

Inkludering av barn med hørselshemming i barnehagen

Pedagogisk leders arbeid med tilrettelegging

Celine Kvernhusvik Svarva

[Kandidatnummer: 6012]

Bacheloroppgave

[BHBAC3950]

Trondheim, mai 2019

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	3
1.2 Problemstilling	4
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.3.1 Hørselshemmede.....	4
1.3.2 Tilrettelegging.....	5
1.3.3 Inkludering.....	5
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	6
2. Teori.....	7
2.1 Barn med hørselshemming i barnehagen	7
2.2 Tilrettelegging og inkludering.....	8
2.3 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.....	9
2.3.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste	10
2.3.2 Statlig spesialpedagogisk tjeneste.....	11
2.4 Pedagogisk ledelse	11
2.4.1 Kompetanseutvikling i barnehagen.....	13
3. Metode	14
3.1 Valg av metode.....	14
3.2 Utforming av intervjuguide	15
3.3 Utvelging av informanter	15
3.4 Intervjusituasjonen	16
3.5 Etiske retningslinjer.....	17
3.6 Analysearbeid.....	17
3.7 Vurdering av metode	18
4. Presentasjon av resultater og drøfting.....	19
4.1 Pedagogisk leders kompetanse om inkludering og tilrettelegging	19
4.1.1 Medvirkning.....	20
4.2 Det tverrfaglige samarbeidet	21
4.3 Pedagogisk leders arbeid med personalet.....	23
4.4 Personalets kompetanse.....	25
4.5 Oppsummering	27
5. Avslutning	28
6. Referanseliste	30
7. Vedlegg	33
7.1 Intervjuguide	33
7.2 Samtykkeskjema.....	35

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

I Norge fødes det ca. 60 000 barn hvert år. Det anslås at mellom 50-100 av dem har hørselstap. Det er innført tidlig hørselsscreening av nyfødte barn, og dermed blir flere barns medfødte hørselshemming oppdaget tidlig (Hjelmervik, 2014, s. 174). Ettersom 91,8% av barn i Norge har barnehageplass (Statistisk sentralbyrå, 2019), er det viktig at barnehagepersonalet har kompetanse for hvordan hørselshemming kan oppdages. Manglende eller forsinket språkutvikling kan skyldes hørselstap, derfor må personalet være bevisste på hvor alvorlig det kan være for barnets utvikling dersom gode tiltak ikke iverksettes. Barnehagen har en sentral rolle i å oppdage forsinket utvikling hos barn, og foreldre må varsles slik at barnets hørsel blir sjekket (Hjelmervik, 2014, s. 174-175). Tidlig innsats for familier og barn med nedsatt hørsel krever et samarbeid mellom helsesektoren og utdanningssektoren, i tillegg mellom kommunalt og statlig nivå (Laugen & Heian, 2017, s. 195). I likhet med barnehagepersonalet, har også helsestasjonstjenesten en sentral rolle i forbindelse med å oppdage hørselstap. De utfører helsekontroller, som for eksempel hørselstest, for å oppdage eller avdekke hørselstap (Sjøvik, 2014, s. 113).

Barnehagen som inkluderende arena handler blant annet om å tilrettelegge etter barns individuelle behov og for sosial deltakelse (Forskrift om rammeplan for barnehagen, 2017, 7 avsnitt 6). Jeg interesserer meg for hvordan det tilrettelegges i barnehagen for barn med særskilt behov. Dermed ønsker jeg å undersøke dette ved å se på hvordan det blir tilrettelagt for det allmennpedagogiske tilbudet for barn med nedsatt hørsel og hvordan pedagogisk leder arbeider for å inkludere de i barnegruppa. Ved å få en innsikt i dette kan jeg få mer kunnskap til temaet som jeg kan ta med meg når jeg skal ut i arbeid.

Sett i et historisk perspektiv har samfunnet og loven foretatt store endringer i forbindelse med barn med funksjonsnedsettelse. I 1951 kom det lov om spesialskoler, hvor barn med nedsatt funksjonsevne skulle gå sin skolegang. Barn med nedsatt funksjonsevne i førskolealder ble først inkludert i loven på 1970-tallet, og dette tiåret anses som en milepæl i omsorgen for barn med særskilte behov. Det kom nye lover som blant annet førte til nye ideologier og perspektiver innenfor det spesialpedagogiske feltet. I 1970 hadde omtrent 3% av barna i landet barnehageplass, i 2000 var dekningsgraden blitt rundt 50% (Sjøvik, 2014, s. 24-31). I

2019 er imidlertid dekningsgraden på 91,8% (Statistisk sentralbyrå, 2019). I 2012 ble en ny forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanningen vedtatt, og ble innført fra studieåret 2013-2014. Profesjonstittelen ble endret fra førskolelærer til barnehagelærer. I rammeplan for barnehagelærerutdanningen (2016) §1 står det:

Forskriftens formål er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy faglig kvalitet og at det legges til rette for et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

Utdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen, herunder økt andel barn under tre år, flere barn med særskilte behov og flere flerspråklige barn.

Personale med kompetanse på området er nødvendig for å gi alle barn likeverdige muligheter til å delta på sine egne premisser. Dette forutsetter også styrking av kvaliteten på det spesialpedagogiske fagområdet i barnehagelærerutdanningen (Sjøvik, 2014, s. 34-35).

1.2 Problemstilling

Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan det allmennpedagogiske tilbudet blir tilrettelagt for barn med nedsatt hørsel i barnehagen, og hvilke tiltak som blir iverksatt i praksis for at disse barna blir inkluderte i barnegruppa. Dermed er problemstillingen min som følger:

Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for at barn med hørselshemming i barnehagen blir inkludert i barnegruppa?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- Hvilke tiltak gjøres for tilrettelegging for barn med hørselshemming i barnegruppa?
- Hvordan samarbeider barnehagen med andre instanser?
- Hvordan arbeider pedagogisk leder med personalet for kompetanseutvikling innenfor området barn med hørselshemming?

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Hørselshemmede

Begrepet hørselshemning omfatter alle grader og arter av hørselstap. Dette innebærer alt fra litt nedsatt hørsel, til å være døv. Hørselstapet kan være medfødt eller ervervet (Falkenberg & Kvam, 2012, s. 426). Falkenberg & Kvam klassifiserer grader av hørselstap målt i dB (decibel). Normalhørende oppfatter lydbølger på 20-20 000 Hz, som vil si lydbølger med 20-20 000 svingninger i sekundet. Det kan skilles mellom ulike grader av hørselstap. Lett hørselstap er området mellom 26 og 40 dB, moderat hørselstap mellom 41 og 60 dB, stort hørselstap mellom 61 og 80 dB og alvorlige, inkludert døve, med tap fra 80 dB (Falkenberg & Kvam, 2012, s. 429 & 435).

Falkenberg & Kvam skiller mellom to hovedgrupper av hørselshemmede: tunghørt og døve. I denne oppgaven brukes betegnelsen *hørselshemmede*, *nedsatt hørsel*, *hørselsnedsettelse* og *hørselstap* om alle typer grader av hørselstap som påvirker personens hverdag.

1.3.2 Tilrettelegging

Begrepet tilrettelegging i denne sammenheng innebærer at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barns behov og forutsetninger, som også innebærer når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barn som har behov for ekstra støtte skal tidlig få den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Rammeplan for barnehagen, 2017, 7 avsnitt 6).

1.3.3 Inkludering

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i Sjøvik sin beskrivelse av en inkluderende barnehage og hva rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver legger i begrepet «inkludering». I en inkluderende barnehage står fokuset rettet mot møtet mellom individet og samfunnet med respekt for mangfold, variasjoner og ulikheter, hvor ulikhetene skal verdsettes. Videre forklarer hun at en inkluderende barnehage må kunne tilrettelegge miljøet for alle barn, hvor «særlige behov» omfatter mer tilrettelegging enn hva som anses som vanlig for alderen (Sjøvik, 2014, s. 354). Grunnlaget for et inkluderende fellesskap er det gjensidige, som for eksempel forholdet mellom barn-barn. Det vil si at alle skal tilpasse seg hverandre, samtidig som det gis rom for å være forskjellige (Sjøvik, 2014).

Rammeplanen beskriver inkludering i barnehagen ved å vektlegge tilrettelegging for sosial deltakelse. Dette fører dermed til at barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra individuelle behov og forutsetninger. Den viktigste sosialiseringsarenaen i barnehage er leken, og barnehagen skal sikre at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, blir inkludert i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Rammeplan for barnehagen, 2017, 7 avsnitt 6).

