



INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG PEDAGOGIKK

**«Har du hatt det vanskelig på skolen noen gang kanskje?»**

En undersøkelse om foreldres opplevelse av overgang barnehage-skole for barn med nedsatt hørsel.

Thomas Haug Sirevåg

Masteroppgave i Spesialpedagogikk. PED-3901. Mai 2023.



## Sammendrag

Tema for denne oppgaven er overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt hørsel. Det er et behov for mer kunnskap og kompetanse om barn med spesialpedagogiske behovs overgang mellom de pedagogiske institusjonene. Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra med økt kompetanse på overgangen for barn med nedsatt hørsel. Problemstillingen er derfor følgende: «*Hvordan opplever foreldre til barn med nedsatt hørsel at overgangen fra barnehage til skole er for barnet deres?*».

De aktuelle lovverkene og styringsdokumentene som Rammeplanen for barnehage, Læreplanverket og Veilederen «Fra eldst til yngst» poengterer hvor viktig samarbeidet mellom barnehage og skolen er for overgangen fra barnehage til skole. Ansvar for overgangen ligger både hos skoleeier og barnehageeier. Veilederen «Fra eldst til yngst» påpeker at arbeidet med overgangen skal foregå i nært samarbeid med hjemmet. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell betegner dette samarbeidet i mesosystemet. Samarbeidet og interaksjonen i barnets mesosystem påvirker barns videre utvikling.

Studien undersøker overgangen fra barnehage til skole fra foreldrenes perspektiv. Dette gjøres gjennom kvalitative forskningsintervjuer av tre foreldre til barn med nedsatt hørsel som i nyere tid har gjennomgått overgangen fra barnehage til skole. Intervjuene er blitt analysert og tolket gjennom en hermeneutisk tilnærming som har ført til ulike funn. Barna til foreldrene i denne studie har ikke opplevd et tilfredsstillende tilbud i ordinære barnehager. Likevel har foreldrene ansett det å dele informasjon mellom ulike instanser som viktig. Resultatene viser at foreldrene i samarbeid med skole ønsker å bli hørt og tatt på alvor. Dersom en ikke blir møtt på denne måten kan samarbeidet bli vanskelig og opplevelsen være frustrerende. To av foreldrene i dette utvalget flyttet fra distriktet til en større by for at barnet deres skulle få bedre opplæringsvilkår. Det kan tyde på at tilbudet i distriktene ikke blir ansett som gode nok av brukerne selv.

## Abstract

The theme of this project is the transition from kindergarten to school for children with hearing impairment. There is a need for knowledge and competence about the transition of children with special educational needs between educational institutions. With this study, the aim is to contribute to increased competence in the transition for children with hearing impairment. Therefore, the research question is: *"How do parents of children with hearing impairment experience the transition from kindergarten to school for their child?"*

The current legislation and policy documents such as Rammeplanen for barnehage, Læreplanverket and the guide «Fra eldst til yngst» emphasize the importance of collaboration between kindergartens and schools for the transition from kindergarten to school. The responsibility for the transition lies with both the school owner and the kindergarten owner. The guide «Fra eldst til yngst» emphasizes that the work on the transition should take place in collaboration with the home. Bronfenbrenner's ecological systems theory denotes this collaboration in the mesosystem. Collaboration and interaction in the child's mesosystem affect the child's further development.

The study examines the transition from kindergarten to school from the parents' perspective. This is done through qualitative research interviews with three parents of children with hearing impairment who have recently undergone the transition from kindergarten to school. The interviews have been analysed and interpreted through a hermeneutic approach, leading to various findings. The children of the parents in this study have not had a satisfactory experience in regular kindergartens. However, the parents have considered sharing information between the two institutions as important. The results show that the parents, in collaboration with the school, want to be heard and taken seriously. If not met in this way, the collaboration can be difficult and the experience frustrating. Two of the parents in this sample moved from the district to a larger city for their child to receive better educational conditions. This may indicate that the offer in the districts is not considered good enough by the users themselves.

## Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg mitt studieløp i spesialpedagogikk. Det har vært fem artige og lærerike år ved UiT - Norges arktiske universitet. Nå ser jeg frem til å til å bruke kunnskapen jeg har opparbeidet meg i mitt fremtidige yrkesliv.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende, givende, men også krevende. Det har vært lærerikt og spennende å få undersøke nærmere et tema som jeg har spesiell interesse for. På veien til en ferdig masteroppgave er det flere som har bidratt og som fortjener en takk.

Jeg ønsker først og fremst å takke min veileder Nina Jakhelln Laugen for verdifulle innspill og gode råd underveis i prosessen. Videre ønsker jeg å takke de tre intervjudeltakerne som delte av sin tid, opplevelser og kompetanse. Uten deres bidrag ville ikke studien vært mulig å gjennomføre. Tusen takk!

Til slutt ønsker jeg å takke familie og venner. Takk for at dere har støttet meg, vist tålmodighet og heiet på meg gjennom hele perioden. En stor takk går til Finn Johannes som har bidratt med korrekturlesing.

Sandnes, mai 2023

Thomas Haug Sirevåg

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Aktualitet .....	2
1.3	Presentasjon av problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens oppbygning .....	3
2	Teoretisk rammeverk.....	3
2.1.1	Nedsatt hørsel.....	3
2.1.2	Overgang .....	7
2.1.3	Tidligere forskning .....	8
2.2	Sentrale styringsdokumenter og aktuelle lovverk .....	13
2.3	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	16
3	Metode.....	19
3.1	Kvalitativ metode .....	19
3.1.1	Kvalitativt forskningsintervju .....	20
3.1.2	Intervjuguide .....	20
3.2	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	21
3.3	Datainnsamling.....	23
3.3.1	Utvalg .....	23
3.3.2	Gjennomføring av intervju .....	24
3.4	Lydopptak og transkribering .....	26
3.5	Tematisk analyse .....	26
3.6	Forskningens kvalitet.....	29
3.6.1	Reliabilitet .....	29
3.6.2	Validitet.....	29
3.7	Forskningsetiske betraktninger.....	30
3.7.1	Informert samtykke .....	31

3.7.2	Konfidensialitet .....	31
3.7.3	Konsekvenser av deltakelse i prosjektet.....	31
4	Resultater og diskusjon .....	32
4.1	Tilgang på språk i barnehagen er ingen selvfølge .....	32
4.2	Store forventninger til skolestart .....	35
4.3	Jo mer informasjon, jo bedre er det for barnet .....	37
4.4	Tilpasset skolehverdag handler om språk og kommunikasjon .....	39
4.5	Reaksjon på skolestart .....	41
4.6	Skolemiljø.....	43
4.7	Å bli hørt.....	45
4.8	Distrikts-Norge .....	49
5	Avslutning .....	52
5.1	Videre forskning .....	54
	Referanseliste .....	55
	Vedlegg 1 - Intervjuguide .....	62
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv .....	65
	Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring.....	68
	Vedlegg 4 – Vurdering fra Sikt .....	69
	Vedlegg 5 – Vurdering av vesentlig endring fra Sikt.....	73

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom arbeid i barnehage har jeg fått en spesiell interesse for barnas overgang fra barnehage til skole. Barn helt nede i ettårsalderen begynner i barnehagen og blir vant til et lekbasert miljø. Deretter skal de i det kalenderåret de fyller seks bli en del av et mer strukturert læringsmiljø. Den pedagogiske overgangen mellom de to ulike institusjonene er stor. Alle barna i barnehagen deltar i samme læringssituasjoner gjennom samlingsstunder, lesestunder og lignende. Det er en sosial situasjon der barna blir inkludert og gjerne oppmuntrer hverandre til å gjennomføre oppgaver. På skolen er derimot individuelle oppgaver vanligere (Schanke, 2019 s. 108). Noen av barna jeg har møtt har ventet spent på å begynne på skolen. Andre har vært mer likegyldige til tanken, mens andre ønsker ikke å slutte i barnehagen. Dette stemmer overens med forskning som viser at tiden før skolestart er en tid for spenning og glede, men også bekymringer (OECD, 2017 s. 240). Å begynne på skolen kan for barna virke så stort. Foreldre, andre barn og personalet i barnehagen prater ofte om skolen, og ikke minst hvilke evner eller oppførsel barna må ha for å gå på skolen. Jeg tror at måten skolen blir pratet om kan gjøre skolen mer spennende for noen barn, mens for andre barn kan det hele virke mer skremmende. For barn med utfordringer kan overgangen til en mer strukturert skolehverdag være spesielt vanskelig (OECD, 2017, s. 262).

Hørseltap er en vanske som kan gjøre overgangen fra barnehage til skole spesielt krevende. Det kan dermed være behov for ekstra forberedelser for overgangen til barn med nedsatt hørsel. På den måten kan overgangen virke som en grunnmur i barnas videre skolegang. En regner med at 0,25% av barn og unge har et hørselstap som er av en betydelig karakter som krever tekniske og/eller spesialpedagogiske tiltak (Falkenberg, Kvam & Wie, 2010, s. 228). Det er en stor gruppe barn med nedsatt hørsel som i løpet av utdanningsløpet deres skal oppleve overgangen fra barnehage til skole. Forskning tyder på at barn med nedsatt hørsel står i høyere risiko for å utvikle emosjonelle- og atferdsrelaterte vansker (Stevenson et al. 2015 s. 489). Eksempler på slike vansker er depresjon (Theunissen et al., 2011, s. 1315-1316) og angstsymptomer (Fellinger et al, 2009 s. 637). Selv har jeg en bror med medfødt hørselstap, og hørselsnedsettelse har dermed alltid vært en del av min hverdag. Familien vår har deltatt på tegnspråkkurs rundt om i Norge hvor vi har møtt familier i lignende situasjon. Jeg tenker selv at jeg har gjennom broren min fått et innblikk i hvordan hverdagen og utdanningshverdagen til barn og unge med nedsatt hørsel er. I arbeidet med dette prosjektet ønsker jeg å lære mer

om hvordan overgangen fungerer for barn med nedsatt hørsel, og hvordan foreldrene opplever den.

## **1.2 Aktualitet**

Overgangen fra barnehage til skole er tidspunktet barn forlater et lekbasert miljø for å delta i et mer strukturert læringsmiljø. I over 50 år har OECD land implementert strategier for å gjøre overgangen til skole tryggere og bedre (OECD, 2017). Fremdeles er overgangen til skole et viktig tema, og stadig nye metoder blir testet for å gjøre overgangen så god som mulig for barna. I Lillehammer kommune er det for eksempel ansatt fem overgangslærere som skal følge barna siste året i barnehagen og deretter over til første året på skolen. Dette er et tiltak som skal bidra til å gjøre overgangen tryggere for barna. Overgangslærerne skal bidra i innhold, system og kontinuiteten mellom de pedagogiske intuisjonene (Meld. St. 6, 2019-2020). I årene 2020-2024 samarbeider Trondheim kommune, NTNU og Dronning Mauds Minne Høgskole om et innovasjonsarbeid hvor personalet i barnehagen og skolen tester nye tiltak for å bedre overgangen. Prosjektet er kalt «Bedre skolestart for alle» og fokuserer på at overgangen skal være en positiv faktor som virker inn på barns erfaring av god livskvalitet, tilhørighet, trivsel og muligheter til å etablere nye vennskap (NTNU, 2020).

Barn, foreldre og personalet i barnehage og skole kan alle gi verdifull kunnskap om deres opplevelser og deltakelse i arbeidet med overgangene (NTNU, 2020). For å kunne utforme gode tiltak for alle involverte parter er det viktig å få frem kunnskapen fra de ulike partenes perspektiver. Foreldrenes opplevelse av barnas overgang fra barnehage til skole har ifølge Chan (Referert til i Lillejord et al 2015, s. 26) vært underbelyst i forskningsfeltet. Foreldre som aktør innehar unik kunnskap om sitt barn. I planleggingen av skolestart bør derfor foreldre brukes som en uvurderlig ressurs, spesielt for barn med behov for tilrettelegging.

I Stortingsmelding 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (2019-2020, s. 27) påpekes behovet for mer kunnskap og forskning om overgangen fra barnehage til skole for barn med spesialpedagogiske behov. Barn med nedsatt hørsel har ofte behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Jeg vil med denne masteroppgaven bidra med økt kunnskap om opplevelsene til foreldre til barn med nedsatt hørsel omkring barnets overgang fra barnehage til skole.



### **1.3 Presentasjon av problemstilling**

Oppgavens problemstilling er: «*Hvordan opplever foreldre til barn med nedsatt hørsel at overgangen fra barnehage til skole er for barnet deres?*».

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg intervjuet tre foreldre til barn som i nyere tid har gjennomgått overgangen mellom de pedagogiske institusjonene. Studien tar for seg foreldrene sine perspektiv på barnehagetilværelsen, forventninger til skolestart, informasjonsoverføring, reaksjoner på skolestart og samarbeid med skolen.

### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Denne oppgaven er delt inn i 5 hovedkapitler. I kapittel 1 presenterer jeg oppgavens tema og temaets bakgrunn. Videre beskriver jeg temaets aktualitet og deretter studiens problemstilling. Kapittel 2 handler om oppgavens teoretiske rammeverk. Her vil særlig sentrale begreper for oppgaven bli avklart, samt relevant teori knyttet til overgangen fra barnehage til skole og barn med nedsatt hørsel i opplæringssystemet. Videre i kapittel 2 presenteres sentrale styringsdokumenter og aktuelle lovverk for oppgavens tema. Helt til slutt i kapitlet presenteres Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, der spesielt mesosystemet er relevant for overgangen. I kapittel 3 presenteres studiens metodevalg, vitenskapsteoretiske ståsted og begrunnelser for valgene. Videre redegjøres det for hvordan prosjektets data er innsamlet, om utvalget og gjennomførelse av intervju. Avslutningsvis i kapitlet beskriver jeg mine etiske betraktninger og vurderer forskningens kvalitet gjennom reliabilitet og validitet. I kapittel 4 presenteres funn, analyse og drøfting av forskningsmaterialet. I dette kapitlet er temaene tilgang på språk i barnehage, informasjonsoverføring, skolestart, skolemiljø og foreldresamarbeid presentert. Kapitlet avsluttes av et viktig tema for foreldrene, nemlig opplæringstilbudet til barn og unge med nedsatt hørsel i distriktet. Prosjektet avsluttes ved en oppsummering og refleksjoner om videre forskning i kapittel 5.

## **2 Teoretisk rammeverk**

### **2.1.1 Nedsatt hørsel**

Det finnes flere ulike betegnelser på hørselstap, for eksempel hørselshemming og nedsatt hørsel. Man har medisinske betegnelser på nedsatt hørsel som klassifiserer hørseltapet i ulike grupper basert på antall desibel personen hører på det beste øret. Klassifikasjonene er delt inn fra lett hørselstap til alvorlig hørselstap som inkluderer døvhet (WHO, 2021, s. 38). Andre definisjoner som er vanlige å bruke er grupperingene tunghørt og døv. Da skiller en mellom

de som kan utnytte resthørselen til en viss grad til å oppfatte tale og personer som har et så stort hørselstap at de har store vansker med å oppfatte tale og kontrollere egen taleproduksjon (Pritchard & Zahl, 2013 s. 3). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelse nedsett hørsel, hørselsnedsettelse og hørselstap.

Hørselstap kan forårsakes av forandringer i øret, misdannelser, sykdommer eller skader i sentrale deler av hørselssystemet (Arlinger et al., 2007 s. 274). Hørselsnedsettelse er en fellesbetegnelse på å ha milde til alvorlige hørselsvansker av ulike årsaker. De aller fleste hørselshemmede har milde hørselsvansker. Da har man en hørselsrest som til en viss grad gjør det mulig å oppfatte talespråk, og kontrollere sin egen tale ved hjelp av hørselen. Flesteparten av de tunghørte er eldre personer som har fått svekket hørselen sin. Hørselshemmede mennesker er en svært heterogen gruppe. Det de har til felles er at de har en form for vanske med hørselen, og de konsekvenser det kan ha på ulike livsområder. Utenom det er hørselshemmede svært ulike når det gjelder grad og type hørselstap, tidspunkt for hørselstapet, bruk og opplevelser av ulike hørselstekniske hjelpemidler. Det kan derfor være vanskelig å beskrive hva hørselshemming er, for det kan ramme personer så ulikt (Pritchard & Zahl, 2013 s. 2)

### **2.1.1.1 Grad av hørselstap og forekomst**

Ofte skiller en hørselshemming i gruppene mildt hørselstap, tunghørt og døv. En tunghørt person har et betydelig hørselstap, men kan i ulik grad oppfatte tale og kontrollere sin egen tale via hørselen. Personer som er tunghørte har oftest godt utbytte av høreapparat. Selv med høreapparat kan ikke hørselen til en tunghørt person sammenlignes med hørselen til en normalthørende. Lydene kan bære preg av lydforvrengninger og bortfall av visse lyder. Ytre lydpåvirkninger har stor innflytelse på hvordan tunghørte personer oppfatter lydene. Under dårlige forhold med mye støy kan tunghørte mennesker ha så store problemer med å oppfatte det som sies at de vil fungere slik døve mennesker gjør (Pritchard & Zahl, 2013 s. 3). Døve personer har et så stort hørselstap at de har store vansker med å oppfatte tale og kontrollere egen taleproduksjon. Innen det medisinske feltet defineres døvhet om en person har et større hørselstap enn 90 dB i talefrekvensområdet på det beste øret (Pritchard & Zahl, 2013 s. 3).

Blant Norges befolkning regner man med at flere hundre tusen er hørselshemmet i ulik grad. Helsedirektoratet (2020, s. 13) antar at det er omtrent 230 000 høreapparatbrukere i Norge. Det finnes ingen tall på hvor mange barn i den norske skolen som er hørselshemmet. Mjøen og kolleger har tatt utgangspunkt i at Norge har den samme forekomsten av nedsett hørsel

som andre land. De antar at det er 2-4 tusen barn med hørselstap som er i skolealder i Norge. Med bakgrunn i disse tallene starter det om lag 100 barn med ulik grad av nedsatt hørsel på skolen hvert år (Mjøen et al. 2021). Hørselshemmedes landsforbund beregner antall barn med nedsatt hørsel per kull noe høyere, til ca. 140 (Birkeland, 2021, s. 2).

### **2.1.1.2 Konsekvenser av nedsatt hørsel og tiltak**

Avhengig av grad av hørselsnedsettelse er hørselssansen påvirket i ulik grad. Det vil si at barn med nedsatt hørsel har redusert tilgang til språklyder og kommunikasjon med andre. Det er vanskelig å skille talelyder fra hverandre, spesielt ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler. Det er ofte derfor en diskuterer bakgrunnsstøy for barn med nedsatt hørsel. Bakgrunnsstøy kan være alt fra ventilasjonsanlegg, musikk, tv og prating. For å kompensere for hørselen sin leser ofte barn med nedsatt hørsel munnen til den som prater. Munnavlesning og bakgrunnsstøyen er anstrengende og krever mye energi av barnet med nedsatt hørsel. Derfor er det vanlig at barn med nedsatt hørsel blir ukonsentrerte og lite utholdende i skolesammenheng (Bakken, et al, 2017, s. 236).

For barn med nedsatt hørsel er det viktig at de ansatte har kompetanse på hørselsnedsettelser. Det er viktig at de ansatte har kompetanse på konsekvensene av nedsatt hørsel og tiltak som kan fremme utviklingen. Fysisk tilrettelegging som teleslynge og lysforhold er nødvendig for barn med hørselsnedsettelser. Som med alle barn må skolen må gjøre seg godt kjent med barna, og ikke bare med diagnosen. Alle barn og spesielt barn med sansetap profiterer av klare og forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2008). For barn med nedsatt hørsel kan det å bli forberedt på hva som skal skje i neste overgangssituasjon være betryggende. I overgangssituasjoner blir det ofte gitt informasjon samtidig som støynivået øker. Barn med nedsatt hørsel kan ha flere behov enn bare tilrettelegging innenfor undervisningssituasjonen. Skoler er vanligvis flinke på å få opp hørselstekniske hjelpemidler i form av mikrofoner og høyttalere. Likevel har barn med nedsatt hørsel behov for flere tiltak for å kunne delta i kommunikasjonen på SFO, i friminuttene og i gruppearbeid. På denne måten kan skolen være i forkant av sårbare situasjoner og jobbe forebyggende. For barn med nedsatt hørsel regnes all lyd som støy når den forhindrer eller påvirker språklig samhandling og deltakelse. Under slike forhold vil barnet risikere og bare få med seg bruddstykker av det som sies. På den måten er det lett for barnet med nedsatt hørsel å miste sammenhengen, misforstå og i verste fall falle ut av leken, undervisningen eller samtalen. Mindre grupper gir barn med nedsatt hørsel mer oversikt. Det er lettere å orientere seg etter lyden, se hvem som prater og deretter støtte med

munnavlesning. Mindre grupper gir dermed barn med nedsatt hørsel bedre muligheter for kommunikasjon (Bakken, et al, 2017, s. 258).

