barnehagen for de minste barna.

Jeg har fått skriftlig informasjon om prosjektet, og at alle data blir behandlet konfidensielt. Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og det er mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen.

Sted og dato:

Signatur:

Telefon:

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv foreldre

Til foreldre/foresatte Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Mitt navn er Yvonne Håbesland og jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, med fordypning i audiopedagogikk. I min masteroppgave vil jeg undersøke hvordan barnehagen tilrettelegger for de minste barna med hørselshemming, og hvilken veiledning personalet har fått om tilrettelegging.

Prosjektet har tittelen: *Barn med hørselsvansker- hvordan tilrettelegger pedagogene i barnehagen for de minste barna.*

Formålet er å finne ut hvordan tilrettelegging og veiledning fungerer i barnehagene, med håp om at dette kan bidra til økt kunnskap og forståelse om temaet, og mulig hjelp til andre som skal jobbe med hørselshemmede barn.

Jeg vil intervjuere pedagoger i flere barnehager som har små barn med hørselshemming på avdelingen. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd. Fokuset vil være hvordan pedagogen og barnehagen jobber for å legge til rette for barna for å gi dem de beste muligheter.

I intervjuet vil jeg ha noen spørsmål som knytter seg direkte til barnet bl.a. hvilke tekniske hjelpemidler barnet har og hvilke språkvalg som er gjort for barnet. Jeg skal ikke observere eller intervjuere barnet direkte.

Du som forelder har rett til innsyn i hvilke opplysninger som registreres om ditt barn. Du kan på forhånd få se intervjuguiden som vil bli brukt i intervjuet med den ansatte.

Deltakelse er frivillig og dere kan når som helst trekke dere og be om at opplysningene anonymiseres uten at dette får konsekvenser

Jeg har taushetsplikt og dataene vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene vil bli anonymisert i oppgaven slik at ingen kan gjenkjennes, og ved prosjektets avslutning, senest 30.06.2014, vil alle dataene slettes.

Dersom dere gir deres tillatelse til prosjektet, ber jeg dere signere vedlagte samtykkeskjema og levere til pedagogen.

Har dere har spørsmål kan dere gjerne ta kontakt med meg på tlf: XXXXXXXXX, eller e-post: XXXXXXX@student.uv.uio.no. Min veileder ved UiO kan også kontaktes: Peer Møller Sørensen, tlf: XXXXXXXXX, e-post: XXXXXXX@isp.uio.no.

Vennlig hilsen, Yvonne Håbesland

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker til at pedagogen i barnehagen blir intervjuet om mitt barn i forbindelse med masteroppgaven, Barn med hørselsvansker- hvordan tilrettelegger pedagogene i barnehagen for de minste barna.

Jeg har fått skriftlig informasjon om prosjektet, og alle data blir behandlet konfidensielt.

Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og det er mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen.

Sted og dato:

Signatur:

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide

1. Innledende samtale

- Informasjon om prosjektet
- Anonymitet og trekkmulighet
- Bakgrunn til informanten: utdanning, arbeidserfaring, tidligere erfaring med hørselshemmede, kunnskap om hørselshemming.
- Informasjon om barnehagen: avdelingstype, hvor stor barnegruppe, hvor mange ansatte, eventuell støttepedagog.

2. Teknisk tilrettelegging

- Hvor lenge har barnet hatt HA/CI?
- Har barnet annet teknisk utstyr?
- Har personalet kunnskap om bruk av utstyret?
- Har personalet kunnskap om sjekk av teknisk utstyr?
- Hva gjør dere når utstyr ikke fungerer?
- Brukes hjelpemidlene i hverdagen?
- Hvordan fungerer hjelpemidlene i hverdagen?

3. Praktisk tilrettelegging

- Er det foretatt noen endringer i rommene som barnet oppholder seg i, eller er noen av rommene byttet med tanke på bedre lytteforhold?
- Synes du det fysiske miljøet fungerer godt for barnet? Inne, ute?
- Er det noe du savner, kunne tenke deg endret?

4. Pedagogisk tilrettelegging

- Hva legger dere vekt på for barnegruppen? Hvilke tilpasninger gjør dere for det hørselshemmede barnet? (erfaringer, visuelt)
- Har dere gjort endringer i personalsammensetningen? Hvilke endringer, er de tilstrekkelige?

- Hvordan arbeider dere med språkstimuleringen i ulike aktiviteter i barnehagen; frilek, turer, utelek, samlingsstund, måltider, påkledning, voksenstyrte aktiviteter.
- Deler dere gruppen, eller bruker dere andre virkemidler?
- Hvordan fungerer barnet i samspill med andre barn og andre voksne? Hva gjør dere i forhold til at barnet skal kunne være sosialt aktivt?
- Er det situasjoner i hverdagen dere opplever som utfordrende?
- Har dere utstyr og kunnskap dere trenger for å få til god tilrettelegging?
- Hvilke hindringer støter dere på i gjennomføringen av tiltak i en hektisk barnehagehverdag? (sykdom, krevende barn, antall voksne, praktisk..)

5. Språkutvikling

- Hvilke tanker har du om hørselshemmede barns språkutvikling i forhold til normalthørende? (Har barnehagen felles kunnskap, tanker om språkvalg)
- Hvor er barnet i språkutviklingen?
- Kartlegger dere barnas språkutvikling? Kartlegger dere det hørselshemmede barnet? (uformell observasjon - noteres det?)
- Hvilket språkvalg er gjort for barnet?
- Bruker barnet/dere NMT eller annen tegn støtte?
- Hvordan tilrettelegger dere for god kommunikasjon med det hørselshemmede barnet?

6. veiledning til personalet

- Har dere hatt kurs eller kompetanseheving før barnet startet i barnehagen?
- Har du/dere mottatt veiledning? Hvor mye/hvor ofte/fra hvem?
- Hvordan har dere tilrettelagt for å kunne ta i bruk kunnskapen på avdelingen?
- Hva har veiledningen konsentrert seg om? Hørselsfaglig eller barnehagefaglig? (generell eller spesifikk, teknisk, praktisk, språkutvikling, barnegruppen, utfordringer) Har det vært åpent for å komme med problemstillinger?
- Savner du veiledning på noe?

7. Samarbeid

- Med foreldrene?

- Med medarbeidere?
- Ledelsen?
- Med spesialpedagog/støttepedagog?
- Audiopedagog?
- PPT?
- Hjelpemiddelsentralen?

8. Oppsummering

- Er det noe du vil legge til?
- Har du noen spørsmål?
- Informasjon om videre bruk av materialet i prosjektet.
- Takk for deltakelse!