1.4 Oppbygging av oppgaven

Jeg har valgt å strukturere oppgaven ved å dele inn i kapitler og delkapitler for å gjøre den oversiktlig. I kapittel 1 har jeg skrevet begrunnelse for valg av tema og problemstilling og formålet med oppgaven. Jeg har funnet relevant teori for temaet og problemstillingen, som er kapittel 2. Under dette kapitlet går jeg blant annet inn på hva hørselshemming er, og hvordan pedagogisk leder kan arbeide med personalet for å gi barn med hørselshemming et best mulig tilbud. Kapittel 3 handler om hvilken metode jeg benyttet meg av for å samle inn data. Videre har jeg blant annet beskrevet utforming av intervjuguide ([vedlegg 7.1](#)) og gjennomføring av intervjuene. I kapittel 4 vil jeg presentere resultater og drøfting. Her setter jeg funnene opp mot hverandre og drøfter i lys av relevant teori. Avslutningsvis, i kapittel 5, vil jeg komme med konklusjon og avslutning for oppgaven og problemstillingen.

2. Teori

I denne delen skal jeg legge fram ulike teorier som er relevant for problemstillingen min. Først vil jeg gå inn på barn med hørselshemming i barnehagen, deretter vil jeg gå inn på tilrettelegging og inkludering i barnehagen. Videre vil jeg ta for meg tverrfaglig og tverretattlig samarbeid, og herunder gå inn på den pedagogisk-psykologiske tjenesten og den statlig spesialpedagogiske tjenesten. Ulike roller og oppgaver en pedagogisk leder utfører i en barnehage vil også bli presentert. Underveis vil jeg henviser til tidligere forskning og lovverk.

2.1 Barn med hørselshemming i barnehagen

Hørselstap blant barn blir diagnostisert tidligere enn før, og iverksetting av tidlig tiltak, kan bidra til gode utviklingsbetingelser (Laugen & Heian, 2017, s. 186). Berit Bae hevder å møte barnet som subjekt blant annet vil si å anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden og rettigheter til egne tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2016). I møtet med barn som subjekt er det viktig å ta hensyn til deres ulike uttrykksformer kroppslig, nonverbalt og verbalt, og det er disse personalet må ta utgangspunkt i for å ivareta barnets rettigheter som deltagende subjekt i barnehagen (KD, 2016).

Det finnes ulike grader for hørselstap og det kan være ervervet eller medfødt. Barn som er døve kan ofte ikke høre lyder i det hele tatt, og har ofte ikke kapasitet til å lære å kommunisere ved bruk av talespråket. Flertallet av døve og tunghørte barn må bruke tilpasset høreapparat og lære seg å bruke det. Vanligvis bruker både barn og voksne i stor grad stemmen og talen for å få andre menneskers oppmerksomhet. Barn med sterk hørselshemming får ikke med seg disse signalene. Det er derfor viktig at personalet i barnehagen er bevisste på dette, fordi man må finne andre metoder å skaffe seg oppmerksomheten deres på. Dette kan for eksempel være ved å ta dem på skuldra eller lede med hånden for å signalisere at du vil formidle noe til dem (Sjøvik, 2014, s. 164). Personalet må ta hensyn til lysforhold og plassering i rommet. Lysforhold og plassering er viktig fordi barn med hørselshemming må tolke mimikk, bruke munnnavlesning og lignende, for å oppfatte det som blir sagt (Sjøvik, 2014, s. 164). Dermed må hele personalgruppa være bevisste på å snakke mot den hørselshemmede innen synsvidde og lyset må være på den som snakker og ikke den døve. Personalet bør også formidle dette til de andre barna i barnegruppa (Sjøvik, 2014).

Barn med nedsatt funksjonsevne har rett til å bli prioritert ved opptak i barnehage (Barnehageloven, 2018, §13). Barn under opplæringspliktig alder har rett på spesialpedagogisk hjelp dersom barnet har behov for det. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barnet tidlig hjelp og støtte i sin utvikling, og læring av for eksempel tegnspråk (Barnehageloven, 2018, §19a). Barn som har tegnspråk som førstespråk, eller etter sakkyndig vurdering har behov for tegnspråkopplæring, har rett til denne opplæringen (Barnehageloven, 2018, §19h).

2.2 Tilrettelegging og inkludering

De nye kravene om bemanning- og pedagognormen i barnehage tilsier at det skal være minimum én pedagogisk leder per 7 barn under tre år, og minimum én pedagogisk leder per 14 barn over 3 år. Det er kun 53% av barnehagene i landet som oppfyller disse kravene i slutten av 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019). En stor andel av barn i barnehage som har behov for ekstra tilrettelegging møter ansatte uten pedagogisk utdanning (Nordahl mfl., 2017, s. 215). Mangel på pedagogiske ledere øker risikoen for at barn ikke får det tilbudet de har krav på (Nordahl mfl., 2017, s. 82). Barnehagen skal tilrettelegge både sosialt, pedagogisk og/eller fysisk, for barn som trenger ekstra støtte, og som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, 7 avsnitt 6). I *Kompetanse for fremtidens barnehage (revidert 2018-2022)* er et av temaområdene *barnehagen som pedagogisk virksomhet*. Den gir muligheter for kompetansehevingstiltak for temaer som tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid og tilrettelegging for et inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Når et hørselshemmet barn skal kommunisere i et hørende miljø, er det nødvendig at barnehagen sørger for at barnet får stimulert ulike kommunikasjonsstrategier. Et eksempel på dette, er å tilrettelegge for munnavlesning og avlesning av ansiktsuttrykk og kroppsspråk som hjelpemiddel for å avkode det som blir sagt. Et annet eksempel er at barnehagen legger til rette for de sosiale ferdighetene, som å be om gjentakelse for det som ble sagt, rette opp i misforståelser og be om å få bli med i lek eller be om å få noe (Pritchard & Zahl, 2013, s. 6). Samtidig er det viktig at også de hørende i barnehagen, både barn og voksne, utvikler gode kommunikasjonsstrategier. Eksempler på dette kan være å bevisstgjøre seg på støy- og lysforholdene i situasjonen og opprette øyekontakt med den hørselshemmede før en begynner å tale, eller vise tegn til at du vil formidle noe innen synsvidde. Et siste eksempel er

plasseringen av barnet i ulike fellesaktiviteter, som i lek og måltid. I slike tilfeller er det hensiktsmessig at barnet får en oversikt og kan se pedagogen og lekekameratene (Pritchard & Zahl, 2013, s. 6).

I det daglige arbeidet med barn med særskilte behov, er det viktig å finne naturlige situasjoner i barnehagehverdagen hvor spesialpedagogisk hjelp kan bli inkludert. Personalet må være kreative og bruke fantasien for hvordan de vil løse det, i tillegg ha en balanse mellom støtte, hjelp og invadering. I løpet av dagene i barnehagen må de oppfatte hvilke situasjoner barnet klarer seg selv, og i hvilke situasjoner barnet trenger ekstra støtte. Barnehageansatte må sørge for at barn med særskilt behov er inkluderte i fellesskapet. Selv om barnet er fysisk tilstede i fellesskapet, vil ikke det automatisk si at barnet er deltagende i leken. Det å bygge opp barnets selvbilde vil være et viktig grunnlag for vennskap og sosial kontakt. I et slik arbeid kreves det at en høy bevissthet om eget grunnsyn eller verdigrunnlag, ligger til grunn (Sjøvik, 2014, s. 354-359).

Å forstå den andres opplevelse, kjenne seg selv og innsikt i hva som foregår i samspill med den andre, er viktige trekk i relasjonskompetanse (Mørland, 2008, s. 36). Relasjonsbegrepet er et særlig viktig begrep i barnehagen, da denne kompetansen blir uttrykt i rammeplan. Den sier at barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner både mellom barna og personalet og mellom barna, som et grunnlag for trivsel, glede og mestring (Rammeplan for barnehagen, 2017, 3 avsnitt 2). Røkenes & Hanssen (2012) sin definisjon på relasjonskompetanse er å kunne forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte. Videre er handlingskompetanse et annet viktig begrep i barnehagen, og innebærer å både kunne handle og samhandle (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9-11). Denne kompetansen innebærer at personalet innehar de kunnskaper og ferdigheter for å sette seg ned og gjøre noe med eller for det barnet med funksjonsnedsettelse (Mørland, 2008, s. 37).