### **2.1.1.3 Hørselstekniske hjelpemidler**

Høreapparat er et elektroakustisk forsterkersystem som brukes til å kompensere for den nedsatte følsomheten som hørselstapet har forårsaket. I de fleste høreapparater har en mulighet til å tilkoble en teleslynge som gir høreapparatbrukeren mulighet til å få lyd direkte tilsendt til øret uten å motta annen støy i rommet (Andersson, et al, 2007 s. 368). På skoler er det veldig vanlig at klasser med hørselshemmede elever bruker teleslynge i undervisningen. Da får både lærer og elever mikrofoner som de kan prate i slik at eleven med nedsatt hørsel får lyden tilsendt til høreapparat. Høreapparat anbefales vanligvis for barn med et mildt til alvorlig hørselstap (Arlinger et al., 2007 s. 324). Cochleaimplantat er en form for elektrisk høreapparat som alvorlig hørselshemmede mennesker bruker som hjelpemiddel. Implantatet stimulerer hørselsnervecellene elektrisk, og kan brukes dersom en ikke oppnår ønsket resultat ved bruk av akustisk høreapparat (Andersson, et al, 2007 s. 397).

### **2.1.1.4 Norsk tegnspråk**

Norsk tegnspråk er det nasjonale tegnspråket i Norge. Det er språklig og kulturelt likeverdig som norsk talespråk (Språkloven, 2021, § 7). Opplæringsloven § 2-6 og barnehageloven § 38 gir barn som har tegnspråk som førstespråk, eller som etter en sakkyndig vurdering har behov for opplæring i tegnspråk, rett til slik opplæring (Opplæringsloven, 1998 § 2-6, Barnehageloven, 2005 § 38). Samtidig kan tegnspråk bli brukt som spesialpedagogisk tiltak i henhold til Opplæringsloven § 5-1 (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Tegnspråk er et offisielt språk i Norge som er visuelt-gestuet. Tegnspråk blir oppfattet gjennom synet når en motpart produserer ord og mening gjennom håndbevegelser. Hendene sier ordene, men komponenter som munn, kinn, øyne, blick og øyebryn blir også brukt for å få frem budskapet. For eksempel bruker en å heve øyebrynene dersom en stiller et spørsmål. Da får man et spørrende uttrykk i ansiktet og budskapet kommer lettere frem til mottakeren (Vonen, 2020, s. 53). I 2021 ble tegnspråkutvalget opprettet. Utvalget skal undersøke lovverk, ordringer og tiltak som omfatter Norsk tegnspråk. Å utvikle språk og en språklig identitet er en menneskerett. Formålet med utvalget er å foreslå hvordan tilgangen til tegnspråk kan økes i relevante sektorer (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2021).

## **2.1.2 Overgang**

Overganger blir definert som en hendelse der man forflytter seg fra en kontekst til en annen. I den nye konteksten får personen en ny rolle, enten innenfor samme miljø eller i et nytt miljø (Bronfenbrenner, 1979, s. 26, Broström, 2009, s. 24). Konteksten i barnehage er et lekbasert miljø hvor barna kjenner personalet, bygget, uteområde og de andre barna. I overgangsprosessen forflytter barna seg fra denne kjente pedagogiske institusjonen over til en som er mer ukjent. På skolen må barna bygge nye relasjoner til både voksne og barn, bli kjent med skoleområde og en ny pedagogisk fremgangsmåte. Broström (2009, s. 25) deler inn overgangene barna opplever i tidlig barndom i vertikal- og horisontal overgang. Den horisontale overgangen handler om overgangen mellom barnehage og hjemmet, og overgang mellom avdelinger i barnehagen. De vertikale overgangene handler om å jobbe seg oppover i nivå slik som overgangen fra barnehage til skole er. Ved vertikale overganger forandres miljøet barnet er en del av. Samtidig forandres presset på barna. På skolen kreves det at barna skal sitte rolig over tid, samtidig som barnet har et press om å lære seg skoleaktiviteter som å lese, skrive og regne. Lillejord med kolleger (2015 s. 26) legger til at å begynne på skolen er noe barna er opptatt av lenge før overgangen finner sted. Prosessen er dermed i gang lenge før den konkrete hendelsen. Samtidig bruker noen barn lengre tid enn andre på å bearbeide overgangen etter at den har funnet sted.

### **2.1.2.1 Foreldres rolle i overgangen**

Skolen, barnehagen og hjemmet er de viktigste utviklingsarenaene barn og unge har. De er gjensidig avhengig av hverandre og må derfor løse oppgavene de har knyttet til barn og unges læring og utvikling sammen (Nordahl & Drugli, 2016). Barnets beste skal ligge til grunn i samarbeidet, og det innebærer at en utveksler nødvendig informasjon med hverandre (Nilsen, 2014, s. 33). I henhold til opplæringsloven § 13-3d (1998) er kommunen pliktet til å sørge for samarbeid mellom grunnskolen og foreldrene. Det er en lovfestet rett at foreldre blir inkludert og får medvirke i skolegangen til barna. Foreldre kjenner sitt eget barn best, og de kan derfor bidra med nyttig informasjon om deres barn. Deres innspill kan bidra til at organiseringen og opplæringstilbudet blir enda bedre. Særlig kan foreldre bidra med nyttig kunnskap og informasjon i arbeid med overgangen når skoleansatte enda ikke kjenner barna. Det er avgjørende at foreldre får medvirke i barnas overgang, og får informert skoleansatte om barnets behov, vansker og styrker.

Samarbeidet mellom skole og hjemmet kan foregå på ulike nivå (Nordahl & Drugli, 2016). Det laveste nivået av samarbeid mellom hjemmet og skole består av at skolen gir informasjon

til foreldre. Det neste nivået i samarbeidet er en dialogloop mellom skolen og foreldrene. Da er begge partene likeverdige, mens den sterkeste formen for samarbeid er at foreldre får en reel medvirkning og blir sett på partnere. Da treffes beslutninger sammen og det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre. Dersom skolen ikke legger til rette for medvirkning fra hjemmet kan det føre til at foreldre føler avmakt. Da har de ikke annet valg enn å enten bli konfronterende, passive eller uinvolverte (Nordahl & Drugli, 2016).

### **2.1.3 Tidligere forskning**

Overgang fra barnehage til skole har blitt mye forsket på både internasjonalt og nasjonalt, særlig de siste årene. Derimot har det blitt viet lite forskning til overgangen for barn med nedsatt hørsel. Det er lite litteratur som har undersøkt barn med funksjonsnedsettelse eller spesialpedagogiske behov og deres overgang mellom de pedagogiske institusjonene (Groven, 2018). Derfor har jeg i arbeid med denne oppgaven undersøkt litteratur som omhandler overgangen fra barnehage og skole generelt, og hva forskning sier om den generelle opplærings situasjonen til barn med nedsatt hørsel. Videre i kapitlet vil jeg gjennomgå de studiene som jeg finner aktuelle for mitt prosjekt.

#### **2.1.3.1 Overgang barnehage til skole**

*Lillejord og kolleger (2015)* har utført en systematisk kunnskapsoversikt som skal identifisere tiltak med positiv innvirkning på barnas overgang fra barnehage til skole. I kunnskapsoversikten ble tiltakene kategorisert etter tema. De fire kategoriene er aktørskap, asymmetriske relasjoner, ulike arbeidsmåter og skoleforbedrende aktiviteter. Lillejord og kollegene viser i studien at overgangsperioden må forstås mer som en prosess enn som en enkelthendelse (Lillejord et al., 2015 s.29). Barna skal gå fra å være de eldste barna i barnehagen til de yngste barna på skolen. De skal forlate en kjent institusjon som de har tilbragt mye tid i, til en mer ukjent institusjon. Overgangen er ikke bare å forlate en bygning for så å gå inn i en annen. Den er både mental og følelsesmessig. De skal finne seg til rette i et nytt miljø og knytte nye relasjoner til andre barn og voksne. På skolen opplever barna nye måter å arbeide på. Overgangen kan være en langvarig prosess for barna. Det er ikke tilfredsstillende med et enkelt tiltak, men flere tiltak som følger barnas prosess.

Et av temaene i studien handlet om de fire ulike aktørskapene som deltar i arbeidet med overgangen. Studien viser at noe av det viktigste en kan gjøre for å sikre barn en god overgang er å etablere et tett og tillitsfullt samarbeid mellom førskolelærere, lærere, foreldre og barna. For barnas del handler det om å begrunne ulike aktiviteter som skal fungere som

skoleforberedende tiltak. Tiltak som for eksempel det å besøke skolen, bli kjent med resten av klassegruppa må begrunnes og forklares ovenfor barna. Det vil skape ro og forutsigbarhet for barnet i prosessen med overgang (Lillejord et al., 2015 s.29). Sammen med førskolelærere, lærere og barnet er foreldre en viktig støttespiller for overgangen og overgangsaktivitetene. Deres holdning til aktivitetene, barnehagen og skolen smitter over på barnet. En god dialog om hvorfor barnehagen og skolen driver med aktivitetene kan derfor være verdifullt. Foreldrene er også de som avgjør om barnehagen kan dele informasjon om barnet til skolen. Noen ganger kan foreldre være skeptiske til å overføre informasjon til skolen. Studien viser til at barnehagelærere og lærere må opplyse foreldre om hva informasjonen til barnet skal brukes til og hvordan den brukes (Lillejord et al. 2015 s. 6). God informasjon om eleven kan nemlig hjelpe læreren til å tilrettelegge undervisningen bedre (Lillejord et al., 2015 s. 42).

*Starting strong V* er en rapport som omhandler overgang til skole utgitt av den internasjonale organisasjonen OECD. Ifølge OECD (2017) er de første årene i livet avgjørende for senere utvikling og læring. Det er verdifullt å investere i god kvalitet både i skolen og i barnehagen, og overgangen mellom dem. Rapporten skal kunne brukes som en kunnskapsbase som inneholder strategier og retningslinjer til å skape gode overganger for barn. I rapporten trekkes det frem seks viktige strategier og retningslinjer for overgangen.

OECD (2017) fremhever i studien at fokuset i overgangsprosessen bør være å gjøre skolen forberedt til å ta imot barnet, fremfor at barnet skal være klar for å begynne på skolen. For å gjøre barna klar for skolen endres kulturen i barnehagen i det siste halvåret. Da tas nemlig skolekulturen i bruk. Dette fenomenet er kjent under begrepet «schoolification».

Konsekvensen av dette blir mindre leketid, mer fokus på faglig innhold og mer læringsorienterte pedagoger. Forskning fra OECD viser derimot at alders- og barnevennlig pedagogikk gir flere fordeler for både sosial- og kognitiv utvikling. Dette er noe nordiske land fokuserer på. Et slikt perspektiv innebærer at det ikke bare er barnehagene som skal gjøre barnet klart for skolen, men at skolene skal bli klare for å ta imot barna (OECD, 2017 s. 16, Lillejord et al., 2015 s. 45). For at skolene skal bli klare for barna må den pedagogiske praksisen være alderstilpasset. Desto bedre tilpasset praksisen er barnas alder, desto bedre sosial- og kognitiv utvikling for barna (OECD, 2017 s. 254).

Studien fra OECD påpeker at overgangen er både barnehagen og skolen sitt ansvar. Tilretteleggingen av gode overganger for barna er et felles ansvar for alle samarbeidspartnere. Samtidig må en overkomme strukturelle hindringer for samarbeid og kontinuitet mellom

institusjonene. Studien viser for eksempel at førskolelærere er så mye i direkte kontakt med barna, at de har for liten tid til andre oppgaver slik som forberedelser til overgang og samarbeid med skolen (OECD, 2017, s. 259). Selv om studien påpeker at overgangen skal være et felles ansvar mellom skolen og barnehagen kan det være vanskelig for lokale ledere å vite hvordan en best skal arbeide med den. OECD anbefaler å støtte lokale ledere med klare nasjonale politiske rammeverk. I flere land som er undersøkt er det regionale forskjeller på kvaliteten på overgangene. Derfor bør det være klare nasjonale planer og retningslinjer som er forskningsbaserte. På den måten kan flere barn sikres en god overgang (OECD, 2017 s. 261).

Et annet viktig punkt i rapporten til OECD handler om å tilrettelegge for barn med særlige overgangsbehov. Selv om overganger kan være vanskelig for alle barn, kan den være ekstra sårbar for barn med særlige overgangsbehov. Herunder skal en kunne tilrettelegge for barn som lever i fattigdom, barn med språklige og kulturelle vansker og barn med ulike funksjonsnedsettelse. Dette er deler av menneskers sosiale bakgrunn som utdanningssystemet skal være med på å utjevne. Det bør ifølge studien tas ekstra hensyn til slike behov under arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. Forskningen viser at overganger for barn med særlige overgangsbehov har stort fordel av å inkludere et godt samarbeid med hjemmet, og eventuelt helse- og sosialtjenester (OECD, 2017, s. 262).

*Munkebye (2004)* gjennomførte et prosjekt om overgang fra barnehage til skole for barn med nedsatt hørsel. Prosjektet varte i en periode på tre år og foregikk i Fauske kommune. Det var to barn som deltok på prosjektet som skulle sikre barn med nedsatt hørsel en god overgang. Tidlig i prosjektet var det klart hvem som skulle være pedagoger i barnas klasse. De fikk opplæring i tegnspråk lenge før skolestart. Pedagogene var tiltenkt rollene klassestyrer og tolk. På denne måten kunne de sikre elevens tegnspråkundervisning og planlegging og utføring av fagplanene for døve. Våren før skolestart kom det frem at begge pedagogene som skulle være tolk og klassestyrer ville være ute i svangerskapspermisjon fra skolestart. De to ansatte som hadde opparbeidet seg tegnspråkkunnskap ville dermed ikke delta på barnas skolestart (Munkebye, 2004 s. 3). Med bakgrunn i dette kan det virke sårbart for barna med nedsatt hørsel. Dersom personen som har tegnspråkkunnskaper blir syk eller er i permisjon kan det være en svært vanskelig situasjon for barnet, særlig om tegnspråkkunnskapene til de øvrige ansatte er lave.

*Nilsen og Jensen (2010)* gjorde en casestudie om seks barnehagebarn som har nedsatt funksjonsevne og samarbeidet rundt dem. Studien var opprinnelig ikke ment til å handle om



overgang barnehage og skole, men temaet ble ansett som viktig både for foreldre og fagpersonellet, og ble derfor et viktig punkt i rapporten. Nilsen og Jensen (2010 s. 11) fremhever at overgangen fra barnehage til skole er sårbare. Informantene i denne studien tydeliggjør viktigheten av å overføre informasjon om barnet for å best mulig ivareta barnet i overgangen. Rapporten viser at innholdet og samarbeidet mellom skoler og barnehager er ganske tilfeldig. Samarbeidet er sentralt for at skolen skal motta den verdifulle informasjonen om barna, og på den måten gjøre overgangen smidigere (Nilsen & Jensen, 2010 s. 125). En annen kritisk faktor for overgangen som Nilsen og Jensen (2010, s. 139) peker på handler om kontinuitet. Foreldre bekymrer seg for overgangen. De bekymrer seg særlig for barnets opplevelse av trygghet når det nære personalet rundt barnet blir skiftet ut. Dette sammen med manglende informasjonsoverføring gjør at foreldre bekymrer seg.

*Stoltenberg-utvalget* (NOU 2019: 3. s. 55) viser at barn med nedsatt funksjonsevne kan oppleve lite kontinuitet og sammenheng mellom utdanningsnivåene. De viser til at andelen som får spesialpedagogisk hjelp reduseres fra siste året i barnehage til første klasse i skolen, deretter økes hjelpen utover til ungdomstrinnet. Årsaken til nedgangen er ukjent, men kan tyde på at barna som får spesialpedagogisk hjelp ikke opplever tilfredsstillende sammenheng mellom utdanningsnivåene.

Barn med nedsatt hørsel har særlige overgangsbehov. Det krever et enda tettere samarbeid mellom barnehagen, skolen og hjemmet. De profiterer særlig av forutsigbarhet og trygghet. Tiltak som det å bli kjent med skoleområdet, klassekamerater og lærer vil gjøre prosessen tryggere og mer forutsigbar. Det vil også oppleves som en trygghet at foreldrene er involvert i overgangen. Foreldre som er engasjert og vet hva som foregår kan trygge og engasjere barnet selv.

### **2.1.3.2 Barn med nedsatt hørsel i opplæringssystemet**

Siden 1990-tallet har organiseringen av opplæringen til barn og unge med nedsatt hørsel gjennomgått store endringer. Teknologisk og politisk utvikling har ført til nye muligheter og utfordringer. Blant annet får en stor andel barn og unge med nedsatt hørsel opplæring i sin nærscole sammen med hørende barn med de muligheter og utfordringer dette medfører. Tidligere var det vanlig at barn med nedsatt hørsel fikk opplæring på internatskoler tilrettelagt for elever med nedsatt hørsel. Skådalen kompetansesenter utarbeidet en rapport om opplæringsvilkårene til barn og unge med hørselshemming. Rapporten har som hensikt å vurdere fremtidige behov for forskning innenfor opplæringen til barn med nedsatt hørsel.

Ifølge rapporten er forskningsfeltet på hørselshemmedes barns opplæringsvilkår lite. Rapporten demonstrerer et stort behov for forskning og kunnskapsproduksjon om barn og unge med nedsatt hørsel i barnehager og skoler (Simonsen et al., 2010 s. 85). I de neste ti årene er temaet viet mer forskning, og i 2018 utarbeider Kermit en oversikt over noe av dette.

Kermit utførte en kunnskapsoversikt om hørselshemmedes barn og unges opplæringsmessige- og sosiale vilkår i barnehage og skole. Samlet sett viser forskningen Kermit har gjennomgått at nordiske skoler og barnehager i liten grad lykkes med å etablere inkluderende praksiser for hørselshemmede barn sammen med typisk hørende jevnaldrende (Kermit, 2018 s. 7).

Hørselshemmede barn oppnår som gruppe svakere resultater på skolen sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende. Kermit (2018, s. 26) referer til psykologen Marschark og hans kolleger som antyder at 50% av variansen i skoleprestasjoner kan forklares med faktorer ved undervisningen. Det kan for eksempel være lærerens kompetanse om nedsatt hørsel eller hvordan undervisningen er organisert. Den hørselshemmede eleven må nemlig forholde seg til undervisning som gis på premissene til de typisk hørende elevene. Den hørselshemmede eleven må tilpasse seg dette så godt som hun eller han kan (Kermit, 2018 s. 53). Forskningen viser at det er de teknologiske hjelpemidlene det fokuseres mest på når en skal forsøke å legge til rette for deltakelse for barn med nedsatt hørsel. Selv med slike hjelpemidler er det ingen garanti for suksess. Hensiktsmessig bruk av teknologiske hjelpemidler krever bevisst innsats og kompetanse fra de voksne.

I rapporten til Kermit kommer det tydelig frem at barn og unge med nedsatt hørsel strever med å oppnå opplevelsen av å være medlem i fellesskapet sammen med medelevene. I praksis er inkludering for det meste redusert til å bety «placement». Med det menes det at så lenge plasseringen av barnet med nedsatt hørsel er i klasserommet er barnet inkludert, selv om de ikke er selvskrevne medlemmer av fellesskapet (Kermit 2018 s. 54). Kermit påpeker i rapporten det store fraværet av forskning som dokumenterer praksisendringer som fremmer sosial inkludering for barn med nedsatt hørsel. Dermed holder skoler og barnehager seg til praksiser som er utviklet for den typiske eleven og samtidig fremmedgjør utypiske elever (Kermit, 2018 s. 56).

Kermit viser til arbeidet til Laugen og kolleger (2016) som undersøkte psykososal fungering for barn i 4-5 års alderen med nedsatt hørsel. Resultatene til barna ble sammenlignet med typisk hørende barn. Forskningen viser at barn med nedsatt hørsel har høyere risiko og forekomst av psykososiale vansker sammenlignet med de typisk hørende barna. Et viktig funn

i studien var at psykososiale vansker forekommer allerede ved førskolealder, noe som tyder på at det er behov for tidlig innsats og intervensjoner (Laugen et al., 2016, s. 263). Samtidig opplever barn og unge med nedsatt hørsel mer ensomhet og svakere jevnaldrenderelasjoner. Det rapporteres om at barn og unge med sansenedsettelse opplever mer utestengelse og negativ adferd fra jevnaldrende enn unge flest. Mange av disse opplever å ikke ha en eneste venn (Kermit, 2018, s. 56).