2.3 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er en arbeidsmetode mellom ulike profesjoner. I et tverretatlig samarbeid er samarbeidet mellom ulike faginstanser. I et tverrfaglig samarbeid arbeider flere yrkesgrupper sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). I et slikt samarbeid vil man kunne skape en bedre kvalitet på den hjelpen barnet og familien får tilbud om. Det vil si at profesjoner bruker sin kompetanse til barnets beste. Det

finnes flere ulike faktorer for hvorfor tverrfaglig samarbeid er nødvendig. Samfunnets utvikling og krav viser til at det er større behov for å styrke de helhetlige perspektivene når det angår oppvekstvilkår for barn og ungdom. Sentrale dokumenter og utredninger viser til at det psykososiale forebyggingsarbeidet blir styrket av et tverrfaglig samarbeid. Med andre ord vil oppvekstmiljøet for barn få bedre kvalitet av et tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 19-24). Likevel kan det oppstå motstand ved et tverrfaglig samarbeid, som kan være flere årsaker til. Blant dem er lite kunnskap om hverandres arbeidsområde som kan føre til mistillit til andres kompetanse på området. Videre kan manglende ressurser og ulike målsettinger blant etatene, være en hindring i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 40-41). Å veilede hverandre kan være en inngangsport til å utvikle det tverrfaglige samarbeidet. Ved veiledning får man muligheten til å reflektere og lære av egne erfaringer. Videre kan veiledning forbedre arbeidssituasjonen og øke kvaliteten på tjenestene (Glavin & Erdal, s. 65).

I et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid eksisterer tre typer kompetanse. En av de er «kjernekompetanse», som er kompetanse som er det særskilte ved en profesjon. «Overlappende kompetanse» innebærer felles kompetanse som flere har, men som ikke nødvendigvis gjelder alle. Den siste er «felles kompetanse», som blir opparbeidet i løpet av et tverrfaglig samarbeid. Det vil si at verdier, språk, begrep og kunnskaper har utviklet seg i et slikt samarbeid. Å utarbeide et felles språk, verdier og kunnskap gjør det mulig for å kommunisere og å samhandle, og kan dermed kalles «tverrfaglig» (Børhaug & Moen, 2014, s. 105).

Eksempelvis ligger barnehagelærerens kjernekompetanse i den faglige basisen i barnehagelærerutdanningen, slik som pedagogikk og barnefaglig kompetanse. Spesialpedagoger har sitt faglige grunnlag i spesialpedagogutdanningen. En overlappende kompetanse hos en barnehagelærer og spesialpedagog kan blant annet være felles faglig forståelse for et barns språkutvikling. Felles kompetanse for både barnehagelærer og spesialpedagog er å arbeide målrettet mot barnets beste med tidlig innsats (Børhaug & Moen, 2014).

2.3.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

PP-tjenesten skal bidra i skolen og barnehagens arbeid i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å bidra til at barn med særlige behov skal få tilrettelagt opplæring. Alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (Glavin &

Erdal, 2018, s. 209). Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er lovpålagt å bistå barnehagen for tilrettelegging av barnehagetilbudet for barn med særlige behov. I tillegg skal den sikre at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger (Barnehageloven, 2018, §19c). Videre har PP-tjenesten ansvar for å henvise barn videre til andre instanser som er aktuelle dersom barnets behov tilsier det (Glavin & Erdal, 2018). Eksempler på PP-tjenestens samarbeidspartnere er logoped og Statped, som er den statlige spesialpedagogiske tjenesten for kommuner og fylkeskommuner.

2.3.2 Statlig spesialpedagogisk tjeneste

Statped skal bidra til å øke kvaliteten og kompetansen på det spesialpedagogiske tilbudet for barn, unge og voksne og til barnehager, skoler og fagpersoner. Tjenesten skal utvikle de seks fagområdene syn, hørsel, ervervet hjerneskade, sammensatte lærevansker, språk og tale og døvblindhet. Statped skal med sin faglige kompetanse bidra i aktuelle tverrfaglige og tverretatlige nettverk mellom blant annet barnehage- og skoleeiere og PP-tjenesten, i tillegg til andre relevante statlige og kommunale tjenester og fagmiljøer. En individbasert tjeneste fra Statped kan innvilges etter søknad fra PP-tjenesten. Henvisningene til Statped baseres altså på de seks fagområdene som er nevnt over (Nordahl mfl., 2017, s. 161-163).

2.4 Pedagogisk ledelse

Gotvassli (2013) peker på fire hovedoppgaver en leder i barnehagen har, hvor en av dem er produksjon; pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse handler om å ha fokus på kjernevirksomheten i barnehagen, som dreier seg om danning gjennom omsorg, lek og læring. Arbeidsoppgavene under denne hovedoppgaven er faglig veiledning av ansatte, planlegging av pedagogisk virksomhet, evaluering av gjennomførte tiltak, faglig oppdatering, diskusjon om og utforming av mål og følge aktivitet på avdelingen (Gotvassli, 2013, s. 65). Rammeplanen understreker at pedagogisk leder har ansvar for iverksetting og ledelse av det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Styrer og pedagogisk leder har ansvaret for arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2017, 2).

Kompetanse dreier seg om å være i stand til. Dette innebærer å ha den nødvendige kunnskapen og de nødvendige ferdighetene, evnene og holdningene. Samtidig å mestre aktuelle oppgaver i barnehagen og nå definerte mål både på individ- og organisasjonsnivå

(Gotvassli, 2013, s. 127). Der personalet innehar kunnskaper og ferdigheter som setter de i stand til å gjøre noe med eller for barnet, kalles handlingskompetanse. Denne kompetansen blir ikke bare belyst i personalets praktiske handlinger, men også deres holdninger (Mørland, 2008, s. 37).

Hvilke holdninger og verdier personalet har, vil prege hvilke oppgaver som blir prioritert i barnehagen. Vi finner blant annet verdibasert ledelse under lederfunksjonen produksjon. Våre verdier og holdninger ligger i stor grad i vår ubevisste atferd. Hvordan vi oppfatter hva som er rett og galt, verdifullt og mindre verdifullt, skaper også atferdsnormer som preger hva vi gjør (Gotvassli, 2013, s. 119). Hvilke holdninger personalet har, er avgjørende for arbeidet med barn med ulike funksjonsnedsettelse. Det vil derfor være viktig å reflektere over sin væremåte ovenfor barnet (Mørland, 2008, s. 36). Det er vanlig å skille mellom instrumentelle verdier, som er knyttet til å vise ønskelige handlemåter, og målverdier, som er knyttet til en slutt-til-stand. For personalet i barnehagen vil grunnleggende verdier være at deres handlemåter skal være preget av nestekjærlighet, solidaritet, toleranse og respekt som står i henhold til barnehagens verdigrunnlag (Rammeplan for barnehagen, 2017, 1). Målverdier finner man delvis igjen i arbeidet med omsorg, lek og læring. Dette inngår i arbeidet med å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Gotvassli, 2013, s. 119-120).

Verdibasert ledelse eksisterer på alle nivåer i organisasjonen. På individnivå innebærer det verdibasert selvledelse hvor medarbeidere utøver disse verdiene i praksis, og er klar over hvor viktig det er å inneha disse verdiene og utvikle dem om det er nødvendig. På gruppenivå finner man blant annet *teamedelse* (Gotvassli, 2013, s. 122). Teamedelse dreier seg om å jobbe mot et felles mål i lag, og er en arena for læring og utvikling for personalet. Det relasjonelle perspektivet går ut på at alle har individuelle ulikheter, hvor alle samarbeider godt og utfyller hverandre, som også kjennetegner et ekte team. Gode team må utvikles og ledes (Gotvassli, 2013, s. 168). En god teamedelse innebærer både det barnehagefaglige og den relasjonelle siden ved lederrollen i barnehagen (Gotvassli, 2013, s.189).

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Barnehageloven, 2018, §2). Sjøvik peker på at dersom barn med ulike funksjons- og lærevansker ikke får tidlig eller riktig hjelp, kan det forverre vanskene slik at de utvikles til å bli unødvendig store. I tillegg kan utilstrekkelig hjelp føre til utløsning eller forsterkning av psykososiale vansker hos barn (Sjøvik, 2014, s. 53). Tidlig innsats innebærer

både tidlig tidspunkt i et barns liv og tidlig inngripen med tiltak når problemer oppstår eller blir avdekket (Sjøvik, 2014, s. 54). Barn med alle grader av nedsatt hørsel står i risiko for forsinket språkutvikling (Lederberg, Schick & Spencer, 2013, i Laugen & Heian, 2017), i tillegg til psykososiale vansker (Fellinger, Holzinger, Sattel & Laucht, 2008, i Laugen & Heian, 2017). I barnehagens verdigrunnlag står det blant annet at barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2018, §1). Tidlig innsats som foreldreveiledning, tilpasning av høreapparat eller CI og tilrettelegging i barnehagen gir bedre utviklingsvilkår på områdene språkutvikling og psykososiale vansker (Yoshinaga-Itano, 2003, i Laugen & Heian, 2017, s. 188).

2.4.1 Kompetanseutvikling i barnehagen

I *Kompetanse for fremtidens barnehage (revidert 2018-2022)* er det utarbeidet ulike kompetanseutviklingstiltak for hele personalgruppen i barnehagen. Noen av tiltakene er blant annet videreutdanning og tilleggsutdanning for barnehagelærere, andre pedagoger og styrere. For assistenter og fagarbeidere er blant annet kompetansehevingsstudier oppført som et tiltak (KD, 2017, s. 23-25). Disse kompetanseutviklingstiltakene er utarbeidet for å heve kvaliteten i barnehagen og for å kunne realisere kravene i rammeplanen (KD, 2017, s. 8).

For at barn med nedsatt funksjonsevne skal få et godt tilbud i barnehagen, trenger personalet kunnskap om det særegne ved det enkelte barnet og familien. Noe av kunnskapen blir ofte formidlet fra foreldrene, og det er de som kjenner og forstår sine barns signaler og behov best (Mørland, 2008, s. 37).

Drugli (2018) diskuterer ulike risikofaktorer i barnet eller barnets miljø som kan føre til skjevutvikling når man ser på grupper av barn. Én av risikofaktorene er blant annet ytre forhold som kan for eksempel være lite støttende nettverk og lite tilgang på offentlige tjenester (Drugli, 2018, s. 223). I likhet med risikofaktorer eksisterer beskyttelsesfaktorer på ulike nivåer. Beskyttelsesfaktorer er faktorer som skal bidra til å minske mulighetene for at risikofaktorer får en negativ effekt for barnets utvikling. Beskyttelsesfaktorer kan være god tilpasning til og trivsel i barnehagen, støttende nettverk og tilpasset hjelp til familien, for å nevne noen (Drugli, 2018, s. 224). Med utgangspunkt i beskyttelsesfaktorene som er nevnt, kan det ses i en sammenheng med at personalets kompetanse er en beskyttelsesfaktor for barnet.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først ta for meg valg av metode og om kvalitative intervjuer. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg utformet intervjuguiden og utvalget av informanter. Deretter vil jeg beskrive intervjusituasjonene som ble litt ulike for de to informantene, som vil bli omtalt i dette delkapittelet. Etske retningslinjer og analysearbeid vil også bli belyst i henhold til hvordan jeg har arbeidet med funnene. Til slutt vil jeg ta for meg vurdering av metode.

3.1 Valg av metode

Når noe skal undersøkes, skiller vi ofte mellom to vitenskapelige tilnæringsmåter: kvalitative og kvantitative metoder. Ved kvantitativ metode blir et stort tallmateriale innsamlet, hvor vi kan lese av sammenhenger og tendenser. Et eksempel på kvantitativ metode, er spørreundersøkelse hvor en større gruppe informanter deltar. Med andre ord kan man si kvantitativ metode omfatter tall, mengde, kvantitet og statistikk. Kvalitativ metode innebærer derimot større fokus på blant annet opplevelser og meningsskapelse (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 95).

Kvalitativ metode gir forskeren mulighet til å gå mer i dybden på det han vil undersøke enn hva kvantitative undersøkelser vil gjøre. Metoden gir informanten mulighet til å uttale seg spesifikt om hvorfor de gjør som de gjør eller hvordan de erfarer og opplever de spørsmål som blir stilt. Kvalitativ forskningsmetode fokuserer på å finne ut *hvorfor* det skjer, hvor jeg tar utgangspunkt i informantenes forståelse og mening. Hva som avgjør hvilken metode man bør benytte seg av er problemstillingen, og jeg har dermed valgt å bruke kvalitativ metode for å belyse min problemstilling (Johannessen mfl., 2016, s. 95). Begrepene tilrettelegging og inkludering er vide, og kan dermed fortolkes og praktiseres ulikt. Derfor valgte jeg kvalitativ metode for å få utdypende svar på hva de gjør og hvorfor de velger å gjøre det.

Kvalitative intervjuer er en vanlig metode å bruke når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å utdype seg enn hva et strukturert spørreskjema tillater. Jeg benyttet meg av én -til-én-intervjuer for å samle inn data. Dette gjorde jeg for å skaffe fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til barn med hørselshemming i barnehagen (Johannessen mfl., 2016, s. 146). Med andre ord valgte jeg denne måten for å gå i dybden på

dette temaet, som vil si hvordan barnehagens hverdag er i forhold til tilrettelegging for det allmennpedagogiske tilbudet for barn med hørselshemming.

3.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås. De ulike temaene skal bidra til å belyse problemstillingen i undersøkelsen. På forhånd av utforming av intervjuguide valgte jeg sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen (Johannessen mfl., 2016, s.149). Dermed ble deltemaene tilrettelegging av det fysiske miljøet, psykososiale miljøet, tverrfaglig samarbeid og pedagogisk leders arbeid med personalet. Med utgangspunkt i deltemaene ble de formulert til forskningsspørsmål. Videre utarbeidet jeg underspørsmål, eller intervjustørsmål, for å gå mer i dybden på forskningsspørsmålet, samt innhente mer informasjon om temaene. I intervjuene stilte jeg også oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i hva som ble besvart på hvert enkelt intervjustørsmål, dette gjorde jeg for å få mer utdypende informasjon (Johannessen mfl., 2016).

3.3 Utvelging av informanter

I kvalitative undersøkelser står strategisk utvelgelse av informanter sentralt. Det innebærer at forskeren på forhånd bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendig data. I problemstillingen er det allerede klart at pedagogiske ledere er målgruppen. Det neste steget ble dermed å velge ut informanter ut fra målgruppen som skulle delta i undersøkelsen (Johannessen mfl., 2016, s. 117).

Jeg intervjuet to pedagogiske ledere fra to ulike barnehager, som er plassert på ulike steder i landet. Jeg valgte pedagogiske ledere som informanter ettersom det er fra dette perspektivet jeg skriver oppgaven. I første omgang var planen å intervju en pedagogisk leder i en vanlig barnehage og en pedagogisk leder i en barnehage med tilrettelegging for hørselshemmede. Jeg kontaktet ulike barnehager med tilrettelegging rundt i landet, uten å få respons. Dermed valgte jeg å intervju to pedagogiske ledere i to vanlige barnehager.

Jeg kontaktet informant A på tekstmelding, og vi avtalte at intervjuet skulle skje dagen etter. Jeg kjenner denne informanten fra før, og tok kontakt på bakgrunn av at hun tidligere har vist interesse for å stille til intervju. Jeg ønsket å komme i kontakt med en pedagogisk leder som

har erfaringer med barn med nedsatt hørsel i barnehage, og brukte sosiale medier som en tilnæringsmåte. Dermed ble jeg kontaktet av ei som har erfaringer med både eget barn med hørselshemming og barn på sin avdeling med hørselshemming. Vi avtalte å avholde telefonintervju en uke i forveien.

3.4 Intervjusituasjonen

Et intervju er en mellommenneskelig situasjon, som er en samtalelignende situasjon mellom to personer. Intervjueren definerer situasjonen, presenterer samtaletemaene og styrer intervjuet ved å stille spørsmålene. Det er hovedsakelig informanten som viser åpenhet, og intervjueren tar imot informasjonen. Dermed er det viktig at informanten ikke utleverer opplysninger om seg selv eller barnehagen på en slik måte at det oppleves som ubehagelig (Bergsland & Jæger, 2014, s. 72).

Intervjuer kan ha ulike former avhengig av hvilken type svar man er ute etter, som kan være fra ustrukturert intervju til strukturert intervju med faste svaralternativer. Et *semistrukturert intervju*, også kalt delvis strukturert intervju, tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, mens rekkefølge, tema og spørsmål kan variere (Johannessen mfl., 2016, s.148).

Informantene fikk selv bestemme hvor intervjuene skulle befinne seg. Et intervju ble gjort i barnehage og andre intervju ble gjort over telefon, på grunn av at informanten bor i en annen by. Ved telefonintervju mister man mulighet til å bruke kroppsspråk, slik som å nikke for å få informanten til å snakke videre i en allerede påbegynt retning. Dermed forsvinner deler av samtaleaspektet som det gode intervjuet er avhengig av (Tjora, 2017, s. 169). Under telefonintervjuet gjentok jeg noe av det informanten sa for å forsikre meg at jeg hadde oppfattet henne riktig og ble korrigeret dersom jeg hadde mistolket noe. Å gjenta deler av informantens svar er en strategi for å kompensere for mangelen av kroppsspråk.

Telefonintervjuet ble kortere enn ansikt-til-ansikt-intervjuet. En årsak til det kan være at jeg forholdte meg mer til de planlagte spørsmålene, da samtale over telefon har et mer formelt preg (Tjora, 2017, s. 169-170). Ved gjennomføring av dybdeintervjuer vil ansikt-til-ansikt-intervju være en fordel. I noen tilfeller vil telefonintervju være hensiktsmessige med tanke på praktiske og økonomiske grunner. Ettersom informanten bor utenbys ble telefonintervju den riktige løsningen på grunn av økonomiske årsaker. Til tross for at ansikt-til-ansikt-intervjuer har størst fordel, ønsket jeg å rekruttere en informant jeg anså som svært relevant for undersøkelsen, og dermed ble jeg å akseptere å intervjuer per telefon (Tjora, 2017).