Kermit (2018, s. 55) poengterer i rapporten at det er så viktig at hørselshemmede barn og unge får tilgang til å utvikle språk i samhandling med jevnaldrende. Adgang til språk, språkutvikling og kommunikasjon er sentrale faktorer som må sikres i hørselshemmede barn og unges liv. Det er en forutsetning for inkludering å kunne kommunisere med andre. Språket som barnet lærer seg kan være tale, tegnspråk eller en kombinasjon av disse. Det viktigste er at barnet får muligheten til å lære seg et språk som kan brukes til å kommunisere med andre. Forskning fra Haukedal og kolleger (2022, s. 9) tyder på at barn med hørselsvansker og som derfor bruker høreapparat har signifikant lavere kommunikasjonsferdigheter enn typisk hørende barn. Barn med nedsatt hørsel scoret i denne studien signifikant lavere på språklige strukturer og på den sosiale siden av kommunikasjon. Halvparten av barna med høreapparat hadde så lave kommunikasjonsferdigheter at det testene indikerte bekymring eller krav til mer kartlegging. En studie av Netten og kolleger (2015) indikerer at tidlig indentifiserte døve og tunghørte barn ikke er på samme språklige nivå som typisk hørende barn. Barna med nedsatt hørsel rapporterte lavere sosial fungering og mer atferdsvansker enn typisk hørende barn. De hørselshemmede barna med bedre kommunikasjonsferdigheter viste bedre sosial fungering og mindre atferdsvansker. Det kan tyde på at språk og kommunikasjonsferdigheter er en årsak til sosioemosjonelle vansker.

For å oppsummere forskningen på opplæringstilbudet til barn med nedsatt hørsel vil jeg påpeke at det er så viktig at hørselshemmede barn og unge får tilgang til å utvikle språk i samhandling med både jevnaldrende og voksne. Språk og kommunikasjon er en åpenbar vanske for barn med nedsatt hørsel som må ligge til grunn i arbeidet med opplæringstilbudet til barn med nedsatt hørsel. Språk er en forutsetning for å lære på skolen, men det er også en forutsetning for at barn med nedsatt hørsel skal bli inkludert i klassens felleskap.

## **2.2 Sentrale styringsdokumenter og aktuelle lovverk**

Rammeplanen for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017) og læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) er to sentrale styringsdokumenter som legger føringer for

barnehagen og grunnskolen. Barnehage og skole er viktige arenaer for det enkelte barnets læring og utvikling (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 5). I barnets helhetlige utdanningsløp er overgangene mellom utdanningsinstitusjoner viktige. Derfor påpekes det i Meld. St. 6 (2019–2020) at det forventes at barnehager, skoler og kommuner arbeider målrettet med tidlig innsats og at barna skal få oppleve en god overgang fra barnehagen til skolen og SFO.

I rammeplanen for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33) påpekes viktigheten av samarbeid mellom barnehage, skole og hjemmet i arbeidet med en trygg og god overgang for barna til skole og eventuelt skolefritidsordning. Barna skal få oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole. I barnehagen bør det legges til rette slik at barna gleder seg til skolestart, samtidig som de får en god avslutning med barnehagen og personalet der. Videre påpekes det at barna skal få med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter fra barnehagen som skal gi dem et godt grunnlag for videre skolegang.

Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen på skolen. Det består av en overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i de forskjellige fagene. I læreplanverket (utdanningsdirektoratet, 2020 s. 18) er ikke overgangen fra barnehage og skole fokusert på i like stor grad som i rammeplanen for barnehage. Den legger heller ikke noen føringer på hvordan samarbeidet skal foregå. Likevel beskrives det at et godt systematisk samarbeid mellom skole, barnehage og hjemmet bidrar til å lette overgangene mellom de ulike trinnene i utdanningsløpet.

I Meld. St. 19 (2015-2016) skriver daværende regjeringen at ikke alle barn opplever en god overgang og sammenheng fra barnehage til skole. Med det ønsket de å utføre tiltak for å sikre flere barn en god overgang. Et av tiltakene som ble undersøkt var regelverket for overgang fra barnehage til skole. Det skulle da vurderes en lovfestet samarbeidsplikt for barnehageeiere og skoleeiere. Noe av problemet med overgangene er ifølge Stortingsmeldingen den store variasjonen mellom kommuner i hvordan de tilrettelegger for samarbeid mellom barnehage og skole. Også Brenna-utvalget påpekte i sin rapport fra 2010 at regelverket omkring samarbeid mellom barnehage og skoler i møte med barnas overgang var uklart. Ifølge utvalget er det viktig å forplikte samarbeidet for alle involverte aktører (NOU 2010:4, Kap 11).

I 2018 ble samarbeidet lovfestet for skolen med følgende lov:

*Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god*

*overgang. Skoleeigaren har hovudansvaret for samarbeidet og skal utarbeide ein plan for overgangen frå barnehage til skole og skolefritidsordning (Opplæringslova, 1998 § 13-5).*

Også for barnehagene ble plikten til samarbeid lovfestet i 2018 med følgende lov:

*Barnehagen skal samarbeide med skolen om barnas overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning, jf. opplæringslova § 13-5 og privatskolelova § 5-5.*

*Samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang. Barnehagen må ha tillatelse fra barnets foreldre for å utlevere personopplysninger om barnet til skolen (Barnehageloven, 2005, §2a).*

I Barnehageloven kommer en innpå en viktig faktor ved overgangen, nemlig informasjonsoverføring. Ved informasjonsoverføring fra barnehage til skole om et enkeltbarn skal en ha samtykke av foreldrene. Barna og foreldrenes rettighet til personvern er nedfelt i forvaltningsloven § 13 (1967), bedre kjent som taushetsplikten. Loven plikter arbeideren til å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med arbeidet har fått vite om personlige forhold. Det mest hensiktsmessige unntaket til taushetsplikten er å innhente samtykke slik som både Barnehageloven § 2a og Rammeplanen for barnehage foreslår. Denne muligheten åpner Forvaltningsloven § 13a (1967) for.

I henhold til opplæringsloven § 9 A-2 har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmes deres helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998 § 9 A-2). Skolene skal arbeide forebyggende ved å fremme helse, trivsel og læring, og på den måte ivareta barnas rett. Det psykososiale miljøet på skolen kan forstås som mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale skolemiljøet påvirkes av enkeltelever, elevgrupper, de ansatte og skolens holdninger, verdier og normer (NOU, 2015:2, s.30).

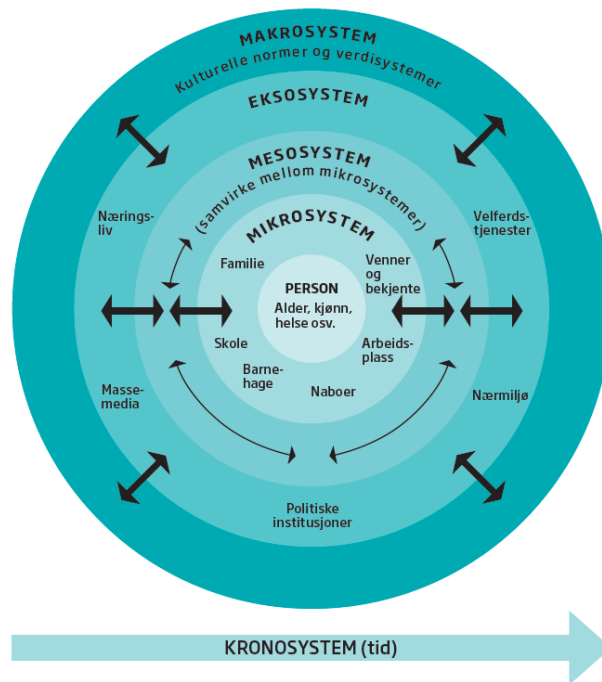
Stortingsmelding 6 (2019-2020 s. 26) påpeker hvor stor betydning overgangene kan ha for barns videre trivsel, utvikling og læring. Stortingsmeldingen poengterer at skolene og barnehagene må være særlig oppmerksomme på å gi barn med behov for særskilt tilrettelegging en god overgang. Veilederen Fra eldst til yngst (Kunnskapsdepartementet, 2008) er en offisiell veileder fra myndighetene om hvordan barnehagen og skolen bør samarbeide omkring overgang og sammenheng mellom institusjonene. Dette dokumentet sammen med både opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 13-5) og barnehageloven

(Barnehageloven, 2005, § 2a) fastsetter at både barnehagen og skolen har ansvar for en god overgang. Veilederen har skissert klare rammer for hvordan en kan arbeide med overgangen fra barnehage til skole. Det anbefales at barna får en god avslutning av barnehagetiden. Samtidig skal barna få muligheten i barnehagen til å glede seg til skolestart.

Veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21) fremhever at barn som har behov for særskilt tilrettelegging har behov for de samme tiltakene som gjelder for andre barn. Overgangen for barn med behov for mer tilrettelegging kan være mer utfordrende. Derfor er det viktig at disse barna opplever forutsigbarhet, sammenheng, trygghet og omsorg i overgangen. Personalet må bli godt kjent med enkeltbarnet, og ikke bare behovene barnet kan ha for tilrettelegging. Barn med sansetap kan spesielt profittere på rammer som er forutsigbare og klare. For barn som kan ha behov for tilrettelegging bør planleggingen og samarbeidet mellom skole og barnehage starte i god tid. Planleggingen av skolestarten for denne barnegruppen kan bli omfattende, samt inneholde flere aktører. Under planleggingen bør en så tidlig som mulig klargjøre hvem som skal ha ansvaret for barnet på skolen. Samtidig er det viktig for et barn med nedsatt hørsel at den ansvarlige innehar nødvendig kompetanse om hørselsvansker, alternativ kommunikasjon og eventuelt tegnspråk. For barn med nedsatt hørsel kan tilretteleggingen kreve at skolen har nødvendig hørselsteknisk utstyr og akustikkregulerte klasserom (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22).

### **2.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell**

Oppvekstvilkårene til barn og unge påvirkes av flere faktorer som kan knyttes til familie, nærmiljø, barnehage, fritidsmuligheter, skole og kommunale og nasjonale avgjørelser. Samtidig kan samarbeid og forbindelsene mellom de ulike aktørene påvirke barnet. Bronfenbrenner (1979 s. 3) ga med den økologiske utviklingsmodellen (figur 1) et nytt teoretisk perspektiv på utviklingspsykologi. Modellen inkluderte både det utviklende mennesket og miljøet rundt. Sentralt i teorien er interaksjonen mellom menneske og miljøet. Modellen besto opprinnelig av fire økologiske hierarkiske nivåer som til sammen utgjør barnets oppvekstmiljø. Innerst i modellen finner en mikrosystemet, deretter mesosystemet, videre er eksosystemet og helt ytterst er makrosystemet. Senere ble kronosystemet inkludert som tar for seg tidsdimensjonen i miljøene.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

Mikrosystemet er som nevnt tidligere den innerste sirkelen i systemet. Den handler om de hverdagslige situasjonene personen er til stede i. Dette systemet består av interpersonlige relasjoner som det utviklende mennesket oppnår gjennom ulike roller og aktiviteter.

Mikrosystemet består av familie, venner, barnehage/skole/arbeidsplass, nærområdet og fritidsaktiviteter. Det er settinger personen kan engasjere seg i ansikt til ansikt interaksjon. Slike interaksjoner oppnår barnet sammen med de voksne og de andre barna i barnehagen, skolen, i hjemmet, på lekeplassen i nabolaget og på fritidsaktiviteter (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Samhandlingene, de sosiale rollene og interaksjonene mellom den utviklende personen og de andre i mikrosystemet fremmer eller hemmer utviklingen (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 264). For barn med nedsatt hørsel finnes det flere barrierer som påvirker samhandlingene i mikrosystemet. Bakgrunnsstøy, avstand, lysforhold og manglende tegnspråkkompetanse kan hemme kvaliteten på samhandlingene.

Mesosystemet omfatter forholdet og kontakten mellom to eller flere av personene i barnets hverdagslige situasjoner. Det vil si at mesosystemet handler om forhold, kontakt og interaksjoner mellom de ulike partene i barnets mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). For et barn i barnehage kan det være samarbeidet mellom barnets foreldre og personalet i barnehagen. Et annet eksempel er foreldre som inviterer andre barn fra barnehagen hjem til seg for å leke sammen med barnet deres. Mesosystemet innebærer påvirkningsprosesser

mellom ulike deler av mikrosystemet. Påvirkningen kan for eksempel være samarbeid og samhandling, kommunikasjon, kunnskapsutvikling, informasjonsoverføring og så mye mer. For barn med nedsatt hørsel er kunnskapsutvikling og informasjonsoverføring spesielt viktig. For skoler og barnehager er det ofte nødvendig å samhandle med andre kompetansemiljøer for at de skal ha tilstrekkelig kompetanse på nedsatt hørsel. Prosessene i mesosystemet kan både skape økt kunnskap og konsensus, men også konflikter (Bø & Ertesvåg, 2006 s. 264). Konflikter som kan påvirke barnets utvikling negativt kan for eksempel være dersom samarbeidet mellom barnehagen/skolen og hjemmet bryter sammen.

Eksosystemet omfatter settinger som ikke barnet selv ikke er en aktiv deltaker i. Selv om barnet ikke er en aktiv deltaker i settingen påvirkes barnet av forhold og beslutninger i systemet. Slike forhold og beslutninger vil da ha en indirekte virkning på barnet i utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Et eksempel her kan være morens arbeidssted. Dersom moren trives godt på jobb med et godt felleskap kan dette ha en indirekte påvirkning på barnet da mor er i bedre humør og har mer overskudd. Et annet eksempel er for eksempel at mor blir permittert fra jobben. Det kan ha uheldig virkning på barnet. Andre eksosystemer som kan påvirke barn er lærerens hjem, fagforeninger og kommunestyret (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 264).

Makrosystemet handler om samfunnet det utviklende mennesket er en del av. Det handler om samfunnets mønster av verdier, tradisjoner, økonomiske forhold, klassestrukturer og ideologier (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Makrosystemet påvirker naturligvis de de andre systemene gjennom for eksempel verdier og økonomi. Verdier som for eksempel det å inkludere barn og unge med spesialpedagogiske behov i nærhetsskolen (UNESCO, 1994) kan påvirke barnet. I makrosystemet utarbeides lover og retningslinjer slik som Læreplanverket og Rammeplanen for barnehage. Dette er faktorer ved makrosystemet som påvirker barnet. Noe av påvirkningene fra makrosystemet kan svekkes eller forstørres i de øvrige systemene. For eksempel kan institusjoner som hjem og skole svekke uønsket påvirkning fra makrosystemet (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 264).

Kronosystemet omhandler tidsdimensjonen i miljøet. Det utviklende mennesket vil over tid forandre seg, og det samme vil miljøet. Et eksempel på det er endringene i hvordan samfunnet ser på barn og barndom gjennom historien (Bronfenbrenner, 2005, s. 119). Eksempler på miljøforandringer over tid kan være innenfor de teknologiske fremskrittene. For barn med



nedsett hørsel har teknologiske fremskritt som høreapparat og CI åpnet for nye muligheter for sosiale relasjoner og for læring.

Mest aktuelt for denne oppgaven er mikro- og mesosystemet. Dette er de systemene som er «nærmest» barnet. Det handler da om barnets nære relasjoner med familie, barnehage og skole, og interaksjonen og kontakten mellom dem opplevd av foreldrene.

## **3 Metode**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske og metodiske forankring. Jeg forklarer hvordan datainnsamlingen og analysen er gjennomført. Videre vil jeg vurdere studiens kvalitetskriterier som validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for etiske betraktninger relatert til oppgaven.

### **3.1 Kvalitativ metode**

For å undersøke prosjektets problemstilling virker kvalitativ metode som det mest hensiktsmessige. Det begrunner jeg i at jeg ønsker å fordype meg i det sosiale fenomenet som dette prosjektet handler om, nemlig overgangen fra barnehage til skole. Kvalitative metoder handler nettopp om å utvikle en forståelse av det fenomenet en undersøker (Thagaard, 2019, s. 19). Kvalitative forskning benytter metoder ved å komme i nær kontakt med deltakere i feltet ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer. Kvalitativ data kan fremheve mening og prosesser som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. Forskning som bruker kvalitativ data, forsøker derimot å fortelle om egenskaper eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2019, s. 15). Gjennom kvalitativ metode kan en få mye informasjon og kunnskap om få enheter og enhetenes situasjon.

Kvalitative tilnærminger kan deles inn i flere metoder slik som intervju og observasjon. Det er forskning som baserer seg på subjekt-subjekt forhold mellom forsker og de personer som studeres (Thagaard, 2019, s. 16). I denne oppgaven er det benyttet forskningsintervjuer for å undersøke prosjektets tema. Intervjusamtaler kan bidra til å utvikle en forståelse av personers opplevelser og refleksjoner om deres egen situasjon. Jeg tar sikte på å få kunnskap og forståelse over deltakernes opplevelse og refleksjoner av fenomenet overgang fra barnehage til skole.

### **3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju**

Gjennom kvalitative forskningsintervjuer forsøker en å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et viktig mål i slik forskning er å få fylldig innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Deltakerne i slike studier kan fortelle om hvordan de opplever sin egen livssituasjon, og hvordan de forstår egne erfaringer (Thagaard, 2019, s. 12). Målet med kvalitative intervjuer er som tidligere nevnt ikke å kvantifisere data, men å bringe frem nyanserte beskrivelser av intervjupersonens livsverden gjennom ord. Denne metoden egner seg til mitt prosjekt på grunn av at jeg ønsker å få innsikt og kunnskap om foreldres opplevelser, erfaringer og synspunkter på overgangen fra barnehagen til skolen for deres barn med nedsatt hørsel.

Forskningsintervjuer kan uformes på ulike måter. En kan ha en struktur på intervjuet som minner mer om en samtale om prosjektets tema. Motsetningen til dette er et strukturert opplegg hvor spørsmålene og rekkefølgene på spørsmålene er fastlagt (Thagaard, 2019, s. 90). Jeg valgte i dette prosjektet å ha en delvis strukturert tilnærming. I forskningsintervjuer som er delvis strukturerte er temaene for prosjektet fastlagt på forhånd, men intervjuer bestemmer rekkefølgen for temaene underveis. Da har en mulighet til å følge opp intervjupersonens fortellinger, samtidig som en sørger for at de fastlagte temaene følges opp. Intervjuet har en fleksibel struktur slik at en kan dykke dypere i intervjupersonens beskrivelser gjennom oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt i forkant. Semistrukererte intervjuer kan karakteriseres som en samtale mellom intervjuer og intervjuperson som styres både av de fastlagte temaene, men også av de temaene intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2019, s. 91).

### **3.1.2 Intervjuguide**

Et semistrukerert intervju gjennomføres med en intervjuguide som tar for seg prosjektets sentrale temaer og som inneholder forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguide til semistrukererte intervjuer kan inneholde en oversikt over temaer som skal dekkes, eller forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). For dette prosjektet ble det utarbeidet forslag til spørsmål innenfor temaene som jeg anså som sentrale for prosjektet. Spørsmålene i intervjuguiden må planlegges godt slik at intervjuet handler om de sentrale temaene for oppgaven. Samtidig bør det være rom for å følge opp intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2019, s. 95). For at et intervju skal ha god kvalitet er det viktig at spørsmålene oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om temaet. De fleste spørsmålene i intervjuguiden bør være formulert

på en slik måte at intervjupersonen presenterer erfaringer og synspunkter om temaene for prosjektet. Dersom intervjuer ser at det er behov for at intervjupersonen uttrykker seg mer konkret om spesifikke erfaringer kan en anvende oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2019, s. 95).

Det var en tidkrevende prosess å utarbeide en intervjuguide som tok opp de sentrale temaene i prosjektet på en måte som lot intervjupersonene fortelle om opplevelsene sine med egne ord. Spørsmålene i denne intervjuguiden er ment som forslag til spørsmål innenfor de sentrale temaene i prosjektet. For noen av spørsmålene ble det på forhånd utarbeidet forslag til oppfølgingsspørsmål som kunne brukes dersom det ble aktuelt. De innledende spørsmålene i en intervjuguide bør være ufarlige og av en slik art at intervjupersonen føler seg vel og komfortabel (Dalen, 2004, s. 30). De første spørsmålene i intervjuguiden jeg lagde var generelle spørsmål om barnet. Det aller første spørsmålet lød slik: «Hvis du skulle beskrive ditt barn for en som ikke kjente hen, hvordan ville du da ha beskrevet hen?».

Intervjupersonene beskrev barnas personlighet, det de mestret og det de ikke mestret. Det ble en positiv start på intervjuene. Samtidig som de innledende spørsmålene fungerte som en myk start, fikk jeg mye informasjon om konteksten rundt barna. Videre ble spørsmålene i stor grad utarbeidet som «Hva»- og «Hvordan»-spørsmål. Slike spørsmål legger til rette for at intervjupersonen skal beskrive livsverden sin, fortelle sammenhengende fortellinger eller beskrive sin forståelse av begreper innenfor prosjektets tema (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 163).

### **3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet i dette prosjektet er en hermeneutisk tilnærming. Ordet hermeneutikk er gresk og betyr fortolkning (Hjardemaal, 2014, s. 191).