3.5 Etske retningslinjer

Forskerens etiske ansvar har jeg knyttet til prinsippet om *informert samtykke*. Informert samtykke viser til undersøkelsens formål og informerer informantene om at deltagelsen er frivillig og at man kan trekke seg når som helst (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83).

I innsamlingen har jeg overholdt regler for personvern og overholdt full anonymisering. I samtykkeskjemaet informantene fikk på forhånd av intervjuet ([vedlegg 7.2](#)), er det tydeliggjort at det vil være anonymisering gjennom hele arbeidet og innsamlet data vil bli slettet etter oppgaven er levert.

Jeg sendte samtykkeskjema på mail og fikk muntlig samtykke fra informant B. Intervju med informant A ble holdt på et møterom i barnehagen. Jeg hadde med samtykkeskjema som informanten fikk lest gjennom og ga skriftlig samtykke før vi begynte intervjuet.

Personopplysningsloven stiller krav til samtykke. Man kan få samtykke både muntlig og skriftlig (Johannessen mfl., 2016, s. 91). Forvaltningsloven pålegger at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, er taushetsbelagt. I samtykkeskjemaet blir det gjort oppmerksom på at opplysninger om informanten vil bli anonymisert (Johannessen mfl., 2016, s. 91).

3.6 Analysearbeid

Jeg har analysert meningsinnholdet om fenomenet tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn med hørselshemming. I fenomenologiske studier er det *innholdet* i datamaterialet forskeren fokuserer på, som for eksempel hva informanten har sagt i et intervju (Johannessen mfl., 2016, s. 171).

For å strukturere og klargjøre det jeg hadde samlet inn av funn etter intervjuene, hadde jeg problemstillingen i fokus for å filtrere hva som var relevant og ikke for denne oppgaven. En utfordring ved analyse- og tolkningsarbeidet er å mestre å skape skille mellom informantens utsagn og tolkninger og egne tolkninger av disse i teksten (Bergsland & Jæger, 2014, s. 82). I presentasjonen av resultater og drøfting har jeg gjengitt noen av informantenes sitater, som er én måte å gjøre datamaterialet så transparent som mulig, og deretter vise hvordan man fortolker dette (Bergsland & Jæger, 2014, s. 82).

For å organisere og dele inn kvalitative data har jeg brukt metoden tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data. «Tanken bak kategorisering er at forskeren benytter et sett med kategorier systematisk og konsekvent på hele datamaterialet» (Johannessen mfl., 2016, s. 165). I arbeidet med analyseringen har jeg tatt utgangspunkt i intervjuguiden for å kategorisere i deltemaer knyttet til den overordnede problemstillingen. Jeg fargekodet funnene i et eget Word-dokument, for å kunne sammenligne det informantene sa. Å organisere og dele inn data på denne måten, kalles for tverrsnittbasert og kategorisk inndeling, som vil si at man indekserer datamengden (Johannessen mfl., 2016, s. 164-165).

3.7 Vurdering av metode

Når man skal benytte innsamlingsdata i en slik oppgave, er det viktig å være kritisk over både metoden og innsamlingsstrategiene som er benyttet. Begrepet *reliabilitet* i kvalitative studier kan knyttes til spørsmålet om *troverdighet*. Det kan være spørsmål om forskningen utføres på en tillitvekkende måte, hvor pålitelig er datamaterialet, hvordan samles det inn og hvordan blir det bearbeidet, analysert og tolket (Thagaard i Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Ved bruk av intervju som metode må jeg gå ut fra at informantene er troverdige i det de sier i intervjuet. Min erfaringsbakgrunn påvirker hvordan jeg tolker funnene, og de kunne blitt tolket på en annen måte dersom det hadde blitt gjort av noen andre. For å styrke reliabiliteten i undersøkelsen viser jeg til flere sitat fra informantene under presentasjon av resultater og drøfting (Johannessen mfl., 2016, s. 231-232).

Validitet er et annet begrep og omhandler dataens relevans for problemstillingen som skal undersøkes, og i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt (Larsen i Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Jeg føler jeg fikk et fyldig og relevant datamateriale av både intervjuguiden og de to informantenes svar. På forhånd av intervjuene forsøkte jeg å tilegne meg en teoretisk forståelse over fenomenet jeg skulle undersøke, som bidro til at jeg stilte relevante oppfølgingsspørsmål under intervjuene, samt omformulerte spørsmål dersom informanten misforsto noe. Å forhindre misforståelser bidro til å styrke validiteten, fordi det sikret at data jeg innsamlet var relevant for problemstillingen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). I undersøkelsen av min problemstilling ble to informanter intervjuet. Dersom jeg hadde inkludert flere informanter i innsamlingen av data, kunne resultatet blitt annerledes. Resultatet kunne også blitt annerledes dersom jeg ville valgt observasjon som en metode, hvor jeg ville vær tilstede på avdelingen og sett hvordan det er.

4. Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra informantene som bidrar til å belyse problemstillingen min. Funnene vil bli drøftet opp mot teorien i kapittel 2. Formålet med denne oppgaven var å finne svar på problemstillingen:

Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for at barn med hørselshemming i barnehagen blir inkludert i barnegruppa?

Begge pedagogiske lederne jobber på småbarnsavdeling og har litt erfaring med barn med hørselshemming. Informant A har 13 års erfaring i barnehage, hvor hun de siste 11 årene har vært pedagogisk leder på småbarnsavdeling. Hun har utdanning som barnehagelærer, med fordypning i småbarnspedagogikk. Hun har hatt eget barn og barn på avdeling med periodevis nedsatt hørsel. Informant B er utdannet barnevernspedagog og har blant annet arbeidet i barnevernstinstitusjon og barnehjem før hun begynte å jobbe i barnehage for 3 år siden. Hun har de 2 siste årene vært pedagogisk leder på småbarnsavdeling, samtidig som hun tar videreutdanningen barnehagepedagogikk del 2: småbarnspedagogikk. Hun har i tillegg til eget barn med nedsatt hørsel et barn på avdelingen hun jobber i som nylig har fått påvist hørselstap.

4.1 Pedagogisk leders kompetanse om inkludering og tilrettelegging

Da jeg spurte informantene om hva slags tilrettelegging de har gjort i forhold til de fysiske rammene i barnehagen, svarte begge at de ikke har hatt tekniske hjelpemidler på avdeling, men de har lyddempere i vegger og tak. Informant A forklarer at de har dette for å dempe og unnsnippe gjenklang i rommet. Informantene forteller at de pleier å dele opp barnegruppa i ulike hverdagssituasjoner. Informant B utdyper med de deler barnegruppa i to i samlingsstunder, musikkstund, leketimer, samtale med hverandre og lignende. De gjør dette blant annet for å legge til rette for vennsksapsrelasjoner blant barna, ved å la de leke og samtale sammen i mindre grupper.

«Vi har rom slik at barnegruppa deler seg naturlig. Barna liker samlingsstundene vi har delt veldig godt, og de leker mer sammen i små grupper.» – Informant B

Dette kan ses i sammenheng med det Rammeplan for barnehagen sier om det å fremme vennskap og fellesskap i barnehagen. Her blir det påpekt at personalet skal bidra til at alle

barn får leke med andre og oppleve vennskap (Rammeplan for barnehagen, 2017, 3 avsnitt 6). Utover dette har de ikke hatt noen tilrettelegging i forhold til de fysiske rammene i barnehagen. Som nevnt har ikke informantene tekniske hjelpemidler på avdeling. Det kan føre til konsekvenser for det hørselshemmede barnet i informant B sin barnehage, ifølge Sjøvik. Hun hevder at tilgangen på blant annet hjelpemidler og fysisk støtte bidrar til at barn med funksjonshemming får mulighet til å delta i flere aktiviteter (Sjøvik, 2014, s. 366). Barnehagen må inneha tekniske hjelpemidler, og det skal brukes som supplement i naturlige miljøer som barn må få lære å kjenne gjennom eksperimentering og utprøving i bruk av alle sine intakte sanser (Sjøvik, 2014, s. 166). Med utgangspunkt i dette vil tilrettelegging for de fysiske rammene i barnehagen være en viktig forutsetning for at barn med nedsatt hørsel vil få med seg mer av hva som skjer rundt seg selv og få mulighet til å delta i flere aktiviteter (Sjøvik, 2014, s. 164-166).

Både informant A og informant B er bevisste på at det er nødvendig å tilrettelegge, med tanke på hvordan personalet skal kommunisere med hørselshemmede barn. De nevner blant annet blikkontakt, kroppsspråk og tydelig uttale, som sentrale tiltak i tilretteleggingen. Informant B legger til at de jobber med å forkorte setninger, bruke mindre ord og mest mulig tegn når de kommuniserer med barnet som har hørselshemming. Informant A tilføyer at det er ikke nok bare personalet er bevisste på hvordan man skal kommunisere med barnet med hørselsnedsettelse. Personalet må også bevisstgjøre de hørende barna på hvordan de skal kommunisere med barnet med hørselsnedsettelse, fordi barn er avhengige av å kunne kommunisere med hverandre de også. Denne påstanden støttes av Sjøvik som påpeker at personalet bør lære de andre barna i gruppa hvordan man kommuniserer (Sjøvik, 2014, s. 164).

«De barna må trenes til å kommunisere med omverden på en annen måte enn barn med normal hørsel, og da må man bruke teamet sitt på å aktivere andre sanser for det barnet som ikke hører godt, ser jeg for meg.» – Informant A

4.1.1 Medvirkning

Da jeg spurte informant B om hvordan hun sammen med personalet arbeider for å ivareta det hørselshemmede barnets rett til medvirkning kom hun med flere innspill. De jobber tett med både å skjerme barnet for støy og å støtte og oppmuntre til utvikling av vennskap med de andre barna. Arbeidet med utvikling av vennskap vektlegger de i stor grad når de deler

barnegruppa i to. Dette gjør de for at de blant annet opplever de får mer samtale med barna, men også barna seg imellom. Samtidig medfører dette mindre støy, noe som er særlig viktig for at barnet med hørselshemming skal få med seg mer av det som skjer rundt seg. Likevel opplever informanten det kan være utfordrende å opprettholde barnets rett til medvirkning til tider, da barnets språk har vært borte i over lengre tid.

«Vi fokuserer på kroppslige uttrykk, i alle fall prøvd å ivareta og forstå ... Vi har ikke gjort det i så stor grad som vi hadde trodd og ønsket. Det er vanskelig å svare på synes jeg. Vi bruker tegn til tale og samlingsstunder som barna er glad i. Vi jobber hardt med det.» - Informant B

Det arbeidet informant B henviser til, kan sammenfalle med Rammeplanens føringer. For å kunne ivareta alle barns rett til medvirkning må personalet være bevisste på de ulike uttrykksformene barnet har, og tilrettelegge med samsvar i barnets individuelle forutsetninger, erfaringer og alder (Rammeplan for barnehagen, 2017, 4 avsnitt 1). Det kreves at personalet setter av tid til både å lytte og samtale, og i flere barnehager er det behov for mer kompetanse i observasjon av kropps- og verbalspråk (Mørland, 2008, s. 17).

Et eksempel informant B kom med på hva som oppleves som utfordrende ved å skjerme barnet for støy, var at de pleier å dra med barna i mindre grupper på tur i nærmiljøet. I situasjoner som dette opplever hun det som særlig utfordrende at barnet har nedsatt hørsel, fordi barnet får blant annet høre lyder hun aldri har hørt før. Dette medfører at barnet får et behov for å ta en pause fra omgivelsene ettersom lydene og opplevelsene ble overveldende for barnet. I slike tilfeller kan barnet oppleve å bli ekskludert fra resten av barnegruppa, da hun har større behov for tilvenning enn de andre barna. De har ofte samlingsstunder i delt barnegruppe som barna er veldig entusiastiske til, og bruker dette som en del av arbeidet for å inkludere barnet med nedsatt hørsel i barnegruppa. Dette kan ses i sammenheng med rammeplanen, som legger krav om at barnehagen tar ansvar for at barn som trenger ekstra støtte får den nødvendige tilretteleggingen, slik at barnet skal få et inkluderende og likeverdig tilbud (Rammeplan for barnehagen, 2017, 7 avsnitt 6).

4.2 Det tverrfaglige samarbeidet

Verken informant A eller informant B har erfaringer med spesialpedagoger til utredning for hørselshemming.

«I samarbeid med eksterne instanser er det viktig at vi i barnehagen får veiledning fra dem. De færreste barnehager har en spesialpedagog, derfor blir det enda mer viktig med veiledning fra ekspertisen.» - Informant A

I lys av det informant A forteller, kan det se ut til at veiledning i et tverrfaglig samarbeid oppleves som en styrke for de involverte i samarbeidet. Dette er noe som kan støttes til Galvin og Erdal, som mener at veiledning i et tverrfaglig samarbeid har som mål å utvikle sin egen kompetanse, og skal videre være et hjelpemiddel for å utvikle det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 65).

Informant B har fremdeles ikke fått informasjon eller tilbud om veiledning, selv om de har henvendt til PPT angående barnet på avdeling med nedsatt hørsel. Hun har opplevd at det har tatt lang tid før det har blitt iverksatt noe tiltak fra eksterne instanser da hørselshemmingen ble oppdaget i barnehagen allerede ved barnehagestart i fjor. Tverrfaglig samarbeid gir muligheter til å iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt. Ved å involvere barnet og familien på et tidlig tidspunkt vil det føre til at personalet kommer til riktig mål for arbeidet mer effektivt (Glavin & Erdal, 2018, s. 23). Dette er interessant i forhold til informant B sine erfaringer med tverrfaglig samarbeid, hvor hun verken har fått tilbud om veiledning eller informasjon fra andre instanser, da dette ikke samspiller med det Glavin & Erdal (2018) hevder.

«Det har ikke vært noen utredning som har startet ennå. Vi har henvendt det videre som PPT er en del av, men ikke fått tilbud om info eller veiledning ennå.» - Informant B

Dette kan ha en sammenheng med at det kan oppstå hindringer og motstand i et tverrfaglig samarbeid. En hindring som oppstår kan være at de ulike etatene har ulike målsettinger som kan komme i strid med samarbeidet. En annen hindring som kan oppstå er ressursmangel. Dersom oppgavene er for mange i en etat, vil prioriteringene endres og dermed kan tverrfaglig samarbeid bli nedprioritert (Glavin & Erdal, 2018, s. 40-41). Hva som er grunnen til at informant B ikke har fått videre tilbud fra PP-tjenesten, er usikkert. Med utgangspunkt i det informant B nevner om at det er lang ventetid før det blir iverksatt tiltak fra eksterne instanser, kan det tyde på at hun ser verdien og nødvendigheten i et slikt samarbeid. Samtidig ser også informant A verdien av et slikt samarbeid, da hun understreker viktigheten av veiledning fra de som er spesialisert på feltet.

Det er lovpålagt at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom barnet har særlige behov. Det er kommunen som har ansvaret for å oppfylle denne retten (Barnehageloven, 2018, §19a). Den spesialpedagogiske hjelpen skal gi barnet tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring (Barnehageloven, 2018, §19a). Hvem i kommunen som delegerer slik avgjørelsesmyndighet varierer fra kommune til kommune, og det kan være for eksempel enhetsleder eller styrer i barnehagen (Mørland, 2008, s. 17). Ettersom det ikke er iverksatt noen tiltak fra eksterne instanser i barnehagen til informant B, er ikke barnets rettigheter til spesialpedagogisk hjelp blitt ivaretatt. Dette kan ses i sammenfatning av Drugli (2018) sin redegjørelse for risiko- og beskyttelsesfaktorer. Ved å i liten grad oppleve støttende nettverk og at tilgangen på offentlige tjenester er begrenset, kan dette bidra til å medføre skjevutvikling i barnet eller barnets miljø. En beskyttelsesfaktor ville i dette tilfelle derimot være å oppleve et støttende nettverk og hjelp til familien tilpasset det enkelte barn og familie (Drugli, 2018, s. 223).

4.3 Pedagogisk leders arbeid med personalet

Begge informantene sier at det er viktig å være et team med personalet, særlig i utarbeiding av tiltak for barn med særskilte behov. Informant A utdyper:

«Vi bruker kompetansen til hverandre, og henter inn ekstern veiledning når det er behov. Det er mitt ansvar, og alle skal forholde seg til tiltak.» - Informant A

Dette kan sammenfalle med Gotvassli, da han hevder å være et team innebærer blant annet at personalet utfyller hverandre og har et godt samarbeid og jobber mot et felles mål i lag (Gotvassli, 2013, s. 169).

«Jeg opplever det mangler litt systematikk i forhold til tiltak som skal gjøres, som når og hvor og i hvilken grad og hvem som har ansvaret for det.» - Informant B

Både informant A og informant B forteller at de har ukentlige møter. Informant A sier de avholder møter angående tilrettelegging og tiltak etter behov. Hun sier at avdelingsmøter for eksempel kan dreie seg om tiltak, og dette gjør de for å forsikre seg om de er på rett spor eller ikke. Informant B opplever det mangler litt systematikk i forhold til tiltak som skal gjøres, slik som hvem har ansvar for hva, når og i til hvilken grad skal det gjøres og lignende. Det informant B forteller, kan sammenfalle med at både foreldre og fagpersoner ofte opplever at det er i for liten grad samordning av tiltakene for et barn med særskilte behov. Ved dette

tilfellet kan det opprettes ansvarsgruppe med fagpersoner fra ulike instanser for å samordne enkelttiltakene og planene for å gi et mest mulig helhetlig tilbud til barnet og familien (Mørland, 2008, s. 24).