Hermeneutikken var i utgangspunktet læren om å fortolke tekster. I senere tid har også diskurser og handlinger blitt inkludert under begrepet. Målet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Datamaterialet i dette prosjektet består av intervjuer som beskriver meningsfulle fenomener. Slike meningsfulle fenomener kan være beskrivelser av atferdsmønstre, forventningsmønstre, verdier, normer og regler. En stor del av samfunnsforskning er å fortolke prosjektets data (Gilje & Grimen, 1995, s. 144). Den hermeneutiske tilnærmingen karakteriseres gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. En hermeneutisk tilnærming fremhever at det ikke finnes en egentlig sannhet,

men at fenomener kan tolkes og forstås på flere nivåer. Ifølge denne tilnærmingen kan mening bare forstås i lys av den sammenhengen som det vi studerer er en del av (Thagaard, 2019, s. 37).

Gjennom å bruke informasjon fra mennesker som metode i forskning vil en få informasjon som allerede er fortolket. Enten om informasjonen en har samlet inn kommer fra et intervju eller litteratur vil det allerede være fortolket av andre sosiale aktører. Forskere innenfor samfunnsvitenskapelige grener må derfor forholde seg til en verden av informasjon som allerede er fortolket av andre mennesker. Dette kan være en utfordring med hermeneutikken dersom den allerede fortolkede virkeligheten som beskrives er mangelfull eller gir et feil bilde av verden. Derfor må forskeren sette seg inn i den begrepsverden som informanten bruker, og evne å bruke både erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper i sin egen tolkning (Gilje & Grimen, 1995, s. 145).

En sentral del av den hermeneutiske tilnærmingen er at vi alltid forstår noe ved hjelp av forforståelse. Nettopp slik forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse i det hele tatt skal være mulig. Det er flere komponenter som sammen utgjør totalbildet av forforståelsen til en aktør. Eksempler på slike komponenter kan være språk og personlige erfaringer. Språkets komponent i forforståelse handler om begreper aktørens språk stiller til rådighet. Det vil si at vi forstår verden gjennom de begrepene vi har til rådighet, og vi forklarer og beskriver verden gjennom disse begrepene (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Den andre komponenten jeg har valgt å fremheve er personlige erfaringer. Personlige erfaringer handler om det en person har opplevd og erfart gjennom livet. Menneskers erfaringer varierer etter hvilket miljø de har vokst opp i, og levd sine liv i. Disse erfaringene bidrar til menneskers tolkninger av verden og det de opplever i den (Gilje & Grimen, 1995, s. 150).

Vi bærer med oss vår forforståelse i alle situasjoner. Vi kan ikke legge den til siden og oppnå full objektivitet (Thagaard, 2019, s. 37). Ifølge Gilje (2019, s. 155) er det naivt å tro at vi kan møte verden uten noen form for forforståelse. Derfor må vi være bevisst hvordan den påvirker forskningen. Selv om en er bevisst og reflekterer over egen forforståelse er det vanskelig å være klar over alle deler av den. Forforståelsen vår kan betegnes som å være holistisk fordi ulike elementer bygger på hverandre, støtter opp om hverandre og passer sammen med hverandre (Gilje, 2019 s. 163). Forforståelsen min preger valg av teori, utarbeiding av intervjuguide, og fortolkning i analysearbeidet.

Min forforståelse er preget av at jeg har en bror med hørselstap. Hele barndommen har jeg delt med han. Vi gikk på ulike barnehager, men vi har gått på samme barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Sammen med familien vår deltok vi flere ganger i året på tegnspråkkurs flere steder i landet, blant annet på Ål folkehøyskole og kurssteder for døve og Signo kompetansesenter i Andebu. Her har vi fått opplevd et miljø som er skapt for de med hørselstap, samtidig som vi har fått opplæring i tegnspråk. I jobbsammenheng har jeg de siste årene jobbet i barnehage, og jeg har på den måten fått erfare hvordan denne aktøren jobber med overgangen, og om barnas tanker og opplevelser. Med bakgrunn i min femårige utdanning, jobberfaring og personlige erfaringer forventet jeg at resultatene skulle vise en utilfredsstillende overgang for barn og unge med nedsatt hørsel. Jeg forventet at resultatene skulle bære preg av at foreldrene selv og enkeltpersoner har bidratt med ekstrainsats for å bedre den utilfredsstillende overgangen til skole.

### **3.3 Datainnsamling**

#### **3.3.1 Utvalg**

I denne studien ønsket jeg å rekruttere foreldre til barn med nedsatt hørsel som har gjennomgått overgangen fra barnehage til skole. Kriteriene for å være med i dette prosjektet var at barnet har konstatert nedsatt hørsel, og at barnet har gjennomgått overgangen fra barnehage til skolen sommeren 2022, 2021 eller 2020. Det vil si at barnet deres i dag skal gå i 1.-3. klasse. I starten av prosjektet var det planlagt at barnet skulle ha gjennomgått overgangen i 2021 eller 2020, men på grunn av lite tilgjengelige informanter ble kriteriene justert slik at barn som gjennomgikk overgangen i 2022 ble inkludert.

Intervjumaterialet må være tilstrekkelig for å kunne presentere tolkning og analyse (Dalen, 2004, s. 51). I arbeidet med dette prosjektet valgte jeg å ha tre intervjuer. Jeg skulle gjerne hatt en eller to til, men grunnet liten tilgjengelighet av deltakere endte intervjumaterialet på tre intervjuer. Under arbeidet med rekruttering av informanter erfarte jeg at det var vanskelig å finne kandidater. Jeg startet med å sende epost til interesseorganisasjoner som Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) og Hørselshemmede barns organisasjon (Hhbo). Jeg fikk raskt svar fra HLF om at de kunne sende ut en etterlysning på en foreldregruppe på Facebook. Jeg forsøkte gjentatte ganger å komme i kontakt med Hhbo uten hell. Videre kontaktet jeg NAV hjelpemiddelsentralen for å prøve å finne deltakere, men de hadde ikke mulighet til å bidra. Gjennom min veileder Nina Jakhelln Laugen kom jeg i kontakt med Statped som leverte ut informasjonsbrosjyrer om prosjektet på tegnspråkkurs for foreldre med

barn fra 1.-4. klasse. Etter etterlysningen på HLF's Facebookside for foreldre fikk jeg rekruttert én deltaker til prosjektet. Etter intervju samtalen med denne informanten påpekte vedkommende viktigheten av prosjektet og ønsket selv å bidra til å finne flere informanter. Dette kalles for snøballmetoden. Fremgangsmåten for snøballmetoden er at deltakerne foreslår andre aktuelle personer med egenskaper eller kvalifikasjoner som passer kriteriene i prosjektet (Thagaard, 2019, s. 56). Grunnet problematikken rundt snøballmetoden og personvern og samtykke ble de aktuelle personene bedt om å kontakte meg på epost ved interesse for prosjektet (Thagaard, 2019, s. 57). Jeg ble deretter kontaktet av en person som ønsket å bidra i prosjektet. Denne personen anså også prosjektet som viktig og spurte meg deretter om prosjektet kunne deles videre. Etter at denne personen delte prosjektet videre ble jeg kontaktet av en person til som var interessert i å delta i et forskningsintervju.

Foreldrene som har deltatt i dette prosjektet har et barn med nedsatt hørsel i alder fra 6-9 år. Det vil si at barna gikk i 1.-3. klasse når intervjuene ble utført. To av barna går på en skole som er tilpasset og tilrettelagt barn med hørselstap, og den siste går på en ordinær skole. I utvalget er det stor variasjon i hørselstapet som spenner seg fra mildt hørselstap til alvorlig hørselstap. Barnet med mildt hørselstap bruker høreapparat, en annen bruker cochlea implantat, og den siste har ikke noe utbytte av hørselen. En av deltakerne i utvalget har et barn som i tillegg til hørselstapet har en alvorlig medisinsk tilstand som fører til store medisinske behov. Alle deltakerne flyttet til en annen by i forkant av skolestart. En av deltakerne flyttet av tilfeldigheter, og de to andre deltakerne flyttet for å få et bedre skoletilbud for det hørselshemmede barnet deres.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervju**

Før jeg gikk i gang med datainnsamlingen gjorde jeg et testintervju med en forelder som hadde et barn som hadde gjennomgått overgangen fra barnehage til skole i senere tid. Barnet hadde ikke hørselstap, men spørsmålene rundt overgangen var fremdeles aktuelle for denne personen. Ved å gjøre et testintervju fikk jeg testet intervjuguiden som jeg hadde utformet, men også å opparbeide meg en viss erfaring med intervjusituasjonen. Under dette intervjuet fikk jeg erfare hvor sårbart det er med lydopptaker da lydfilene var korrupte. Jeg var dermed forberedt med flere lydopptakere under de andre intervjuene. Testintervjuet var betydelig for prosjektet da personen som ble intervjuet i etterkant delte sine synspunkter på spørsmålene, formuleringene og min rolle som intervjuer. Det førte blant annet til endringer på intervjuguiden.

De tre intervjuene i dette prosjektet ble gjennomført i perioden oktober 2022 – januar 2023. Intervjuene hadde en varighet mellom 90 min – 180 min. Intervjupersonene var bosatt i andre landsdeler enn meg. Jeg måtte avgjøre om intervjuet skulle gjennomføres via telefon, videosamtale eller fysisk tilstedeværelse. Jeg ønsket at oppsettet på intervjuene skulle være likt, og jeg måtte derfor velge en metode for gjennomføringen. Med tanke på at kvalitativ metode og spesielt forskningsintervjuer handler om å utvikle en forståelse av sosiale fenomener i nær kontakt mellom intervjuer og intervjuperson valgte jeg å ha intervjuerne med fysisk tilstedeværelse. På den måten tenkte jeg at kontakten mellom intervjuer og intervjuperson ble bedre, og at intervjusituasjonen ble bedre for både intervjuer og intervjuperson. Et av intervjuene ble gjennomført ute i frisk luft, mens de to andre intervjuene ble gjennomført i det lokale biblioteket. Stedene var godt egnet både for en privat samtale og for å ta opp lyd. Intervjupersonene var på forhånd kjent med formålet med prosjektet gjennom både epostutveksling og informasjonsskriv. Likevel startet jeg intervjuene med å gå gjennom formålet og informasjonsskrivet. Jeg la spesielt fokus på at prosjektet er frivillig å delta på, og at intervjupersonene når som helst kunne trekke sitt samtykke.

Under intervjuene forsøkte jeg å skape en avslappet og tillitsfull atmosfære. En slik atmosfære kan ikke overvurderes (Thagaard, 2019, s. 105). Jeg hadde forberedt meg med klare spørsmål. Jeg tillot intervjupersonene god tid på hvert spørsmål slik at de fikk tenkt og pratet uten å avbryte de. Det er særlig viktig å etablere en intervjusituasjon der en unngår å skape avstand til intervjupersonen. En måte å redusere avstanden til intervjupersonene på er å gjøre forskningsprosjekter innenfor et miljø en kjenner godt til eller har deltatt i selv (Thagaard, 2019, s. 105). Jeg har på ingen måte samme erfaring som foreldre som har barn med hørselstap, likevel har jeg erfaringer med å ha en hørselshemmet i familien. På den måten har jeg kanskje en bakgrunn og forståelse som kan redusere avstanden til intervjupersonene. I forkant av intervjuene brukte jeg noen minutter på å prate med intervjupersonen om løst og fast som eksempelvis dagen deres. Videre presenterte jeg hvem jeg var, bakgrunnen min med en hørselshemmet bror og motivasjonen min til å gjennomføre prosjektet. Jeg ønsket å presentere meg selv og min bakgrunn ovenfor intervjupersonene for å redusere avstanden og etablere et preg av nærhet og identifikasjon mellom meg og intervjuperson.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 170) betegner det å stille oppfølgingsspørsmål som en kunst. At det nettopp er en slik kunst, fikk jeg selv erfare. Etter å ha reflektert over det første intervju og transkribert det noterte jeg meg ned punkter og konstruktiv kritikk til meg selv i rollen som

intervjuer. Thagaard (2019, s. 113) poengterer at det er hensiktsmessig å transkribere hvert intervju før en starter på det neste. På den måten lærer en mye om hvordan en selv stiller spørsmål og hvordan en bidrar til å skape flyt i intervjuet. Ved å reflektere over egen rolle kan en unngå å gjenta de samme feilene flere ganger. Utover i de to andre intervjuene kunne jeg tyde en viss progresjon. Oppfølgingsspørsmålene ble bedre, samtidig som jeg ble tryggere på meg selv i denne rollen. Ved å bli tryggere på meg selv ble jeg mer løsrevet fra intervjuguiden, og jeg var mer til stede i samtalen med intervjupersonen.

### **3.4 Lydopptak og transkribering**

Den vanligste metoden for å registrere intervjuer for senere dokumentasjon og analyse er lydopptak, noe som ble brukt i denne studiem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Til å ta lydopptak av intervjuet har jeg brukt en diktafon som er lånt av UiT og en app kalt Diktafon som er utviklet av UiO. Denne appen sender krypterte filer direkte til Nettskjema (UiO, 2023). Appen hadde jeg som tidligere nevnt problemer med under prøveintervjuet. På den måten fikk jeg verdifull informasjon om hvor viktig det er å ha en annen opptaker som backup. Ved å ta i bruk en lydopptaker kunne jeg i all hovedsak fokusere på intervjupersonen og dens uttalelser, fremfor å konstant notere ned det som ble sagt. Samtidig sikrer lydopptaket at informasjonen intervjupersonen gir blir sagt med egne ord og uttrykk. Lydopptakene ble lagret etter retningslinjene til NSD og UiT frem til prosjektslutt, og brukt som grunnlag for transkribering og analyse.

Under transkriberingen av intervjuene ble talen overført til tekst. Intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomføring. På den måten var intervjuet fremdeles godt plantet i minnet mitt. Teksten ble skrevet på bokmål, og inkluderte pauser, pauseord, latter og nølinger. Bokmål kan bidra til at det blir lettere å sammenligne intervjuene, samt være med på å sikre intervjupersonenes anonymitet. Samtidig kan en stå i fare for å miste noe av budskapet ved å omgjøre ord og begreper som er sagt på dialekt til bokmål. Likevel ble bokmål foretrukket slik at anonymiteten til intervjupersonene ble sikret. Under transkriberingen ble datamaterialet anonymisert. Det vil si at for eksempel navn på foreldre, barn, by, skole og barnehage ble anonymisert. Under transkriberingen brukte jeg god tid for å sikre at all gjengivelse var korrekt. Til sammen fikk jeg 70 sider med tekstmaterialet som jeg kunne starte å analysere.

### **3.5 Tematisk analyse**

Tematisk analyse brukes for å identifisere og analysere mønstre og temaer i kvalitative datamaterialet. Formålet med tematisk analyse er å identifisere tema som er aktuelt for



prosjektet. Datamaterialet innenfor de identifiserte temaene fra de ulike intervjupersonene blir sammenlignet slik at forskeren kan utvikle en dypere forståelse. Det er en systematisk fremgangsmåte for å gå i dybden på de mest meningsfulle temaene i datamaterialet (Thagaard, 2019, s. 171). For at en skal ha mulighet til å gå i dybden på temaene fra intervjuene er det viktig å ha data fra alle intervjupersonene om de samme sentrale temaene på prosjektet. Gjennom intervjuet bør en ha skaffet seg utfyllende beskrivelser fra alle intervjupersonene. Gode og fyldige beskrivelser av hvert tema gir grunnlag for at vi kan analysere variasjonene innenfor temaene (Thagaard, 2019 s. 172). I tematisk analyse er subjektivitet sett på som en verdifull ressurs, slik som vitenskapsteorien hermeneutikk. Uten subjektiviteten og forforståelsen til forskeren kan en ikke utføre en tematisk analyse. Ifølge Braun og Clark er det en nøkkelfaktor for å tematisk analyse at forskeren bruker sin forforståelse i analysen (Braun & Clark, 2021). Ideen om at forskeren er redskapet for analyse beskriver særlig godt hvor viktig subjektiviteten og forforståelsen til forskeren er i tematisk analyse (Braun & Clark, 2021, s. 12).

Braun og Clark (2021, s. 34) har utarbeidet seks faser for å utføre tematisk analyse på en god måte. Fase en handler om å bli kjent med datamaterialet. Dette arbeidet starter allerede når en transkriberer. For å bli kjent med datamaterialet har jeg hørt gjennom intervjuene og lest transkripsjonene flere ganger. Når jeg leste gjennom transkripsjonene, tok jeg notater av særlig interessante begreper og uttrykk.

I fase to begynner det systematiske arbeide med å finlese transkripsjonene for å utarbeide koder. I denne fasen identifiserte jeg kategorier og meninger i intervjuene som potensielt kunne være spennende og relevante for problemstillingen og ga de en kode. Under hver uttalelse som jeg fant potensiell interessant noterte jeg ned hvorfor jeg fant den interessant og en liten tolkning (Brauns & Clarke, 2021, s. 35). Koder er den minste enheten i analysen. Braun og Clarke sammenligner kodene med byggeklosser. Sammen skal kodene fange meningen i intervjuene og bygge fundamentet for temaene. Kodene skal nemlig fange opp hva som er analytisk interessant i datamaterialet (Braun & Clarke, 2021, s. 52). Jeg har valgt å kombinere induktiv- og deduktiv tilnærming til kodingen av intervjuene. Det vil si at en andel av kodene er deduktive og bygget opp av teori omkring overgangen fra barnehage til skole. Et eksempel på dette er kontinuitet mellom barnehagene og skole som gjennom tidligere forskning anses som viktig (Lillejord, 2015). Induktiv tilnærming til kodingen handler om å forankre kodene empirisk til det deltakerne forteller om deres erfaringer og handlinger. Et eksempel på en slik kode handler om deres erfaringer med et barn med hørselstap i Distrikts-

Norge. Koden handler om deres tanker rundt det å måtte flytte til tilbudet, fordi de selv anså tilbudet i deres hjemsted som for dårlig og sårbart.

Fase tre handler om å starte arbeidet med å identifisere kategorier, deltemaer og meninger i datamaterialet. Braun og Clarke (2021, s. 35) legger vekt på at temaene blir konstruert av forskeren basert på datamaterialet, fremfor at temaene blir oppdaget. I denne fasen handler det om å skape kategorier gjennom egen forforståelse og kunnskap. Der koder identifiserer spesifikke meninger, er temaene bredere. Temaene er overordnet kodene, og kodene skal derfor plasseres inn under de temaene de passer til. De ulike temaene i prosjektet vil sammen bidra til helheten som omhandler prosjektets problemstilling.

I fase fire er fokuset å kvalitetskontrollere og etterprøve de temaene som er utarbeidet i fase tre. I fase tre utarbeidet jeg kategorier basert på kodingen som var gjort, mens i denne fasen undersøkte jeg om temaene passet overens med hele datamaterialet. Utviklingen av temaene må gi mening ut fra både kodingen som er gjort, men også resten av datamaterialet. I denne fasen undersøkte jeg derfor om hvert tema fortalte en viktig del av datamaterialet. Samtidig undersøkte jeg om det var noen viktige poenger fra datamaterialet som ikke var inkludert som kategorier. I denne fasen er det viktig å begynne å se sammenheng mellom temaene seg imellom, men også sammenhengen mellom tidligere kunnskap og teori (Braun & Clarke, 2021, s. 35).

Fase fem handler om å finjustere temaene og analysen. Hvert tema skal være tydelig avgrenset, og være bygget opp av kodingen i datamaterialet som representerer intervjupersonenes utsagn. En viktig del av denne fasen er å reflektere over temaene, og om temaene passer til prosjektets overordnede tema og problemstilling. En annen viktig del av denne fasen er å skrive en kortfattet beskrivelse av temaene. Samtidig må hvert tema få informative navn (Braun & Clarke, 2021, s. 36).

Sjette og siste fase i Braun og Clarkes (2021, s. 36) utførelse av tematisk analyse handler om å presentere funnene og produsere analyseteksten. Allerede i fase tre begynner en å skrive i denne metoden av tematisk analyse gjennom hyppige notater og analyser av dataen. I fase seks starter derimot den formelle presentasjonen av funn og analyser. Målet med analyseteksten er å gi en overbevisende fortelling om intervjupersonenes meninger og erfaringer om prosjektets tema.

## **3.6 Forskningens kvalitet**

### **3.6.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det handler om forskningsresultatets konsistens og troverdighet. Dersom resultatet i prosjektet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere ved å anvende samme metode er resultatet reliabelt (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 276, Thagaard, 2019, s. 187). En slik tankegang finner en i positivistisk forskningstradisjon. Den la vekt på at kunnskap skal kunne utvikles uavhengig av forskerens relasjon til de som studeres, men i kvalitativ metode skal nettopp dataen utvikles i samspill med forskningsdeltakerne. Derfor mener Thagaard (2019, s. 187) at repliserbarhet ikke er et relevant kriterium i kvalitativ metode. Reliabilitet i kvalitativ metode handler om å redegjøre for utviklingen av data gjennom hele forskningsprosessen. Ved å redegjøre for hvert steg gjennom prosessen gjøres forskningen transparent. Da argumenterer forskeren for studiens reliabilitet og resultatets verdier (Thagaard, 2019, s. 188).