Informant A forteller at personalet bruker kompetansen til hverandre og henter inn ekstern veiledning ved behov. Hun forteller videre at hun som pedagogisk leder har det overordnede ansvaret, men at alle skal forholde seg til tiltakene som blir satt. Videre evaluerer de om tiltakene de har satt fungerer som de skal, og om tiltak eventuelt må endres på. Dersom det gjelder tiltak som krever spesifikk jobbing daglig, som for eksempel en time arbeid daglig med konkret tiltak vedrørende barnet, er det hun som pedagogisk leder som tar dette. Barn med funksjonsnedsettelse vil ha særlig behov for spesialpedagogisk hjelp. Det er viktig at personalet er åpne og ser muligheter for å øke sin egen kompetanse i slike tilfeller. På en annen side kan personalet i barnehagen ha handlingskompetanse til å utføre for eksempel tiltak eller aktiviteter med barnet. En viktig del i den barnehagefaglige kompetansen er å ha evne og vilje til å være lydhøre for foreldres opplevelser og erfaringer. Det er foreldrene som kjenner og forstår barnets signaler og behov best (Mørland, 2008, s. 37). Informant A understreker at assistenter skal være med i hverdagen og følge tiltak og rammer som er satt. Dette kan ses i tilknytning til det Sjøvik (2014, s. 165) sier om relasjonsknytting. Barn med hørselshemming kan bruke lengre tid enn andre barn på å knytte nære relasjoner til voksne og barn. Derfor er tilrettelegging og planlegging viktig for å skape en trygg tilværelse i barnehagen. Når det gjelder spesialpedagogiske tiltak er det hun som pedagogisk leder som utfører dette og i slike tilfeller blir det gjennomført mye møter.

«Vi må være på lag for å se barnet på best mulig måte. Hva barnet trenger. Det har vært utfordringer med at barnet føler seg misforstått eller at barnet blir frustrert for at vi ikke forstår eller har tilrettelagt godt nok, det har vi opplevd. Barn med mye frustrasjon kan det være mange grunner til.» - Informant B

Informant B har erfart at det har oppstått utfordringer med personalet i forhold til tolkning av hva barnets uttrykk betyr. For eksempel kunne noen av de ansatte hevde at «barnet vil sikkert bare ikke høre etter». Personalet hadde enklere for å akseptere barnet da hørselstapet ble et faktum. Våre holdninger blir ofte uttrykt i vår ubevisste atferd og i språket vi bruker. Når vi opplever noe som vi ikke kan forklare eller forstå, blir vi ofte usikre. I slike tilfeller er det vanlig å få reaksjoner som ignorering eller å vise overdreven oppmerksomhet (Mørland, 2008,

s. 9-12). Dette kan belyses i informant B sine opplevelser med holdningene til personalet hvor deres uvitenhet og usikkerhet resulterte i at de avviste barnets hørselshemming.

Informant A forteller at hun ikke har opplevd utfordringer med personalet i arbeid med barn med særskilte behov. Med det forklarer hun at når det blir iverksatt tiltak, følger alle i personalet disse tiltakene uten å stille spørsmål rundt det, annet enn diskusjon for å komme frem til rett tiltak. Det man opplever som rett og galt, viktig og mindre viktig bidrar til å skape våre atferdsnormer som påvirker hva vi gjør (Gotvassli, 2013, s. 119). Samtidig skal barnehagens verdigrunnlag overholdes i alt arbeid i barnehagen, som blant annet innebærer å møte barna med tillit og respekt, fremme likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2018, §1).

4.4 Personalets kompetanse

Ingen av barnehagene har ansatt utdannet spesialpedagog eller andre utdannede på feltet, og dette er på grunn av økonomiske årsaker. Med utgangspunkt i dette kan man reise spørsmål om det er behov for å iverksette tiltak for kompetanseheving i barnehagen. Informant A forteller at det er veldig høy kompetanse i deres barnehage, hvor de ansatte er opptatte av faglig utvikling innen det barnefaglige feltet. De får veiledning fra psykososialt team og deltar på diverse kurs. I *Kompetanse for fremtidens barnehage (revidert 2018-2022)* er det iverksatt ulike tiltaksplaner for kompetanseheving i barnehagen. Det blir blant annet presisert hvordan barnehager kan arbeide for å skape inkluderende fellesskap for barn og unge, hvor det finnes et nettkurs for barnehager og skoler som ønsker å utvikle sin kompetanse på dette området (KD, 2017, s. 19). For utdannede barnehagelærere og de med annen pedagogisk utdanning på bachelornivå kvalifiserer for flere masterprogrammer som kan gi fordypning på særskilte områder. Assistentene og fagarbeidere, som har minimum 5 års arbeidserfaring med barn, kan utvikle sin kompetanse ved å gå fagskoleutdanning i oppvekstfag. Dette tiltaket gir mulighet for økt kompetanse innen blant annet barn med særskilte behov (KD, 2017, s. 24-25).

«Jeg har deltatt på kurs om hørselstap, som hva man skal se etter og så videre. Det var bare for pedagogiske ledere, og det var bare to som deltok fra min barnehage». -

Informant B

Informant B forteller at de pedagogiske lederne deltar på ulike kurs, hvor hun blant annet har deltatt på kurs om hørselstap. Dette blir belyst i Sjøvik (2014), som påpeker det er viktig at

personalet er godt forberedte når de skal ta imot barn med hørselshemming. Derfor kan det ses ut til at det blir ekstra viktig at pedagogisk leder videreformidler denne kompetansen på sin avdeling, hvor dette blir kompetanseheving i personalet. En annen del av forberedelsen kan være å arrangere kurs for personalet om funksjonsnedsettelse og hvilke konsekvenser det kan ha for barnet å være hørselshemmet (Sjøvik, 2014, s. 166). Samarbeid med foreldrene og inkludere foreldre i arbeidet med oppstart i barnehagen er en annen form for forberedelse. Informant A sier at det er viktig med foreldresamarbeid når det gjelder slike tiltak. Barnehagen skal tilrettelegge for at barnet kan få en trygg og god start i barnehagen i samarbeid med foreldrene (Rammeplan for barnehagen, 2017, 6 avsnitt 1). Barnehagens viktigste samarbeidspartnere er foreldrene. Det handler altså om å skape et profesjonelt, trygt samarbeid til beste for barnet (Mørland, 2008, s. 28).

Jeg spurte informant B om hvordan de i personalet arbeider for å tilrettelegge best mulig i barnehagehverdagen for barnet med hørselshemming. Hun delte at de ofte veileder barnet i situasjoner som oppstår, som hun mener er det mest effektive. De veileder barnet ved å enten gi god støtte eller komme med alternativer for barnet. Hun opplever at de av og til må vente til barnet samler seg hvis barnet blir frustrert. Et eksempel informant B kom med var at barnet kan bli for frustrert til å høre på det personalet prøver å formidle til henne. Personalets arbeid med veiledning av barnet kan settes i lys av teamledelse. Personalet jobber mot et felles mål som er å tilrettelegge så godt som mulig for barnet med hørselshemming. Pedagogisk leder må sammen med teamet avklare retningen, som innebærer blant annet målavklaring og målorientering. I et slikt arbeid må man kartlegge hva de viktigste utfordringene og oppgavene er (Gotvassli, 2013, s. 190). Som informant B sa, er veiledning av barnet det mest effektive for å gi støtte og hjelp til henne i de situasjonene hun ikke finner en løsning på egenhånd.

Informant B fortalte at i hennes jobb som pedagogisk leder, må hun utarbeide tiltaksplaner. Dette velger hun å gjøre sammen med personalet. Da jeg spurte hva slags tiltak de har iverksatt for barnet med nedsatt hørsel, svarte hun at de skal møte barnet på best mulig måte. Som for eksempel ved å snakke enda tydeligere når de kommuniserer med dette barnet. Dette kan sammenfattes med Sjøvik (2014) som påpeker at tidlig innsats handler om både tidlig tidspunkt i barnets liv og tidlig iverksetting med tiltak når problemer oppstår eller blir avdekket. Ved tidlig innsats blir forebygging i kjerneaktivitetene i barnehagen prioritert som skal bidra til læring og utvikling for barna, for at de skal få et godt liv som deltaker i

samfunnet. Å inkludere barna i samspills- og læringsprosesser så tidlig som mulig vil dermed være avgjørende (Sjøvik, 2014, s. 54). I dette tilfelle vil det være avgjørende å ha tydelig tale under kommunikasjon med barnet med hørselshemming som en del av arbeidet i å inkludere barnet i samspills- og læringsprosesser i barnehagen.