For å gjøre forskningen transparent har jeg gitt detaljerte beskrivelser av hvordan metode, forskningsstrategi, og analysemetode er gjennomført slik at utenforstående kan vurdere forskningen (Thagaard, 2019, s. 188). I dette prosjektet har jeg beskrevet valg av metode, utvalg av intervjupersoner, intervjuguide, gjennomføring av intervjuet, min forforståelse, transkriberingen og analyse. Ved å redegjøre for forskningens ulike deler ønsker jeg å styrke prosjektets reliabilitet ved at leseren er inkludert i hele prosessen. Under intervjuene har jeg unngått å stille ledende spørsmål for det er en mulighet at det kan påvirke svarene til intervjupersonene. I presentasjonen av dataen og drøftingen er det redegjort for hva som er primærdata. Primærdataen er sitater fra intervjupersonene som er blitt analysert og drøftet. Dette skiller primærdataen fra forskerens fortolkning noe som er med på å styrke forskningens transparens (Thagaard, 2019, s. 188).

### **3.6.2 Validitet**

Validitet kan knyttes til resultatene av forskningen, og hvordan forskeren tolker dataen. Det handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til i analysen (Thagaard, 2019 s. 189). En valid slutning er korrekt utledet basert på premissene. En valid tolkning vil derfor være fornuftig, velfundert og berettiget ut fra prosjektets teori, metode og forskerens forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 276). I dette prosjektet har jeg som målsetning å gå utover det deskriptive. Da representerer analysen tolkningene mine av det fenomenet som jeg har studert. For at tolkningene mine skal være gyldige må jeg derfor reflektere kritisk over

egen analyseprosess. I likhet med reliabilitet kan transparens være med på å styrke prosjektets validitet (Thagaard, 2019, s. 189). Det vil si at det teoretiske ståstedet som er grunnlaget for tolkningene skal beskrives og redegjøres for. Samtidig bør en redegjøre for hvilke metoder en har brukt for å analysere dataen. Dette er med på å påvirke fortolkningene til forskeren. Gjennom oppgaven har jeg redegjort for aktuell teori som har bidratt til analysen. Jeg har redegjort for min egen forforståelse som er et viktig grunnlag for analysen. Spesielt innenfor den hermeneutiske tilnærmingen er forforståelsen viktig, og min forforståelse blir derfor viktig for prosjektets validitet. Ifølge Thagaard (2019, s. 189) bidrar avvikende data til å vurdere holdbarheten av tolkningene. Det vil si at tilfeller av data som avviker fra den generelle dataen kan gi bedre validitet. Dette på grunn av at avvikende data kan bidra til å spesifisere hvilke betingelser som må være til stede for at tolkningene er relevante, og under hvilke betingelser de ikke er gjeldende. Jeg har derfor inkludert enkelte avvikende tilfeller i mitt datamateriale for å vise hvilke betingelser som må være til stede for at tolkningen skal være gyldige.

Prosjektets validitet bør innvirke på hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) foreslår å flytte vekten fra en endelig produktvalidering til en kontinuerlig prosessvalidering. Under intervjuet er det kvaliteten på intervjuerrollen og spørsmålene som avgjør validiteten. Jeg har forsøkt å stille både oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål for å kontrollere informasjonen fra deltakerne. Ved transkribering er det viktig å reflektere over hvordan en kan på en gyldig måte overføre informasjonen fra muntlig til skriftlig form. Under arbeidet med analysen er det viktig å vise at tolkningene er logiske og gyldige. I prosjektet underbygges dette ved å vise til den teoretiske forankringen studien er basert på, samt på primærdataen fra intervjudeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 278). Det har vært til stor hjelp for meg å tenke på validitet som en kontinuerlig prosess.

### **3.7 Forskningsetiske betraktninger**

Vitenskapelig virksomhet krever at forskere forholder seg til etiske prinsipper og utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan forskningsresultatene presenteres (Thagaard, 2019, s. 20). Den nasjonale forskningsetiske komité har ansvaret for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). Retningslinjene skal bidra til å utvikle forskningsetiske skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet. Som en ny forsker har jeg brukt retningslinjene gjennom hele prosessen, fra planlegging, gjennomføring og til ferdigstilling. I forkant av rekrutteringen av

intervjupersoner utarbeidet jeg et informasjonsskriv (vedlegg 2) som inneholdt informasjon om studien, opplysninger om metode og deltakernes rettigheter. Dette informasjonsskrivet ble tilsendt aktuelle deltakere når de kontaktet meg med interesse for studien. For å være trygg på at alle deltakerne hadde lest og forstått informasjonsskrivet ble dette gjennomgått sammen før samtykkeskjemaet ble signert.

### **3.7.1 Informert samtykke**

Utgangspunktet for intervjuene i dette prosjektet er fullt og helt basert på et informert samtykke til å delta. Intervjupersonene må få så god informasjon om formålet med prosjektet at deres samtykke er basert på informasjonen som er gitt. Deltakerne er blitt godt informert om at deltakelsen er frivillig og at de kan trekke seg når de vil uten videre spørsmål (NESH, 2021). Gjennom et informert samtykke til å delta i studien har deltakernes autonomi og medbestemmelse blitt ivaretatt. Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør er et forvaltningsorgan som sørger for at data om personopplysninger kan hentes inn, lagres og deles på en trygg og lovlig måte. I dette prosjektet skulle deltakernes personopplysninger og lydopptak av intervju oppbevares. Informasjon, samtykkeprosedyre og databehandling i dette prosjektet er godkjent av Sikt (Ref.nr. 430850).

### **3.7.2 Konfidensialitet**

Konfidensialitet er et viktig etisk prinsipp i vitenskapelig virksomhet. For å sikre deltakernes anonymitet må deltakerne anonymiseres i presentasjonen av resultatene, og personopplysningene må lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2019 s 24). For å sikre informantenes anonymitet har jeg lagret dataen på en sikker måte som oppfyller kravene til NSD. Personlige opplysninger som navn, tilflyttet by, hjemsted, barnehagenavn, skolenavn og komorbide diagnoser har blitt anonymisert ved transkribering. I presentasjonen av datasettet har jeg valgt å ikke lage pseudonymer til hver av deltakerne for å beskytte deres anonymitet. Anonymiteten til deltakerne er bedre ivaretatt dersom ikke alle opplysningene kan spores tilbake til samme pseudonym.

### **3.7.3 Konsekvenser av deltakelse i prosjektet**

Som forsker er det viktig å reflektere over hva som kan være positive og negative konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt. Forskeren skal unngå at deltakerne blir utsatt for alvorlige fysiske skader eller andre urimelige belastninger som følge av forskningen. Forskerens etiske ansvar er å beskytte integriteten til deltakerne ved å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for dem. I all hovedsak er det forskeren som har flest

fordeler av prosjektet. Deltakere i forskningsprosjekter meddeler at det er interessant å bli intervjuet. Det gir dem en sjanse til bedre innsikt i egen situasjon når de forteller om seg selv til en engasjert lytter. Det gir deltakerne en mulighet til å reflektere over de temaene som inngår i prosjektet (Thagaard, 2019 s. 26).

Temaet i dette prosjektet kan være psykisk belastende for foreldrene. Foreldrene ble intervjuet om sårbare temaer om barna, deres helsesituasjon og barnehage- og skolehverdag. Det kan være vonde opplevelser knyttet til disse situasjonene. Det var derfor viktig for meg å møte dem på en respektfull og takknemlig måte. Det virket som alle deltakerne satte pris på intervjuet og samtalene vi hadde rundt temaet. Deltakerne fortalte i etterkant at de syntes det var fint å få prate sammen om et tema som både er viktig for meg og for dem. Alle deltakerne har lest studien, og meddelt at det var fint å lese studien. Det bekreftet min antakelse om at deltakerne anså intervjusituasjonen som en positiv opplevelse. Foreldrene var positive til at det ble forsket på overgangen til barn med nedsatt hørsel.

## **4 Resultater og diskusjon**

I dette avsnittet vil funnene fra datamaterialet bli presentert og drøftet. Jeg velger å presentere resultatene og diskusjonen i samme kapittel for å gjøre oppgaven ryddig. Samtidig er det enklere å vise drøftingen til resultatene fra intervjuene.

Analysen resulterte i 8 tema. Disse er: tilgang på språk i barnehage er ingen selvfølge, store forventninger til skolestart, jo mer informasjon - jo bedre er det for barnet, tilpasset skolehverdag handler om språk og kommunikasjon, reaksjon på skolestart, skolemiljø, å bli hørt og Distrikts-Norge. Nedenfor er alle temaene presentert og diskutert.

### **4.1 Tilgang på språk i barnehagen er ingen selvfølge**

Foreldrene formidlet forskjellige opplevelser fra barnehagen. Felles for alle foreldrene var at tilbudet i ordinære barnehager ikke var tilfredsstillende for barna av ulike årsaker. To av foreldrene flyttet, og barna begynte deretter i en hørselstilpassede barnehager. Begge foreldrene formidlet at dette var et fantastisk tilbud som fremmet barnets utvikling.

Det krevde veldig mye av foreldrene for å få det ordinære barnehagetilbudet til å fungere, og selv da ble ikke det ikke oppfattet som et topp tilbud. De bidro i alt fra møter og opplæring av personalet i enkle tegn til tale. Foreldereren forteller at de brukte mye tid i barnehagen og strakk seg utrolig langt for at barnet skulle lære og ha mulighet til å delta i kommunikasjon og

samhandling. En stor bekymring for foreldre med barn med nedsatt hørsel er at barnet ikke får tilgang til interaksjon med jevnaldre på grunn av språklige utfordringer. Forelderen deler en frustrasjon over at barnehagepersonalet bare skulle lære ett tegn i uka. For et barn uten språk på dette tidspunktet er ett tegn i uka lite, og forelderen var dermed ikke imponert over tilbudet.

*«Dem ble jo gradvis bedre, men det tok jo enormt mye tid for oss som foreldre. Det krevde mye ressursgruppemøter, det krevde at vi var i barnehagen, og lærte opp basice tegn til tale da for vi kunne ikke tegnspråk selv. Men ett tegn i uka var på en måte det dem kunne komme med. Og barn dem lærer jo, jeg vet ikke hvor mange ord per dag når dem holder på å utvikle seg, men det er ganske mange. Sånn at det var ett tegn per uke dem skulle lære og øve på. Så ikke sånn topp tilbud.»*

Denne forelderen forteller at barnet ikke ble gitt tegnspråkopplæring i barnehagen, og hun ble dermed et offer for språklig deprivasjon. Språklig deprivasjon handler om at døve barn og unge ikke får tilgang på et språkmiljø i den sensitive perioden i tidlig barndom. Barn som blir et offer for språklig deprivasjon, blir fratatt språklig utvikling i tidlig barndom der språktilegnelsen er på det sterkeste. Språklig deprivasjon kan føre til blant annet språkvansker, læringsvansker og lavere mental helse (Ryan & Johnson, 2019). Motsetningen til språklig deprivasjon er at barn og unge med hørselstap får tilgang til å utvikle språk i samhandling med både voksne og barn. For barn og unge med hørselstap er adgangen til nettopp språk en sentral faktor som må sikres (Kermit, 2018). Derfor anså foreldrene det som viktig at barnet fikk opplæring i tegnspråk. Barnet skulle ha en gradvis overgang til en barnehage som er spesielt tilrettelagt for barn med nedsatt hørsel med et par dager i uken i første omgang. Denne avtalen brøt sammen etter kort tid, og familien valgte deretter å flytte til en ny kommune for å gi barnet muligheten til å tilegne seg et språk.

*«Også fikk vi heldigvis plass i ny barnehage som var privat. ... Også når det ble krystallklart og vi hadde nok erklæringer fra nok institusjoner at hun var døv så gikk de med på å ha en gradvis overgang til en hørselshemmet barnehage. Og da fikk vi den avtalen mellom barnehagen hun gikk i og den andre barnehagen om at hun får gå der to dager i uken. Og i løpet av det neste året begynne fulltid. I barnehagen for døve barn. Men det gikk jo veldig galt bare etter tre dager. Det var da alt dette skjedde som gjorde at vi rett og slett bare måtte avslutte der og flytte til et helt annen kommune.»*

*«Hun gikk altså fire år uten språk. Og nå har hun holdt på i et år, og det har så vidt begynt å komme.»*

To av foreldrene i dette utvalget flyttet til en ny by slik at barnet fikk gå en periode i en barnehage spesielt tilrettelagt for barn med hørselstap før skolestart. Den ene foreldereren beskriver at barnet deres ble en helt annen gutt i løpet av perioden i barnehagen. Behovet for voksenstøtte i form av assistent forsvant helt. Språklige barrierer var grunnen til at barnet hadde trengte assistent, og nå i et tegnspråklig miljø var dette behovet borte.

*«Altså da gikk vi jo fra å ha assistent hele tiden til å ikke ha assistent fordi behovet var ikke, ehh til å ha assistent fordi alle kunne tegnspråk. Sånn at da var det jo mer det å lære mest mulig tegnspråk. Bare pøs på frem mot skolestart. Han ble jo en helt annen gutt. Det trengtes ikke noe tilrettelegging for at han skulle ha en bedre hverdag. ... Og han badet i språk. Hver dag badet han i språk. Jeg tror det gikk en måned før det på en måte skjøt i været. Det å bade i språk, det gjelder jo også norsk, engelsk og alle typer språk.»*

Den andre foreldereren som flyttet og som dermed hadde et barn i en hørselstilpasset barnehage før skolestart beskriver tilbudet som fantastisk. Som gruppe opplever barn og unge med nedsatt hørsel mer ensomhet og svakere jevnaldrenderelasjoner (Kermit, 2018). Men i denne barnehagen, for barn med nedsatt hørsel, opplevde foreldereren at barnet fikk ordentlige venner for første gang. Barnet trivdes så godt i denne barnehagen at familien ofte drar til barnehageområdet for å leke når muligheten byr seg. Det tyder på at dette er et sted barnet har mange gode minner fra.

*«Etter at hun begynte i barnehagen for hørselshemmede barn ... så var det bare store utfordringer de første to-tre dagene. Etter det så har hun fungert akkurat slik som de tre søstrene hennes i barnehage. Det har bare vært helt fantastisk. I barnehagen her i kommunen var første gang hun fikk venner. Og der de, tre stykker hadde lyst å bruke tid sammen på fritiden. Så det var en enorm forskjell med en gang.»*

Barn og unge som får påvist nedsatt hørsel bør tidlig få mulighet til å tilegne og utvikle språk. Det er da viktig at en tidlig setter i gang med tiltak uten unødige opphold. Uansett hvilken alder hørselstapet oppstår eller blir påvist er tidlig innsats som gir barna mulighet til språktilegnelse viktig (Bakken, et al, 2017, s. 237). Tidlige kommunikasjons erfaringer er viktige for alle barn. I tidlig barndom har en gode muligheter til å tilegne seg



språkferdigheter. Døve barn har i utgangspunktet like stor evne til å tilegne seg språk som alle andre barn. Det vil si at den sensitive perioden for språkinnlæring også gjelder for barn som skal lære seg tegnspråk. Dess tidligere barnet bades i språk, desto bedre er det (Bakken, et al, 2017, s. 249). Gjennom Barnehageloven § 38 har barn og unge rett til tegnspråkopplæring dersom barnet har tegnspråk som førstespråk eller etter en sakkyndig vurdering har behov for det. Samtidig skal tilbudet om tegnspråkopplæring utformes i samarbeid med barnet og barnets foreldre. Det skal i henhold til loven legges stor vekt på deres syn. To av barna til foreldrene i dette prosjektet hadde i henhold til loven krav på tegnspråkopplæring for barnet i form av tegnspråk som førstespråk, samtidig som behovet var til stede. Likevel opplevde ingen av foreldrene et tilfredsstillende barnehagetilbud som la til rette for muligheten til språktilegnelse. Retten til tegnspråkopplæring var enten ikke innfridd eller ikke god nok. Lite tyder på at foreldrene fikk være med på å medvirke til tegnspråkopplæringen. Det som tyder på foreldremedvirkning er den ekstra innsatsen foreldrene måtte legge inn i form av møter, tilstedeværelse i barnehagetiden og opplæring av personalet i hverdagslig tegn til tale. Når et barn skal få opplæring i tegnspråk er det nødvendig at barnehagen har ansatte med tegnspråkkompetanse. Ingen av barnehagene på hjemstedet til barna hadde ansatte som pratet tegnspråk. Riktignok deltok en assistent for det ene barnet på tegnspråkkurs på eget initiativ. Ansatte med kompetanse og kunnskap om nedsatt hørsel og tegnspråk er nødvendig for språktilegnelsen. Den viktigste faktoren for læring og kunnskapsutvikling på skolen for elever med nedsatt hørsel er tilgangen til et funksjonelt språk. Det er spesielt muligheten til å bygge opp et rikt ordforråd mens en går i barnehagen som er spesielt viktig (Kermit, 2018, s. 32).

## **4.2 Store forventninger til skolestart**

Første skoledag er en stor merkedag i barns liv. For de aller fleste er dette en dag både barna og foreldrene ser frem til med store forventninger. Det gjaldt også deltakerne i dette prosjektet. Resultatene viser at foreldrene hadde et håp om et bedre tilbud på skolen enn dem opplevde i barnehagen. Samtidig som foreldrene hadde et håp om skolehverdagen, var dem fremdeles bekymret og spente på skolestarten. Denne forelderen forventet at skolen skulle bygge videre på den kompetansen barnehagen og foreldrene hadde opparbeidet seg om barnet. De forventet at skolen skulle legge til rette for det som tidligere hadde fungert. De pekte ut forståelsen av hørselsvansken og organisering av mindre grupper som betydningsfulle faktorer. Forelderen hadde hatt god erfaring med mindre grupper og opplevd at barnet hadde blomstret i slike situasjoner. Det samme hadde personalet i barnehagen fortalt. Organisering av det pedagogiske tilbudet er viktig for barn og unge med nedsatt hørsel. Det

kan gi bedre muligheter for deltakelse i samtaler og lek for barn med nedsatt hørsel dersom gruppene er mindre (Bakken, et al, 2017, s. 258). Bakgrunnsstøyen blir mindre, og det er enklere for barnet å følge med i kommunikasjonen.

*«Det var kanskje at man skulle lære litt av det som har vært vanskelig før. Og tenke at det å ha muligheten til å en til en eller litt sånn mindre grupper. Og bare det å vite at hun har nedsatt hørsel, og det betyr noe. At den sitter i bevisstheten på en måte. Det vil kanskje være det viktigste.»*

Forelderen forteller at de flyttet til et nytt sted før skolestart. De flyttet til dette stedet på grunn av skoletilbudet, og de forteller om høye forventninger til skolestart. De hadde hørt mye bra om skolen som naturligvis øker forventningene. Denne skolen har tett samarbeid med barnehagen som er spesielt tilrettelagt for barn med nedsatt hørsel. Både det at de flyttet til dette tilbudet og deres gode erfaringer med barnehagen kan være årsak til dere høye forventninger.

*«Vi hadde jo veldig høye forventninger. Vi, på en måte flyttet til det tilbudet for å på en måte, så vi hadde nok ganske høye forventninger.»*

Ifølge McIntyre og kollegers (2007) forskning uttrykker foreldre til barn med spesialpedagogiske behov større bekymringer til skolestart enn foreldre til barn uten slike behov. Bekymringene er oftest relatert til ivaretagelse av barnets behov, atferd og slik som her akademiske ferdigheter. Foreldre bekymrer seg ofte for at barnet flyttes fra en kjent og trygg plass i barnehagen til en mer ukjent institusjon i skolen (McIntyre et al., 2007). For foreldrene i dette utvalget har samtlige flyttet fra hjemstedet som bringer med seg en ekstra bekymring. En bekymring om hvordan valget å flytte fra venner og familie ville påvirke barna.

*«Altså vi var jo veldig spent på skolestart, om han kom til å lære seg å skrive og lese og sånn der ting.»*

*«Vi var jo litt redd for at vi kanskje hadde gjort noe feil fordi vi flyttet fra familie og venner og vennene dems.»*

Det viser seg at både foreldre hadde høye forventninger til skolestart. De store forventningene kan være forårsaket av et håp om et godt tilbud på skolen. Et håp om at skolen klarer å legge til rette for barnet. Samtidig er foreldrene også bekymret for skolestart, om skolen klarer å ivareta barnets behov og om barnas akademiske ferdigheter.