4.5 Oppsummering

Begge informantene deler ofte barnegruppa i to for å blant annet dempe støynivået og å bruke dette som en arena for gode samtaler sammen og la barna utvikle vennsksapsrelasjoner seg imellom. Dette tiltaket kan ses i sammenheng med det rammeplanen pålegger barnehagen, hvor alle skal ha like muligheter for å bli oppmuntret til å delta i fellesskapet i barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2017, 1 avsnitt 5). Sjøvik (2014, s. 366) hevder at tilrettelegging, slik som fysisk støtte, er nødvendig for at barn med særskilte behov skal få delta i fellesskapet i barnehagen. Dermed kan det tyde på at for barn med hørselsnedsettelse, vil det bli enklere å delta i fellesskapet når barnegruppa er mindre og støynivået er dempet betraktelig. Ut fra det informant A og informant B forteller, tyder det på at begge ser nødvendigheten og verdien av et tverrfaglig samarbeid. Det synes til at informant B ønsker det var bedre rutiner og prosedyrer for dette, da hun ikke har fått noen til utredning selv etter lang ventetid og hun har ikke fått vite årsaken til det. Å være et team i personalet på avdelinga er noe begge informantene anser som viktig, særlig i arbeid med barn med funksjonsnedsettelse. For å få til en god kommunikasjon og et godt samarbeid, bruker informantene møter for å komme frem til tiltak og diskutere om tiltakene som er satt må endres eller ikke, sammen med personalgruppa.

5. Avslutning

I oppgaven har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen:

Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for at barn med hørselshemming i barnehagen blir inkludert i barnegruppa?

Å finne et konkret svar på denne problemstillingen er naturligvis vanskelig. I lys av undersøkelsens funn vil jeg besvare problemstillingen i en kort oppsummering.

Som en del av arbeidet med å inkludere barn med hørselsnedsettelse i barnegruppa tilrettelegger begge informantene det psykososiale miljøet. Å dele opp barnegruppa er noe de har gode erfaringer med, særlig i forhold til deltakelse i lek og andre samspill med både barn og voksne. For å ivareta barn med hørselshemming sine rettigheter til medvirkning, vil det være særlig viktig å ta utgangspunkt i deres uttrykksformer, spesielt det kroppslige og nonverbale da verbalspråket ikke alltid strekker til (KD, 2016). Når det gjelder det tverrfaglige samarbeidet er prosessen langsom, hvor det har tatt lang tid å få svar på henvendelse og igangsette tiltak for barnet med hørselsnedsettelse. I denne undersøkelsen fant jeg dessverre ingen svar på hvorfor de ikke har vært mer effektive på å igangsette et samarbeid. Ut fra funnene kan det å utarbeide gode rutiner og prosedyrer styrke det tverrfaglige samarbeidet, da dette er avgjørende for å øke kvaliteten i oppvekstmiljøet for barn (Glavin & Erdal, 2018, s. 20).

Et godt samarbeid med personalet er en viktig forutsetning for å få til en best mulig tilrettelegging for barn med nedsatt hørsel. Hvilke holdninger personalet har påvirker også hvordan det allmennpedagogiske tilbudet blir tilrettelagt for barn med nedsatt hørsel. Som informant B påpekte, ble det enklere for personalet å akseptere barnets hørselsnedsettelse da hørselsnedsettelsen ble et faktum. Deretter iverksatte de tiltaksplan for barnet i lag, og dermed ble det allmennpedagogiske tilbudet tilrettelagt i en større grad for dette barnet.

Det har vært interessant og lærerikt å forske på dette temaet, og jeg tror kunnskapene og erfaringene jeg har gjort meg i dette arbeidet vil komme godt med i arbeidslivet. Jeg har blant annet sett hvor viktig, og ikke minst nødvendig, det er med et godt tverrfaglig samarbeid. Som pedagogisk leder vil jeg styrke det tverrfaglige samarbeidet da jeg tror det er til barnehagen og barnets beste å ha et samarbeid med andre instanser, som for eksempel PPT og Statped.

I arbeidsprosessen med bacheloroppgaven har jeg blant annet forsøkt å finne svar på hvordan pedagogisk leder arbeider med kompetanseutvikling i personalet, innen barn med hørselshemming. Jeg fant ut at pedagogiske lederne arbeider tett med personalet for å finne frem til riktige tiltak og de deltar på blant annet kurs som en metode for å øke sin kunnskap og kompetanse innen det barnehagefaglige. Hvis jeg kunne gjort noe annerledes i arbeidsprosessen, ville jeg ha gått dypere inn på hvordan pedagogisk leder arbeider for kompetanseutvikling innen dette temaet. Dersom jeg skulle arbeidet videre med problemstillingen ville jeg, på bakgrunn av dette, utdypet meg i det pedagogiske ledelsesaspektet.

6. Referanseliste

- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven*. (2018). Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64. Lastet ned fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergsland, M. & Jæger, H. (red.) (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Børhaug, K. & Moen, K.H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Drugli, M.B. (2018) Psykisk helse og psykiske vansker. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (red.) (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2. utgave). (ss. 219-240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Falkenberg, E.-S. & Kvam, M.H. (2012). I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2018). *Spesialpedagogikk*. (5. utgave). (ss. 426-445). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 24.april 2017 nr. 487. Lastet ned fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (2016). Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning av 04.juni 2012 nr. 475. Lastet ned fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=rammeplan%20for%20barnehage>
- Glavin, K. Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hjelmervik, E. (2014). Det hørselshemmede barnet. Kommunikasjon og språk – tilrettelegging i barnehagen. I Hvidsten, B.I.B (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 173-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A, Tufte, P.A. & Christoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave) Oslo: Abstrakt forlag.
- Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022.* (2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Laugen, N.J. & Heian, A. (2017). Små barn med hørselstap – strakstilbud med familien i sentrum. I *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Lyngseth, E.J. & Mørland, B. (red). ss. 186-201). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mørland, B. (Red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra:
https://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Temahefter/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf?epslanguage=no
- Nordahl, T. mfl. (2017). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pritchard, P. & Zahl, T.S. (2013). Pedagogisk tilrettelegging for en god bimodal tospråklig opplæring i barnehagen. I *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte*. Pritchard, P. & Zahl, T.S. Lastet ned fra
<http://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/veiene---hele.pdf>
- Røkenes, O.H & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvik, P. (red.) (2014). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 13.mars). *Barnehager*. Lastet ned fra:
<https://www.ssb.no/barnehager>

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 15.februar). *Nye barnehagenormer – hva er status?* Lastet ned fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/nye-barnehagenormer---hva-er-status/>

<p>Hvordan arbeider pedagogisk leder med personalet for kompetanseutvikling innenfor området barn med nedsatt hørsel?</p>	<p>Ansetter dere ped.ledere/barnehagelærere med spesialutdanning på feltet?</p> <p>Hvilke utfordringer er det å jobbe med personalet om dette som pedagogisk leder?</p> <ul style="list-style-type: none">- Personalets holdninger- Kompetanse	
---	---	--

7.2 Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Jeg, Celine Svarva, går 3. året på Dronning Mauds Minne Høgskole, og i den forbindelse skal jeg skrive bacheloroppgave våren 2019. Sentralt i mitt bachelorprosjekt er spørsmål om hvordan pedagogisk leder arbeider for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med nedsatt hørsel. Jeg håper med dette du vil delta i denne studien, da dine tanker, kunnskap og erfaringer om dette temaet kan bidra til å belyse ulike perspektiver på det å inkludere barn med nedsatt hørsel innenfor det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Målet med denne studien er å se hvordan pedagogiske ledere legger til rette for barn med nedsatt hørsel i barnegruppa i praksis.

Mine veiledere under dette prosjektet er:

Mariann Doseth: mdo@dmmh.no

Elsa Fjeldavli: efj@dmmh.no

Metoden jeg kommer til å bruke er intervju. Det vil bli gjort notater av intervjuet. Innsamlet data fra intervjuet vil danne grunnlaget for analyse i tillegg til relevant litteratur på området. Alle opplysninger om deg som informant vil være anonymisert under hele prosjektperioden. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i tråd med retningslinjer som gjelder for NSD. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i dette materialet. Materialet fra intervjuet blir slettet ved prosjektslutt 03.05.2019.

Bacheloroppgaven skal være levert innen 03.05.2019.

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra dette prosjektet.

Ta gjerne kontakt ved eventuelle spørsmål eller kommentarer.

E-post: celine-ks@hotmail.com

Tlf: 93653820

Med vennlig hilsen

Celine Svarva

Jeg samtykker i å delta i intervju med student til bruk i bacheloroppgave.

.....

Sted/dato

.....

Navn