### 4.3 Jo mer informasjon, jo bedre er det for barnet

Alle foreldrene i utvalget flyttet kort tid før skolestart. Den ene forelderen beskriver at de hadde planlagt for skolegang på det tidligere bostedet før de bestemte seg for å flytte i sommerferien. Overføringsmøte ble derfor avholdt mellom barnehagen og skolen på tidligere hjemstedet. Forelderen er usikker på om et slikt møte med personalet fra barnehagen og den nye skolen hadde betydd så mye utover at det mulig kunne vært betryggende for foreldrene.

*«Det er jo en overgang uansett som kan være litt vanskelig. Og de må jo bli kjent med barnet før de skal kunne hjelpe og sånn. Jeg tror, jeg vet ikke om et sånt møte hadde hatt sånn kjempe mye å si utover at det kanskje hadde vært litt tryggende for oss.»*

Veilederen «Fra eldst til yngst» (2008) påpeker at når foreldre opplever trygghet og ro i den nye situasjonen blir de bedre i stand til å gi barna sine nødvendig støtte i overgangen. Slike møter handler derfor ikke bare om at barnehagen informerer skolen om barnet, men like mye om at foreldrene gir informasjon til skolen som de anser som viktige. Ved at skolen hører og anerkjenner foreldrenes meninger, bekymringer og forventninger kan skolen være i bedre stand til å møte barnet på dets premisser. Skolen bør gi informasjon til foreldrene om juridiske, praktiske, strukturelle og innholdsmessige sider ved skolen. Slik informasjon vil være både opplysende og betryggende for foreldrene som gjør de i stand til å støtte barnet. Informasjon om barnet ble likevel overført til den nye skolen gjennom tekst. Da beskriver forelderen at informasjonen de ble enige om å sende til skolen handlet for det meste om hørselstapet og konsekvenser av det.

*«De tingene man, altså det er jo litt sånn med tilliten til barnehageavdelingen da når den har på en måte funket litt suboptimalt, og man vet at det handler om noe som angår dem liksom. Så kan man ikke si så mye om det da. Og det var litt sånn, men det man kunne enes om var at dette var hørselen da, eller når man har nedsatt hørsel så trenger man mer en til en og kan være mer sårbart sosialt og kan ikke, får ikke nødvendigvis med seg beskjeder. Som var litt sånn som alle kunne bli enig om, som var litt konkret.»*

På spørsmål om foreldrene hadde reflektert over informasjonsoverføringen fra barnehage til skolen svarte den ene deltakeren at det er blitt normalen for dem å dele informasjon. Helt siden barnet ble diagnostisert med hørselstapet og den medisinske tilstanden har de hatt et ønske om at alle som jobber med barnet skal være informert.

*«Nei vi gjorde ikke det, vi bare skriver ja på å dele informasjon. Det er blitt normalen for det er ekstremt sjeldent syndrom i utgangspunktet, og kombinasjonen er så sjelden. ... Vi har signert på alt sånn. ... Så på et tidspunkt der så var det bare sånn at nei, her skjuler vi ingenting.»*

Det samme gjelder denne forelderen som mener at dersom personalet har informasjon om barnet blir det også bedre for barnet.

*«Jeg har samtykket til ganske mye. Jeg syntes at jo mer folk vet, jo bedre er det for barnet. Jo mer informasjon folk kan få både fra sykehus, fra barnehage, altså sånn jo mer informasjon folk kan få jo bedre er det for barnet. For barnet er sånn som det er. ... Å samtykke til mest mulig for at alle parter har mest og lik informasjon. Det generer mindre stress for foreldre å slippe og gjenta og gjenta og gjenta.»*

Alle foreldrene har ønsket å bidra med informasjon til både barnehage, skole og eventuelt andre instanser. Foreldrene ønsker at alle i barnets mesosystem (Bronfenbrenner, 1979) skal bidra med informasjon til ulike instanser for at barna skal få det bedre. Den ene forelderen uttrykte en mistillit til den barnehageavdelingen barnet var i. Likevel ble informasjon som foreldrene og de ansatte kunne enes om oversendt til skolen. Både veilederen «Fra eldst til yngst» og forskning (Kunnskapsdepartementet, 2008, Lillejord et al. 2015) anbefaler foreldre å samtykke til å dele informasjon fra barnehagen til skolen. Ved informasjon om barnet før skolestart kan skolen lettere legge til rette for individuelle læringsløp fra starten.

Informasjonen fra barnehagen bør være fyldig og orientert rundt både hva barneavdelingen har opplevd og gjort i barnehagen, men også hva det enkelte barnet kan, mestrer, interesserer seg for og hva barnet kan trenge særlig støtte til. En av foreldrene i utvalget beskriver at barnet er slik det er. Det er det ikke noe å gjøre med, men med informasjon kan alle involverte parter bidra til at barnet får tilrettelagt skolehverdagen etter barnets behov. Informasjon fra barnehagen kan fortelle om barnets interesser og styrker slik at dette kan bygges videre på i skolen. Samtidig bør informasjonen som deles fortelle hvordan hørselsnedsettelsen kan påvirke barnet i ulike situasjoner. Og hva barnehagen har gjort av ulike tiltak som har fungert for barnet. Den ene forelderen beskriver at barnet hadde god erfaring fra barnehagen med å jobbe i mindre grupper og en til en. Barn med nedsatt hørsel har vanligvis godt utbytte av å arbeide i mindre grupper for det hindrer en del bakgrunnsstøy og gjør det enklere å orientere seg i kommunikasjonen. Slik informasjon kan bidra til at skolen får en bedre forståelse av barnet, og ikke minst hvordan skolen kan tilpasse undervisningen etter barnets behov.

#### 4.4 Tilpasset skolehverdag handler om språk og kommunikasjon

Foreldrene som flyttet til skoletilbudet som er spesielt tilrettelagt for barn med nedsatt hørsel beskriver skolen som veldig god. De har opplevd at barnet har hatt et godt utbytte av tilbudet. Forelderen nedenfor forteller at skolen har tilpasset undervisningen etter barnets behov. Foreldrene angret ikke på at de flyttet fra hjemstedet når de ser resultatet av barnets skolegang. Ved å gå på skole i et forsterket tilbud for barn med nedsatt hørsel får barnet det språklige miljøet med klassekameratene sine. Barna som går på dette tilbudet har tegnspråk som førstespråk eller behov for tegnspråk slik at barna prater det samme språket.

*«Vi synes jo at tilbudet er kjempebra. Han, hun tilpasser ut ifra hvordan han ligger hend og han tar de prøvene han skal ta i forhold til at han har startet i tredje trinn nå. Så vi angret jo ikke på valget i det hele tatt at vi flyttet. Og på en måte han har fått det gode tilbudet.»*

Denne forelderen berømmer innsatsen lærerne gjør for barnet sitt. For døve barn er denne skolen veldig god. Deltakeren forteller at barnet begynner å lære seg tegnspråk. Barnet begynner å få språkforståelse etter alle årene uten språktilegnelse i tidlig barndom. I løpet av skoletiden har barnet fått bedre kontroll på humøret sitt. Det anser forelderen som et tegn på at hun begynner å få mer språkforståelse. Likevel skulle forelderen ønsket at tegnspråkopplæringen gikk raskere. Barn som snakker tegnspråk, trenger på lik linje med andre barn å komme i gang tidlig med språktilegnelsen. Tilegnelse av språk er en livslang prosess. Likevel er det en sensitiv periode fra barnet er født til det blir 3,5 år gammelt (Lazard, et al, 2011, s. 100). Den sensitive perioden gjelder også for barn som skal lære seg tegnspråk (Bakken, et al., 2017, s. 249). Dette barnet har gått glipp av språkutvikling i viktige årene i den sensitive perioden for språktilegnelse. Denne perioden er veldig viktig for å gi et barn et førstespråk noe som forelderen er bekymret for.

*«Der igjen, det er en utrolig god skole for døve. Det er tegnspråk. ... For hun fikk jo ikke særlig opplæring i barnehagen for hørselshemmede heller. Det var veldig grunnleggende. Hun så jo at folk snakket sammen, så hun fikk miljøet. Men først nå har hun begynt å få forståelse av, oi dette er jo en måte å kommunisere på. De gjør en god jobb, det er det ingen tvil om.»*

*«Det er helt åpenbart at hun har bedre kontroll på humøret. Det er et sikkert tegn på at hun begynner å få mer språkforståelse. Hun er langt ifra å få tegnspråk som morsmål enda, veldig langt. Men det er helt åpenbart at det går fremover. Og det er veldig positivt. Vi skulle bare så gjerne sett at det gikk enda raskere.»*

Barn og unge med nedsatt hørsel har som oftest behov for teknisk tilrettelegging i skolen for bedre lytteforhold. De tekniske hjelpemidlene er helt nødvendige for at flesteparten av barn og unge med nedsatt hørsel skal få tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Læreren har ansvaret for at hjelpemidlene fungerer og blir brukt på riktig måte. Forskningen viser derimot at det ofte er barna som må initiere bruken av hjelpemidlene (Bakken et al., 2017 s, 257). Alle foreldrene kunne fortelle at tekniske hjelpemidler blir brukt i undervisningen. På skolen som er tilrettelagt for barn med nedsatt hørsel tar de i bruk alle hjelpemidler som er tilgjengelige og som kan gi barna en bedre tilrettelagt skolehverdag. De bruker tegn, mikrofoner og diktering i undervisningen. For barnet som går på ordinær skole fungerer de tekniske hjelpemidlene godt. De faste lærerne er flinke til å bruke dem. Likevel poengterer forelderen at det tok tid å få fikset lydutstyret når det viste seg å være problemer med det. I perioden der lydutstyret er i ustand kan barnet gå glipp av viktig informasjon og undervisning.

*«Så de bruker alt, de bruker både lyd og tale, sang bruker de mye det vet vi, og selvfølgelig tekniske hjelpemidler, padder og tavle. Barnet vårt har fått skrive spesielt mye på tavlen. Jeg tror det er litt irritasjon for læreren for det er sånn hun liker å skrive på tavlen fremfor boken sin. Og læreren lar hun gjøre det.»*

*«Det hadde på et tidspunkt blitt noen problemer med lydutstyret og da var det litt sånn hvor fort det går å få fikset det. Og hvor fort det går for skolen å melde ifra.»*

Foreldrene som flyttet til et nytt hjemsted for tilbudet, og er godt fornøyd med det valget. Undervisningen er på tegnspråk, men tilbudet er også tilrettelagt pedagogisk og ved hjelp av hjelpemidler. Barna får tilrettelagt undervisningen etter deres behov. Det ene barnet har spesielt behov for undervisning i tegnspråk for å utvikle seg et morsmål, og får slik undervisning. For barnet som går på ordinær skole blir mikrofonanlegg brukt av de faste lærerne. Det er likevel problemer når nye lærere kommer inn i klassen og når lydanlegget er i ustand.

## 4.5 Reaksjon på skolestart

Foreldrene forteller om vanskelige skolestarter av ulike årsaker. En tung og vanskelig skolestart påvirker både barnet og foreldrene. Noe av det mest problematiske foreldre kan oppleve er at barna deres ikke trives på skolen ved at de for eksempel er ensomme og isolerte (Nordahl & Drugli, 2016). Dette prosjektet viser at foreldrene som har barn som ikke finner seg til rette på skolen beskriver opplevelsen både som ensom og stressende. Det ene barnet fant seg ikke til rette på skolen noe som utløste reaksjoner hjemme. Barn med hørselsvansker har særskilte behov og skal i tråd med veilederen Fra eldst til yngst (2008) møte et initiativ fra skolen som legger til rette for et stimulerende og tilrettelagt opplæringstilbud.

*«Jeg vil si at barnet vårt reagerte ganske tungt, eller hun synes skolestart var ganske tøft. Hun var veldig mye sint hjemme. Hadde veldig kort lunte. Altså det var på en måte litt sånn at jeg inni mellom ikke følte at jeg kjente henne igjen. Altså, hva i all verden er det som har skjedd. Så tenker man at det sikkert er flytting og skolestart og masse endringer og alt sånt. Det går seg til, men det var, det fortsatte liksom å være vanskelig.»*

*«At liksom, at det er et opplegg på plass slik at vi har samme forståelse, og at den tryggheten er der tidlig av, fra august/september. Ikke november/desember. Kanskje. Så man jobber litt ekstra når det trengs mest, og når det er mest sårbart, og det er i overgangen og i oppstarten.»*

Denne forelderen beskriver første skoledag som helt katastrofal. Igjen påpekes det at informasjonen som skolen har fått videreført ikke brukes til å tilrettelegge for enkeltbarnets behov. Selv etter all den tiden foreldrene har brukt til å informere skolen så klarte skolen likevel ikke å legge til rette for en god første skoledag for barnet.

*«Første dagen var katastrofal. Fordi til tross for all skriftlig og muntlig informasjon, og alle møtene vi har hatt så nektet de plent å gjøre noe som helst innenfor medisiner. Og det gikk totalt, fullstendig galt.»*

En vanskelig skolestart påvirker også foreldrene. Det oppleves veldig tungt og tøft for foreldre dersom barna ikke finner seg til rette på skolen. For denne forelderen var skolestart og månedene som fulgte veldig stressende.

*«Som sagt så var det ekstremt stressende de første månedene helt frem til november. Egentlig helt frem til midten av desember.»*

Som denne forelderen forteller nedenfor, var opplevelsen av å ha et barn som ikke trivdes etter skolestart veldig ensom. Uten å kjenne de andre foreldrene er det vanskelig å vite hvordan den typiske reaksjonen på skolestart er. Det kan være vanskelig å vite hvordan de skal støtte barna sine både i hjemmet og på skolen. Foreldrene trenger i likhet med barna å bli kjent med skolen, rutinene og nye kontaktpersoner. Denne prosessen i seg selv kan for foreldrene virke stressende. Spesielt stressende kan det være når barnet ditt har særskilte behov.

*«Det var en litt ensom opplevelse å komme hit med et barn som strever med å begynne i skolen fordi at jeg kjenner ikke de andre foreldrene så godt. Så jeg vet liksom ikke helt hva som er normalt. Hvor sliten er barnet egentlig når de begynner på skolen og kommer hjem, og alt er nytt. ... Men hun var hvert fall såpass preget av det at vi måtte ta ambisjonsnivået kjempelavt. For å liksom beskytte hun litt mot å bli helt vippet av pinnen. Og bli sånn veldig sint da. Hun sa selv en gang da hun var sint at «har du hatt det vanskelig på skolen noen gang kanskje?». Så det var ganske tøft.»*

Resultatene i dette prosjektet viser at barn med nedsatt hørsel kan få reaksjoner av skolestart. Barnet hadde fått lite tilrettelegging fra starten av bortsett fra hørselstekniske hjelpemidler noe som kan ha ført til reaksjonen. På skolen var barnet mye alene og valgte å trekke seg bort fra situasjoner, og i hjemmet var barnet mye sint og frustrert. Forelderen til dette barnet beskrev situasjonen som ganske tøff og ensom. I starten av skoleåret var det meningen at ressurscenteret for hørselsnedsettelse skulle komme og arrangere et møte og kompetanseheving. Likevel ble dette møtet utsatt til november noe som kan ha gitt barnet et uheldig utgangspunkt. Skolen har signalisert at de har hatt et godt utbytte av møtet og fått gode konkrete tips. Dersom kompetansehevingen på hørselsvansker hadde startet tidligere kunne skolestarten vært bedre for barnet. Uansett grad av hørselstap er det behov for tilrettelegging i opplæringen. De ansatte i skolen må ha kompetanse innenfor de behovene et barn med nedsatt hørsel har (Bakken et al., 2017, s. 255). Den fysiske tilretteleggingen for barnet var på plass i form av hørselstekniske hjelpemidler, belysning og plassering. Likevel savner forelderen pedagogisk tilrettelegging i form av mindre grupper, forberedelse i overgangssituasjoner, bedre struktur og visualisering. Dette er små tiltak som barn med nedsatt hørsel profiterer av (Bakken et a., 2017 s. 258).



Foreldrene har beskrevet seg selv stresset og ensomme etter skolestart og perioden etter. Det er viktig at skolen også tar foreldrenes følelser og opplevelser på alvor. Det er ikke bare nye opplevelser for barna, men også for foreldrene. Dersom skolen bygger gode relasjoner til foreldrene vil det være betryggende for foreldrene, men det påvirker også foreldrenes holdninger til skolen. Foreldrenes holdninger til læring og skolen betyr mye for elevens læringsutbytte. Nettopp disse holdningene har en betydning for hvordan foreldrene prater om skolen til barna sine. Dersom skolen har klart å skape relasjoner og trygghet hos foreldrene kan en anta at foreldrene kommuniserer positive holdninger om skolen og lærerne, og det bidrar til å fremme det samme hos barna (Nordahl & Drugli, 2016).

## 4.6 Skolemiljø

I henhold til opplæringsloven § 9 A-2 har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmes deres helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998 § 9 A-2). Nært knyttet til et trygt og godt skolemiljø er vennskap og nære relasjoner. Noen barn med nedsatt hørsel kan ha behov for støtte til å knytte relasjoner, bli med i lek på en rasjonell måte og utvikle sosial kompetanse. På skolen blir leken blir mer og mer erstattet av kommunikasjon med medelevene. For barnet med nedsatt hørsel kan kommunikasjonen sammen med de andre svikte. Det kan føre til at det psykososiale skolemiljøet oppleves som utrygt for barnet (Bakken et al., 2017 s. 260). Barn og unge strever med å oppnå opplevelsen av å være et medlem i felleskapet sammen med typisk hørende medelever. Den opplevelsen av å føle at en ikke er et fullverdig medlem i felleskapet kan skape mistrivsel for barna. Resultatene i dette prosjektet viser at barna som gikk på tilrettelagt skole for barn med nedsatt hørsel trives på skolen. De gleder seg til å dra på skolen. Derimot mistrives barnet som gikk på ordinær skole sammen med typisk hørende barn. Foreldereren forteller at barnet ikke hadde noen å leke med og at hun ikke hadde det bra på skolen. I henhold til opplæringsloven § 9A-4 har skolen en aktivitetsplikt dersom et barn forteller at skolemiljøet ikke er trygt og godt. Den er med på å sikre barn rett til et trygt og godt skolemiljø ved at skolen skal handle raskt og riktig dersom en elev ikke opplever et trygt og godt miljø.

*«Vi hadde et §9A vedtak om manglende trivsel i skolen med. Rett før det løsnet da. Der, fordi at vi hadde sendt masse mailer til kontaktlærer, og vært i dialog med hun om at barnet vårt uttrykker hjemme at hun ikke hadde det bra på skolen og ikke hadde noen å leke med.»*

For barn med nedsatt hørsel kreves det en spesiell kompetanse for å kunne tilrettelegge pedagogisk på en god måte. De kompetente voksne skal ha forståelse og kunnskap om hva et hørselstap er og hvordan de på en god måte kan legge forholdene til rette for eleven (Bakken et al., 2017 s. 260). Som et tiltak i aktivitetsplikten kom kommunens ressurscenter for hørselshemmede på møtene. De informerte om hva barn med nedsatt hørsel kan ha behov for i undervisning og i samspill med andre barn. Forelderen skulle ønske at møte sammen med ressurscenteret ble avholdt tidligere slik at personalet på skolen skulle få hevet kompetansen sin i oppstarten. Oppstarten av skoleåret er perioden som er mest sårbart for barna, og er derfor perioden barna trenger mest støtte.

*«... og så kom kommunens ressurscenter for hørselshemmede. De var med på møte da og kom med litt sånn der tips. Dette er et barn som trenger litt pauser og beskyttes mot støy. De trenger mindre grupper. Men de trenger også å bli forklart regler for leken en ekstra gang. Hvis ikke kan det hende at det, at dem ikke får det med seg. Og da tør de ikke være med for de skjønner ikke reglene i leken. Så det må liksom forklares»*

Selv med en tidligere §9 A-4 sak forteller forelderen at det er en snill klasse og oppfatter at barnet har et trygt klassemiljø. Ingen av medelevene har vært slem mot barnet. Det tok lang tid før barnet fikk noen medelever å leke med. Det kan handle om at skolen er stor, gruppene er store og kommunikasjonen blir derfor vanskelig for et barn med nedsatt hørsel. Samtidig kan barn med nedsatt hørsel gjerne trekke seg litt tilbake når det er noe som er vanskelig å delta på eller at barnet blir slitent. Slik forelderen opplevde det var det lite bruk av mindre grupper hvor barnet med nedsatt hørsel kunne kommunisere med de andre på bedre betingelser. Sammen med flere tiltak endret situasjonen seg på SFO i en skoleferie. I ferien var det veldig få barn til stede på SFO. Det ga barnet mer oversikt og bedre betingelser for å kommunisere og leke med de andre barna. Forelderen poengterte at det var et løft barnet virkelig trengte. Etter denne ferien løsnet situasjonen, og barnet sluttet å snakke veldig negativt om skolen.

*«Hun har jo fått seg venner også her. Så hun har en bestevenninne her. Som hun er trygg på i klassen. Det er en veldig snill klasse har jeg inntrykk av. Og det har hun liksom sagt hele tiden. At det er aldri noen som har vært slem mot meg. Eller liksom, det er bare veldig trygt klassemiljø. Snille barn. Så det (..) hjelper jo på.»*

For barna som går på skole spesielt tilrettelagt for barn med nedsatt hørsel var det stort fokus på lek og sosial kompetanse spesielt første skoleår. For barn med nedsatt hørsel enten om du kommuniserer via tale eller tegnspråk er sosial kompetanse en viktig egenskap å trene på. Det kan hende at det skjer misforståelser blant barna, og da er det viktig å kunne løse dem på en fornuftig måte.

*«Veldig mye fokus på lek og sosial kompetansebygging. For det er mye man mister når man er hørselshemmet. Så det, sosial kompetansebygging tror jeg var det hovedfokuset første skoleår.»*

Den andre forelderen på tilrettelagt skole forteller at det sosiale i klassen fungerer bra både for deres barn og de andre barna. Det er noe forelderen setter pris på. Skolemiljøet påvirkes av kulturen på skolen. Det er verdiene, holdningene, normene og virkelighetsoppfatningene som avgjør skolekulturen (NOU, 2015:2, s. 115). På en skole for barn nedsatt hørsel kan en anta at holdningene og verdiene til lærerne er nært knyttet til inkludering, deltakelse og mangfold. Dette er verdier som da påvirker det psykososiale skolemiljøet til elevene. Barnet til denne forelderen gleder seg hver dag til skolen.

*«Og med de andre ungene (i klassen) så vet vi at det fungerer veldig bra. Og med barnet vårt også spesielt så får vi flere tilbakemeldinger om at det sosiale i den lille klassen fungerer bedre og bedre og bedre. Og det setter vi pris på. To av, en av klassekameratene har hun jo vært sammen med siden barnehagen. Så vi har vært sammen på biblioteket blant annet. De to sammen.»*

*«Hun storkoser seg på skolen. Selvefølgelig er det problemer, men det har alle barn. Hun storkoser seg. Gleder seg hver dag.»*

## **4.7 Å bli hørt**

Foreldrene i dette prosjektet har svært ulike erfaringer med samarbeidet med skole, barnehage og andre instanser. Resultatene viser at foreldrene anser det å bli hørt og tatt på alvor som en viktig faktor i samarbeidet med skolen. For at samarbeidet mellom skole og hjemmet skal fungere på en god måte er det viktig at de bidrar sammen til det beste for barnet. Hjemmets forhold og samarbeid med skolen påvirker barnets utviklingsmuligheter. Det kan fremme akademiske egenskaper og positiv atferd hos barnet (Froiland et al, 2012). Bronfenbrenner (1979) beskriver samarbeidet mellom skole, barnehage og hjemmet som et mesosystem. Det handler om samspillet og båndet mellom viktige aktører i mikrosystemet. Et godt samarbeid

mellom foreldre og skole/barnehage bidrar til å skape sammenheng og helhet i elevens liv. Gjennom samarbeidet forstår barnet at det som skjer i barnehagen og skolen henger sammen med livet hjemme. Samtidig er foreldrenes holdninger og engasjement til skolen og barnehagen betydningsfull for hvordan barna finner seg til rette og drar nytte av det som skjer på skolen (Nordahl & Drugli, 2016). Samarbeid mellom skolen og hjemmet blir av alle deltakerne betraktet som viktig. Foreldrene har alle ulike erfaringer med samarbeidet og hvordan det har fungert for dem. For at mesosystemet til barnet skal fungere optimalt beskriver denne foreldereren nedenfor at de sammen med skolepersonalet skal skape et godt samarbeid. Da presiserer denne foreldereren at man må bli kjent med hverandre, skape et bånd og lære seg hvilke forventninger en kan sette til motparten. For foreldre er derfor det første samarbeidsmøte være veldig viktig for å bli kjent, etablere tillit og positiv dialog sammen (Nilsen, 2014 s. 34).

*«Man skal jo få til et godt samarbeid også. Man må jo bli litt kjent, må jo vite hvor man har folk før man vet hvor, hvor mye man kan kreve.»*

En forelder beskriver at samarbeidet mellom skole og hjemmet oppleves veldig bra. Læreren beskrives som et godt menneske som oppriktig er interessert i elevene sine. Foreldereren forteller om positive holdninger til læreren som representerer skolen. Foreldrenes holdninger mot skolen er viktige for å påvirke barnets holdninger til skolen og læreren. Denne foreldereren verdsetter kontaktlæreren tydelig. Sammen har de klart å skape et foreldresamarbeid der foreldereren får delta og medvirke. Dersom det er noe informasjon foreldereren ønsker eller vil gi så er det rom for det. I dette foreldresamarbeidet er det blitt etablert tillitt mellom partene som bidrar til at foreldrene kan medvirke til opplæringstilbudet. Foreldre som involverer seg, og som får muligheten til å involvere seg bidrar til kontinuitet i barnets liv. Barnet får en følelse av at det er et system rundt det som arbeider sammen for å skape de beste rammene for den.

*«Hvordan vi opplever samarbeidet? Det oppleves veldig bra. ... Hvis det er noe så kan jeg ringe hun på en måte. Sånn at det aldri har vært noe problem, men det er jo ikke alle, sånn at fordi vi har vært heldige med den personen. Hun er en, hun er ikke bare lærer, hun er et genuint godt menneske liksom.»*

Denne foreldereren har opplevd et vanskelig samarbeid med skolen. Foreldereren sitter igjen med en følelse av å ikke bli respektert i møte med skolen. Når foreldereren ikke blir respektert i møte med skolen skaper det en konflikt i barnets mesosystem. Bronfenbrenner (1979) påpeker at

slike konflikter også påvirker barnet. Forelderen mener at det er foreldre som kjenner barna sine best. De har best kjennskap til barnets interesser, styrker og behov. Denne forelderen ønsker å dele den informasjonen slik at barnet skal få en best mulig skolehverdag. Barn utvikler og lærer mest når foreldre og lærere har en felles forståelse av skolehverdagen, hverandres forventninger og bidrag (Redding, 2000, s. 17). Skal man klare å skape en felles forståelse som bidrar til bedre foreldresamarbeid må en møte foreldrene med en respekt og anerkjenne den rollen forelderen har. Foreldrene har kjent barnet gjennom hele hennes liv. De har tatt vare på henne og lært henne mange ferdigheter. Det bør de få anerkjennelse for i møte med skolen. Anerkjennelse, respekt og følelsen av å bli lyttet til ønsker forelderen å oppleve i møte med skolen.

*«Det er foreldrene som kjenner barna. Og når du kommer til en skole så forventer du at de respekterer deg. At de har så stor respekt for foreldre at okei, dere har kjent barnet deres i seks år, vi har ikke engang blitt kjent med barnet deres enda. Men de oppfører seg som om de kan alt. Det er sånn det oppleves. Det er sånn det faktisk er. Det gjør meg, ikke frustrert en gang, men jeg blir utrolig sint.»*

Foreldrene forteller hvor viktig det er at skolen hører på foreldrene. Denne forelderen deler en frustrasjon om å ikke bli hørt av skolen. Et godt foreldresamarbeid krever at deltakerne i samarbeidet gis rom til å få utveksle tanker, ideer, meninger og informasjon Nilsen, 2014, s. 35). Barns utvikling blir påvirket av samspillet og samarbeidet mellom de voksne rundt barnet. Samarbeidet mellom de ansatte på skolen og foreldre vil derfor ha betydning for barnet og det miljøet det vokser opp i (Glavin & Erdal, 2000, s. 67). I samarbeidet er lærere, foreldre og skoleledelsen viktige aktører. Denne forelderen har hatt et godt samarbeid med kontaktlærer, men kommunikasjonen mellom forelderen og skolens ledelse har medvirket til at samarbeidet er vanskelig. Forelderen opplever å ikke ha tillit til ledelsen. Løsningen for denne forelderen ligger i å bli lyttet til og tatt på alvor. Foreldrene ønsker å medvirke ved å informere om barnets behov slik at skolen kan ivareta behovene.

*«Men det er likevel veldig enkelt å svare på. Skolen må lytte til foreldrene når de forteller om barnet sitt behov. Så enkelt er det. Og det gjelder fra lærer til alle ansatte som jobber med elevene og til ledelsen. Det er at ansatte på skolen helt opp til ledelsen må begynne å lytte til foreldrene når de beskriver hvert enkelt barn sitt behov.»*

Samme forelder forteller om et konkret eksempel på hvordan foreldrene samarbeider med kontaktlærer for å ivareta barnets helse. I barnehagen kunne forelderen fortelle om en kommunikasjonsloop som gjorde at både de ansatte og foreldrene kunne utveksle informasjon om barnet. Slik informasjon kunne være om barnets form som er veldig viktig for barnas medisinske behov. Denne informasjonen er spesielt viktig siden barnet enda ikke kan nytte seg av språket. For at foreldrene skal få informasjon om barnets dag er det derfor viktig at kommunikasjonsloopen fungerer. På skolen treffes lærer og foreldre sjeldnere enn i barnehagen, og det blir derfor ikke den samme kommunikasjonsloopen som kan gi nødvendig informasjon til foreldre og motsatt. Kontaktlærer og foreldrene løser kommunikasjonen gjennom å skrive daglige rapporter i en kommunikasjonsbok. I denne situasjonen ble foreldrenes bekymring hørt. Foreldrene trenger å vite hvordan dagen har vært på grunn av de medisinske behovene barnet har, og sammen fant de en løsning som fungerer godt for foreldrene.

*«Vi har jo fått kontaktlærer til å skrive daglig rapport spesielt om barnet vårt. Og i begynnelsen så skrev hun jo to-tre sider. ... Nå skriver hun to-tre setninger om hvordan dagen har vært og da vet vi alt om, okei da må vi gjøre disse medisinske tiltakene. Også vet vi hva vi må jobbe med av tegnspråk. Det fungerer utrolig godt. Så hun skriver en egen rapport om barnet vårt hver dag. Men nå bare på en to-tre setninger. Av og til en halv side om det er noe spesielt.*

Denne forelderen beskriver samarbeidet med skolen om § 9 A-4 vedtaket som positivt. Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Denne rettigheten var ikke oppfylt for barnet. § 9 A-4 i opplæringsloven slår fast at skolen da har en aktivitetsplikt for å sikre eleven et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Plikten inntreffer dersom det er mistanke eller kjennskap til at en elev ikke et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998 § 9 A-4). Barnet hadde mistrives på skolen helt siden skolestart. Overgangen hadde vært tøff, og det ble ikke bedre før foreldrene meldte inn denne bekymringen. Forelderen forteller at det til slutt tok tak med å lage et §9 A-4 vedtak. Selv om foreldrene følte seg lyttet til og tatt på alvor tok det tid for å få vedtaket fattet. Aktivitetsplikten sørger for at det er en lovfestet rett at skolen skal involvere elevene og foreldrene i arbeidet om tiltak. Forelderen beskriver en lettelse over at skolen tok ansvar for barnets skolemiljø og tok deres bekymring på alvor. Under samarbeidsmøtene var både kontaktlærer og rektor involvert. Dette signaliserer ovenfor foreldrene at de tar situasjonen på alvor, og ønsker å forbedre situasjonen for barnet.

*«Kontaktlærer hørte på bekymringen vår og tok tak til slutt med å lage dette §9A vedtaket. Det var bra. Hun tok bekymringen på alvor da. Og det var fint, ja. Hun kunne jo, men det er mange som er litt sånn, hun kunne jo vært litt sånn avvisende. Det er jo liksom marerittet da, at man skal møte noen sånne, for da får man jo ikke gjort noe. Så, men det var hun altså ikke. Nei, hun var fin. Tok det på alvor og da ble det jo et møte der også rektor var med, liksom der skolen signaliserte et ansvar for at barnet ikke trivdes da som er litt sånn fint å se for oss da.»*

Resultatene viser at foreldrene ønsker å bli hørt og tatt på alvor i samarbeidet med skolen. De foreldrene som forteller om et godt samarbeid med skolen har muligheten til å medvirke til barnets skolehverdag. Foreldrene blir tatt på alvor og deres meninger og tanker er med å påvirke skolen. Det er godt dokumentert i forskning at et godt foreldresamarbeid har en positiv effekt på barna (Froiland et al, 2012, Nordahl & Drugli, 2016). Første steg til et godt foreldresamarbeid er at skolen og foreldre hører på hverandre. Foreldre har mye kompetanse på barnet, hvilke styrker og interesser barnet har og hva barnet trenger særlig støtte til. Dette er viktig informasjon skolen bør ta meg seg i arbeidet med å legge til rette for barnets skoleløp. For foreldrene som ikke opplever å bli hørt skaper dette en vanskelig situasjon. Den ene foreldereren forteller om en stressende periode fordi de som foreldre ikke ble hørt når de fortalte om barnets behov. Det ble ikke tatt på alvor av skolen. Foreldrene har heller ikke opplevd å bli møtt på en respektabel måte av skolen noe som har ført til at samarbeidet er vanskelig. Forskning viser at lærerne og skolen inntar en forsvarsposisjon fremfor å legge opp til en produktiv dialog med foreldrene (Nordahl & Drugli, 2016). Dette stemmer overens med den ene forelderens opplevelser i dette prosjektet. Foreldereren har blitt møtt på en avvisende og respektløs måte der skolen indikerer at de vet best, uten å ta informasjonen eller bekymringene til foreldereren på alvor.

## **4.8 Distrikts-Norge**

På et avsluttende spørsmål om hva foreldrene syntes er viktigst å prate om angående barnets overgang svarte den ene at tilbudet i distriktene må bli bedre. Det var overaskende for meg at dette var et så viktig tema for foreldrene. To av foreldrene fortalte at de flyttet fra distriktet for at barnet skulle få bedre opplæringsvilkår enn på nærhetsskolen på hjemstedet. Forskning viser at norske skoler og barnehager har i liten grad lykkes med å etablere inkluderende praksiser for hørselshemmede barn sammen med typisk hørende jevnaldrende (Kermit, 2018). Denne foreldereren bekymrer seg for barna som fremdeles bor i Distrikts-Norge, som går på

skole i distriktet og som opplever ensomhet og språkdeprivasjon. Opplæringstilbudet til barn med hørselstap skulle ha fungert i distriktene. Det er ikke alle som har mulighet til å flytte der tilbudet er, derfor må tilbudet også være bedre i distriktene.

*«Jeg tenker jo at der er viktig å snakke om hvordan en kunne ha gjort det bedre i Distrikts-Norge. Hvordan kan man gi et bedre tilbud til barna som (..) bor og går på skole som kanskje er ensom da fordi ingen kan språket deres. Det er jo trist. Det er veldig, veldig trist. Hvordan skal man gi et bedre tilbud så folk, for alle kan ikke flytte til tilbudet dessverre.»*

En forelder beskriver tilbudet i distriktet som for dårlig. Tilbudet i Distrikts-Norge er sårbart. For dette barnet skulle en person på skolen tilegne seg tegnspråkkompetanse. Det vil strengt tatt si at barnet bare kan prate med denne personen i løpet av en hel skoledag. At bare en person på skolen skal ha tegnspråkkompetanse ekskluderer barnet fra kommunikasjon med flere ansatte, men også barn. Og som forelderen beskriver nedenfor, hvis denne assistenten med tegnspråkkompetanse blir syk så har barnet i verste fall ingen å kommunisere med i løpet av en dag. Ingen måter å få med seg innholdet i timene på. Derfor fikk forelderen allerede etter første samarbeidsmøte med skolen inntrykk av at tilbudet som ble diskutert ikke var tilfredsstillende. Samtidig beskriver deltakeren en frykt for at barnet ikke skulle bli inkludert i skolemiljøet på en ordinær skole i distriktet:

*«Så bestemte vi oss vel etter første samarbeidsmøte med skolen et år at det kommer til å bli flytting. Det er for dårlig tilbud i distriktene. Det er for sårbart. I og med at det er såpass liten gruppe så, jeg har selv gått på skole og hvis du har noen skavanker da av en eller annen grunn så er du også mer utsatt for mobbing på en måte. Dessverre, men sånn er det. Bare det å gå i friminuttene uten å ha noen som inkluderer deg. Sånn der ting er ganske sårt.»*

*«Og de mente jo at de skulle klare å tilby han en assistent, en tegnspråklig assistent. Men den måtte sendes på kurs. Og det vokser jo ikke på trær på en måte. Vi brukte jo seks år på å lære oss tegnspråk via Statped sånn at det er jo en kursuke i ny og ne. Og at de skulle sende en lærer sånn at han fikk litt tegn til tale da. Og da ble det veldig sårbart for oss som foreldre da hvis assistenten ble syk for eksempel. Og vi vet at en lærer som har ansvar for 25 elever, hvis assistenten blir syk så vil barnet da potensielt*



*sitte en hel dag uten å få med seg noe på skolen. Og det syntes vi ble for trist, og det ville ikke vi på en måte at han skulle få oppleve en dårlig start på skolegangen.»*

En annen forelder mener at opplæringstilbudet til barn og unge med hørselstap bør være statens ansvar. Dette er en avgjørelse på makronivå (Bronfenbrenner, 1979) som påvirker barn og unge med nedsatt hørsel. Tidligere var opplæringstilbudet til barn og unge med nedsatt hørsel statens ansvar fremfor kommunenes ansvar. Forelderen peker på at kompetansen i tegnspråk og det å kunne legge til rette for barn med hørselstap er vanskelig å få tak. Særlig i mindre kommuner i distriktene er tilgjengelig fagpersonell vanskelig å finne. Barn og unge med nedsatt hørsel krever en spesiell form for kompetanse. Fagpersonellet bør ha tegnspråklig kompetanse, men også pedagogisk kompetanse på barn med nedsatt hørsel. Det bør være fagpersonell som legger til rette for språkutvikling, kommunikasjon med jevnaldrende og forebygging mot støy. Det bør være ansatte som forstår konsekvensene av nedsatt hørsel, og hvordan en kan forebygge mot dette. Denne forelderen mener at slik kompetanse ikke finnes i de store kommunene engang. Det er så sjelden kompetanse at forelderen mener den bør være under statlig ansvar slik at alle barn og unge med nedsatt hørsel får et godt tilbud.

*«Staten sier at kommunene har ansvar for å ha kompetanse til å fikse. Men det er den største løggen i verdenshistorien. For den kompetansen kan du bare få på nasjonalt nivå i et land som Norge. Ikke litt mulig for selv store kommuner å klare dette. Jeg mener de største kommunene, selv de klarer det ikke. Det innrømmer de. Så dette må tilbake igjen til staten. Hvis ikke kommer dette til å gå helt, eller det har allerede gått helt galt. Det har allerede gått galt.»*

Begge foreldreparene drøftet sammen med fagpersonell om å flytte fra hjemstedet for å sikre et bedre opplæringstilbud for barnet. Fagpersonalet hadde anbefalt begge å flytte for at barnet skulle få bedre opplæringsvilkår på skole og i barnehage. En av foreldrene beskriver det slik:

*«Kom dere til «denne kommunen» og «denne skolen». Det var det mange som sa, audiopedagogen som ble finansiert av HELFO sa det samme. Folk fra døveforbundet sa det samme, Ål sa det samme. Alle sa det samme. «denne skolen», «denne skolen», «denne skolen», «denne barnehagen», «denne barnehagen», «denne barnehagen.»»*

Denne forelderen beskriver at en ansatt i statped mente at det er for sårbart for barnet at bare én assistent skal kunne litt tegnspråk.

*«Hun fra statped, når jeg luftet tanken om å flytte så sa hun at hvis dere har på en måte mulighet til det og ressurser til det så ville jeg ha anbefalt dere å gjøre det. Det er det beste. Dessverre for han fordi at det er så sårbart hvis bare én assistent skal kunne litt tegnspråk og lære seg det over så mange år. Sånn at hun var veldig på det at hvis vi hadde mulighet så gjør det.»*

En av foreldrene som flyttet beskriver det valget som det beste de har gjort. Familien har mer tid til hverandre og mer tid til seg selv. All den møtevirksomheten som foreldrene måtte drive med i barnehagen på grunn av språket slipper dem på skolen. For på skolen prater alle tegnspråk akkurat slik som barnet. Forelderen forteller at barnet går på skolen som en vanlig gutt som ikke trenger noe ekstra hjelp av en voksen.

*«Det er kanskje det beste valget vi har gjort. Vi har mindre, vi har mer tid til hverandre, vi bruker mindre tid på møter, på legebesøk, på turer. Altså vi reiser på tur, fordi vi vil reise på tur. Og han har det bedre, han har et mye bedre grunnlag fra start. ... Så det valget å flytte, har generert mye mindre tid på sånn, sykehus og møter og bekymringer. Han går på skolen som en helt vanlig gutt og klarer seg. Han trenger ikke hjelp av en voksen. Også vil han på en måte som med alle andre barn oppleve utfordringer, men det er normalt.»*

Over halvparten av variansen i skoleprestasjonene til barn med nedsatt hørsel kan forklares med faktorer ved undervisningen (Kermit, 2018, s. 26). Faktorene med undervisningen påvirkes av kompetansen de ansatte har på elever med nedsatt hørsel. Foreldrene i dette utvalget var bekymret for de ansattes kompetanse på nærhetsskolen på hjemstedet. I Distrikts-Norge er det også vanskelig å hente inn kompetanse på grunn av at kompetansen er sjelden og lite tilgjengelig. For barnet med nedsatt hørsel bør alle lærerne som skal arbeide med det kunne tegnspråk og kunne tilrettelegge pedagogisk for den nedsatte hørselen. Opplevelsene fra barnehagen kan også ha bidratt til bekymringen om barnets skolegang på nærhetsskolen. For foreldrene i dette utvalget var tilbudet dem ble presentert i Distrikts-Norge for sårbart og utilfredsstillende.

## **5 Avslutning**

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan foreldre til barn med nedsatt hørsel opplever overgangen til skole. For å undersøke dette temaet ble oppgavens problemstilling: *«Hvordan opplever foreldre til barn med nedsatt hørsel overgangen fra barnehage til*

*skole?»*. Empirien til denne studien er innhentet gjennom tre kvalitative intervjuer av foreldre som i nyere tid har gjennomgått overgangen sammen med barna sine. I dette kapitlet vil jeg oppsummere hovedfunnene før jeg avslutningsvis beskriver behovet for videre forskning slik jeg ser det.

Resultatene i denne studien viser at barnehagene slet med å gi disse barna med nedsatt hørsel et godt tilbud i det ordinære tilbudet. Det er spesielt språktilegnelsen foreldrene har opplevd som ikke tilfredsstillende. To av barna har hatt et stort behov for tegnspråkopplæring som ikke har innfridd i ordinære barnehagetilbud. Foreldrene selv har måttet være mye til stede i barnehagen. De har måttet lære opp barnehageansatte i tilrettelegging og tegn til tale. Foreldrene til barna som deretter begynte på tilrettelagte barnehager, opplevde det tilbudet som godt. Der opplevde begge foreldreparene at barna blomstret og at språktilegnelsen startet.

Videre viser resultatene at foreldrene verdsetter informasjonsdeling mellom barnehagen, skolen og seg selv. Ved å samtykke til å dele informasjon mellom barnehagen og skolen er det lettere å tilrettelegge for barnets premisser fra starten av. De var klare på at både de selv og barnehagen kan gi skolen viktig informasjon som kan skape en smidigere overgang til skole for barnet. Den ene forelderen beskrev at jo mer informasjon skolen kan få om barnet, jo bedre er det for barnet.

En viktig forutsetning for et godt foreldresamarbeid er at foreldrene føler de blir hørt og tatt på alvor av skolen. For foreldrene var dette et viktig tema. Foreldrene som selv opplever et godt samarbeid med skolen, forteller at de har mulighet til å medvirke i barnets skolehverdag. I møte med skolen ønsker foreldrene å bli respektert for den kompetansen de har om barnet sitt. Det blir en vanskelig situasjon for foreldrene som opplever å ikke bli respektert og tatt på alvor i dette samarbeidet. Det er både stressende og frustrerende for foreldrene dersom skolen ikke hører på foreldrene, og ikke tar bekymringene deres på alvor.

Studien viser at foreldrene opplever tilbudet i distriktene som for dårlig og sårbart. Foreldrene ble anbefalt å flytte fra hjemstedet til spesifikke byer som er kjent for å ha skoler som er gode for barn med nedsatt hørsel. De flyttet fra venner og familie for å få et bedre opplæringstilbud for barna. Tilbudet som de flyttet til blir beskrevet som gode, men de skulle likevel ønske at tilbudet i distriktene var bedre. For det er ikke slik alle har mulighet til å flytte der tilbudet er best.

## 5.1 Videre forskning

Jeg opplever at behovet for videre forskning er stort. Min studie undersøker hvordan foreldre opplever overgangen for barn med nedsatt hørsel. Videre forskning innenfor samme tema bør også inkludere eleven selv. Foreldrene er en viktig stemme i barnas overgang, men likevel kan eleven selv dele kunnskap som bidrar til en bedre forståelse av fenomenet overgang fra barnehage til skole. Det vil være interessant å undersøke både foreldrenes og elevenes opplevelser av overgangen for å undersøke begge brukeraktørene.

Denne studien kan brukes som et grunnlag for å undersøke geografiske forskjeller i opplæringstilbudet til barn og unge med nedsatt hørsel. Foreldrene er tydelige på at tilbudet er for sårbart i distriktene, og jeg ser dermed et behov for forskning på opplæringstilbudet i distriktene. Samtlige foreldre flyttet fra distriktene til en større by, og to av dem gjorde det for å få bedre opplæringsvilkår for barna. Dette kan tyde på at det er en sårbart opplæringssituasjon for de barna som mottar opplæringen i distriktet. Spesielt interessant hadde det vært å undersøke om det er noen geografiske forskjeller i tilbudet til barn og unge med nedsatt hørsel, og hva forskjellene eventuelt er.

## Referanseliste

- Andersson, S., Arlinger, S., Arvidsson, T., Danielsson, A., Jauhiainen, T., Jonsson, A. (2007): Rehabilitering. I Laukli, E. (Red.). *Nordisk lærebok i audiologi*. (S. 353-419). Fagbokforlaget.
- Arlinger, S., Jauhiainen, T., Jensen, J. H. (2007): Hørselstap. I Laukli, E. (Red.). *Nordisk lærebok i audiologi*. (S. 274-326). Fagbokforlaget.
- Bakken, A., Hansen, A. L., Østerlie, T. L. (2017): Barn og unge med nedsatt hørsel. I Rygvold, A.-L., Ogden, T. (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. (5. utg. s. 234-263). Gyldendal Akademisk.
- Barnehageloven (2005): Lov om barnehager (Lov-2005-06-1764). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§2a>
- Birkeland, S. (2021): *Forekomst på hørselsområdet*.  
<https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/forekomst-pa-horselsområdet-hlf-18.-mars-2021.pdf>
- Braun, V., Clarke, V. (2021): *Thematic Analysis – A practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005): *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Broström, S. (2009): Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2 (2), s. 24-28.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%202%202009.pdf>
- Bø, I., Ertesvåg, S. K. (2006): Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic Studies in Education* 26 (3) 258–274.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2006-03-05>
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

- Falkenberg, E., Kvam, M. H. og Wie O. B. (2010): "Hørselsrelaterte lærevansker" i Haugen, R. (red.): Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker, Oslo: Høyskoleforlaget
- Fellinger, J., Holzinger D., Sattel, H., Laucht M. (2009): Correlates of mental health disorders among children with hearing impairments. *DEVELOPMENTAL MEDICINE & CHILD NEUROLOGY* ORIGINAL ARTICLE. 51 (8) 635 - 641.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-8749.2008.03218.x>
- Forvaltningsloven (1967): *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10).  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_3#%C2%A713](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#%C2%A713)
- Froiland, J. M., Peterson, A., Davidson, M. L. (2012): The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33–50. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/0143034312454361>
- Gilje, N. Grimen, H. (1995): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. (3. prøve utg.). Universitetsforlaget.
- Gilje, N. (2019): *Hermeneutikk som metode - en historisk introduksjon*. Samlaget.
- Glavin, K., Erdal, B. (2000): *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Kommuneforlaget.
- Groven, B. (2018): *Fra det kjente-til det kjente? Overgang fra barnehage til skole*. Kunnskapsbanken. <https://naku.no/kunnskapsbanken/overgang-fra-barnehage-til-skole>
- Haukedal, C. L., Wie, O. B., Schaubert, S. K., Lyxell, B., Fitzpatrick, E. M., & Von Koss  
Torkildsen, J. (2022): Social communication and quality of life in children using hearing aids. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 152, 111000.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2021.111000>
- Helsedirektoratet (2020): *Utredning av tilbud til hørselshemmede*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/utredning-av-tilbud-til-horselshemmede>
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I F. Hjardemaal, K. Tveit & T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

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

<https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/hlf-kermit-rapport.pdf>

Kultur- og likestillingsdepartementet (2021): *Tegnspråkutvalget*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dep/kud/org/styrer-rad-og-utvalg/tegnsprakutvalget/id2869751/>

Kunnskapsdepartementet (2008): *Veileder: Fra eldst til yngst*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andredokumenter/kd/2008/fra-eldst-til-yngst-samarbeid-ogsammenh/id517292/?q=fra%20eldst%20til%20yngst>

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Gyldendal Akademisk.

Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., Wichstrøm, L. (2016): Predictors of Psychosocial Outcomes in Hard-of-Hearing Preschool Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 21 (3), 259-267.

<https://academic.oup.com/jdsde/article/21/3/259/2404215>

Lazard, D. S., Giraud, A.-L., Gnansia, D., Meyer, B., Sterkers, O. (2011): Understanding the deafened brain: Implications for cochlear implant rehabilitation. *European Annals of Otorhinolaryngology, Head and Neck Diseases*, 129 (2), 98-103.

<https://doi.org/10.1016/j.anorl.2011.06.001>

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015): TILTAK MED POSITIV INNVIRKNING PÅ BARNES OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE. KUNNSKAPSENTER FOR UTDANNING.

<https://www.beredskapsradet.no/sites/default/files/inlineimages/crDsipqXpLLDkozltSaCMrPmiubYkdg315jr8hMLBZgjQr3T4M.pdf>

McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. G., Wildenger, L. K (2007): Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood*

- Education Journal* 35, 83–88 (2007). <https://doi-org.mime.uit.no/10.1007/s10643-007-0175-6>
- Meld. St. 6 (2019-2020): *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=2>
- Meld. St. 19 (2015-2016): *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 28 (2015-2016): *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1?q=stortingsmelding>
- Mjøen, O. M., Kermit, P., Caspersen, J. (2021): *Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede*. NTNU samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2761276/Betingelser+for+god+inkludering+i+skole++for+h%C3%B8rselshemmede+WEB.pdf?sequence=1>
- Munkebye, G. (2004): *Sluttrapport fra prosjektet Overgang barnehage-skole for hørselshemmede*. Møller kompetansesenter. [https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/statped-overgang-barnehage\\_skole-for-hoerselshemmede.pdf](https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/statped-overgang-barnehage_skole-for-hoerselshemmede.pdf)
- NESH. (2021): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Netten, A. P., Rieffe, C., Theunissen, S. C. P. M., Soede, W., Dirks, E., Korver, A. M. H., Konings, S., Oudesluys-Murphy, A.-M., Dekker, F. W., Frijns, J. H. M. (2015): Early identification: Language skills and social functioning in deaf and hard of hearing preschool children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 79 (12), 2221-2226. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2015.10.008>



- Nilsen, A. C. E., Jensen H. C. (2010): *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan.*  
Agderforskning. <https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001129>
- Nilsen, V, D. (2014): *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.* Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Drugli, M. B. (2016): *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole.*  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- NOU 2010:4 (2010): *Med forskertrang og lekelyst.* Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou\\_2010\\_8\\_med\\_forskertrang\\_og\\_lekelyst\\_systematisk\\_pedagogisk\\_tilbud\\_til\\_alle\\_foer\\_skolebarn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foer_skolebarn.pdf)
- NOU 2015:2: *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.*  
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2019:3 (2019): *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.* Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NTNU (2020): *Bedre skolestart for alle – om prosjektet.* NTNU.  
<https://www.ntnu.no/web/bedre-skolestart/om-prosjektet>
- OECD (2017): *Starting strong V - Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.* OECD publishing, Paris.  
[https://read.oecdilibrary.org/education/starting-strong-v\\_9789264276253-en#page5](https://read.oecdilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page5)
- Opplæringsloven (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Lov-1998-07-17-61).* Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap13/%C2%A713-1>
- Pritchard, P., Zahl, T. (2013): *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte barn og unge.* Statped Vest.

<https://www.statped.no/laringsressurser/horsel/veiene-til-en-god-bimodal-tospraklighet-hos-dove-og-sterkt-tunghorte-barn-og-unge/>

Redding, S. (2000): *Parents and learning*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125451>

Ryan, C., Johnson, P. (2019): Understanding Language Deprivation and Its Role in Deaf Mental Health. *American Annals of the Deaf*, 164(4), 519–524.

<https://www.jstor.org/stable/26898365>

Schanke, T. (2019): *Preparing for and entering school*. (Doktorgradsavhandling). NTNU - Norwegian University of Science and Technology. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2619671>

Simonsen, E., Hjulstad, O., Høie, G., Johannesen, J. (2010): *Hørselshemming og opplæring – kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge*. Skådalen kompetansesenter.

<https://www.nb.no/items/80265477b5db7e91477e3d2be263621c?page=49&searchText=d%C3%B8v>

Språkloven (2021): *Lov om språk (språklova)* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42/§7>

Stevenson, J., Kreppner J., Pimperton H., Worsfold s. & Kennedy C. (2015): Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 2015 (24) 477–496. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25758233/>

Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Theunissen, S. C. P. M., Rieffe, C., Soede, W., Briare, J. J. (2015): Symptoms of Psychopathology in Hearing-Impaired Children. *Ear and Hearing*, 36 (4) 1-9.

<http://dx.doi.org/10.1097/AUD.000000000000147>

UNESCO (1994): THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>

Universitet i Oslo (2023): *Nettskjema-diktafon mobilapp*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

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

Utdanningsdirektoratet (2020): *Læreplanverket - Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Vonen, A. M (2020): *Norsk tegnspråk - en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk, Oslo.

World health organization (2021) *World report on hearing*.

<https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>

# Vedlegg 1 - Intervjuguide

Oppgavens tema: Overgangen mellom barnehage og skole for barn med nedsatt hørsel

Problemstilling: «*Hvordan opplever foreldre at overgangen fra barnehage til skole er for barn med nedsatt hørsel?*»

Informant id:

Dato for intervju:

- Dersom du skulle beskrevet barnet ditt til en fremmed, hvordan ville du ha beskrevet barnet da?
  - Alder
  - Klassetrinn
  - Kjønn
  
- Hvor stort hørseltap har barnet ditt, og hvilke tekniske hjelpemidler bruker dere?
  - Evt andre vansker som kan påvirke opplæringstilbudet?
  
- Hvordan opplevde dere opplæringstilbudet i barnehagen?
  - Hvordan trivdes barnet ditt i barnehagen?
  - Hvordan tilrettela barnehagen for barnets hørselsnedsettelse?
  - Hvilke hjelpemidler ble brukt i barnehagen?
  
- Hvordan la barnehagen til rette for at barna skulle få glede seg til å starte på skolen?
  - Førskoleklubb eller lignende?
  
- Hva er viktig for deg som en forelder i overgangsprosessen fra barnehage til skole?

- Kan du fortelle om overgangen mellom barnehagen og skolen for barnet ditt?
  - Hvor mye ble dere involvert i overgangen?
  - Hvordan opplevde dere samarbeidet?
  - Samtykket dere til informasjonsoverføring fra barnehagen til skolen?
  - Hva var deres tanker rundt informasjonsoverføringen?
  - Hvordan var deres og barnets forventinger til å begynne på skolen?
  
- Hvilke samarbeidspartnere var involvert i arbeidet med overgangen?
  - Hvordan opplevde dere informasjonsdelingen fra de forskjellige instansene?
  - Hva bidro de forskjellige instansene med? Hva var hjelpsomt?
  - Var det noen instanser dere savnet? Eller som dere i ettertid tenker skulle vært involvert?
  
- Hva kunne vært gjort annerledes for at overgangen skulle vært bedre for barnet og dere som foreldre?
  - Med tanke på hva du vet i dag om hvordan det går for barnet ditt, hva skulle du ønske at du visste den gangen?
  
- Hvor viktig tenker du at overgangsprosessen er for barnets videre utvikling?
  
- Hvilke personer mener du det er viktig at barnet får en relasjon til i overgangsprosessen?
  - Når bør disse personene være klare?
  
- Hvordan har dere opplevd opplæringstilbudet på skolen?
  - Hvordan tilrettelegger skolen for barnets hørselsnedsettelse?
  - Hvilke hjelpemidler blir brukt på skolen?
  - Hva tenker dere om barnets læringsutbytte?
  
- Har dere opplevd noen sammenheng mellom opplæringen i barnehage og skole?
  
- Hvordan har skolen arbeidet med å inkludere alle barna i klassens felleskap?

- Hvordan trives barnet deres på skolen?
  
- (Hvis aktuelt) Hvordan opplevde dere valget om språkopplæringen barnet deres skulle ha? Norsk talespråk eller tospråklig tilnærming med norsk tegnspråk og norsk tale.
  - Hvordan opplevde dere informasjonen dere mottok angående språkopplæringen til barnet?
  
- Er det noe vi ikke har vært innom som du mener er viktig at vi får snakket om?
  
- Av det vi har snakket om i dag, hva vil du kategorisere som det viktig.

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Overgang fra barnehage til skole for barn med nedsatt hørsel»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan foreldre opplever overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt hørsel. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved UiT Norges Arktiske Universitet. Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan overgangen fra barnehage til skole fungerer for barn med nedsatt hørsel. Det å gå fra en barnehage til skole kan beskrives som en sårbar prosess som kan støtte eller svekke barns utvikling, selvbilde og livskompetanse. Jeg ønsker å finne ut av i denne masteroppgaven hvordan foreldre til barn med nedsatt hørsel opplever samarbeidet med barnehager, skoler, PPT, og eventuelt andre samarbeidspartnere. De nevnte aktørene skal sikre barn en god og trygg overgang fra barnehage til skole som legger et positivt grunnlag for videre skolegang. I dette samarbeidet er foreldre nøkkelpersoner som kan sikre verdifull innsikt i barnas overgang. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan opplever foreldre overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt hørsel?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Arktiske Universitet UiT er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studie fordi du har et barn med konstatert nedsatt hørsel som har opplevd overgangen mellom barnehage og skole sommeren 2020 eller 2021.

Utvalget er innhentet gjennom organisasjoner som Statped, PPT, Hørselshemmedes Landsforbund og Hørselshemmede barns organisasjon.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjekter, innebærer det at du deltar på ett intervju. Det vil ta deg ca. en time. Intervjuet inneholder spørsmål om barnets hørselsvansker, barnehagetiden, skolen og overgangen mellom disse institusjonene. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Thomas Haug Sirevåg (UiT) som student og Nina Jakhelln Laugen (NTNU) som veileder vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data. Materiale blir lagret på en ekstern harddisk som plasseres i låsbart skap. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne verken foreldre eller barn i publikasjonen.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2023. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.



På oppdrag fra Norges Arktiske Universitet UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Norges Arktiske Universitet ved Mirjam Harkestad Olsen på mail: [mirjam.h.olsen@uit.no](mailto:mirjam.h.olsen@uit.no) eller telefon: +47 78 45 04 65 (prosjektansvarlig).
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold på tlf: 776 46 322 eller mail: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mirjam Harkestad Olsen

(Forsker/veileder)

Thomas Haug Sirevåg

(Student)

## Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Overgang fra barnehage til skole for barn med nedsatt hørsel», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et forskningsintervju i forbindelse med prosjektet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4 – Vurdering fra Sikt

29.04.2023, 13:59  
personopplysninger

Meldeskjema for behandling av



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - Overgang fra barnehage til skole for barn med neds...](#) /  
Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
430850

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
07.06.2022

### Prosjektittel

Masteroppgave - Overgang fra barnehage til skole for barn med nedsatt hørsel

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og  
lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig

Mirjam Harkestad Olsen

### Student

Thomas Haug Sirevåg

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

### Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

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

## **Kommentar**

### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 01.06.2023.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de foresatte / registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9

nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker tilbehandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikkeviderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet medprosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

# Vedlegg 5 – Vurdering av vesentlig endring fra Sikt

29.04.2023, 13:57

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - Overgang fra barnehage til skole for barn med neds...](#) /

Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

### Referansenummer

430850

### Vurderingstype

Standard

### Dato

06.10.2022

### Prosjekttittel

Masteroppgave - Overgang fra barnehage til skole for barn med nedsatt hørsel

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og  
lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig

Mirjam Harkestad Olsen

### Student

Thomas Haug Sirevåg

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

## **Lovlig grunnlag**

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

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

## **Kommentar**

Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke endringene i meldeskjemaet eller vedlegg har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Rekruttering skjer via kontakter og videre ved hjelp av snøballmetoden der personer som allerede inngår i prosjektet rekrutterer nye deltakere fra sin bekjentskapskrets. Ved sistnevnte fremgangsmåte anbefaler vi at vedkommende som videreformidler forespørsel ber interesserte kontakte forsker/student, eller eventuelt få vedkommendes tillatelse til at forsker/student kan ta kontakt.

## **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til videre med prosjektet!



