



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

# Inkludering av hørselshemmede elever i skolen

En kvalitativ studie av læreres opplevelser knyttet til det å ha en hørselshemmet elev i sin klasse

**Mari Løkke**

*Mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk, Vår 2019*



## Forord

Det er en overveldende tanke at mastergradsoppgaven i Spesialpedagogikk nå er ferdig. Det har vært en lærerik, spennende, utfordrende og arbeidskrevende prosess som har utløst en mengde følelser. Denne oppgaven har gitt meg større innblikk i et fagfelt som jeg alltid har hatt stor interesse for, og jeg kommer uten tvil til å ta med meg denne erfaringen og kunnskapen videre når jeg nå skal ut i arbeidslivet.

Jeg vil takke dosent Vivian D. Haugen som har veiledet og støttet meg gjennom denne prosessen med konstruktive, motiverende og raske tilbakemeldinger. Tusen takk til mine informanter. Tusen takk til foreldrene til de hørselshemmede elevene som samtykket til at kontaktlærerne kunne intervjues. Til slutt vil jeg takke venner og familie som har bidratt med støtte og motivasjon i travle perioder.

Tusen takk for to fantastiske år, Tromsø...

...Nå vil eg heim å sjå ein solnedgang på Jæren

Tromsø, Mai 2019

Mari Løkke

## **Sammendrag**

Denne studien viser hvordan fire lærere i grunnskolen tilpasser opplæringen med målsetting om å inkludere hørselshemmede elever. Oppgaven er blitt til på bakgrunn av et ønske om å utvikle egen kompetanse innenfor fagfeltet. Formålet med oppgaven er å komme frem til funn som kan bidra til å bedre inkluderingsprosessen for denne gruppen elever.

Oppgaven tar utgangspunkt i teorier om tilpasset opplæring, inkludering og hørselshemning, og disse knyttes til problemstillingen. I teoriene kommer det frem hvordan læreren kan legge til rette for hørselshemmede elever i klassen, samt hvilke konsekvenser det kan ha å være hørselshemmet.

Som forskningsmetode er det benyttet en kvalitativ tilnærming med forskningsintervju som grunnlag for undersøkelsen. Det er blitt gjort et strategisk utvalg av informanter fordi disse har kunnskap om forskningsfeltet, og derfor kunnet bidra med viktig informasjon til oppgaven. Problemstillingen ga føringer for at valget av design falt på et semistrukturert intervjudesign, et forskningsdesign som retter fokus mot å få fyldige beskrivelser og omfattende informasjon om hvordan informantene opplever sin rolle som lærer for en hørselshemmet elev.

Resultater som har kommet frem i undersøkelsen viser at kontaktlærere i grunnskolen ofte ikke har tilstrekkelig kompetanse til å tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever. Resultatene viser også at skolene har lite fokus på å invitere hørselshemmede elever til å medvirke i egen opplærings situasjon.

I oppgaven kommer det frem at mange hørselshemmede elever prøver å skjule sitt hørselstap, og at de utvikler ulike mestringsstrategier for å gjøre dette. Over tid kan dette gå utover deres identitetsutvikling og selvfølelse. Undersøkelsen viser også at kontaktlæreren har en viktig rolle for å tilpasse opplæringen og inkludere hørselshemmede elever i skolen. Oppgavens poengtering og drøftingsdel viser at inkludering er et vidt begrep. Undervisning i grupperom trenger ikke nødvendigvis stride mot prinsippet om inkludering. Noen ganger er det nødvendig med ekskludering for å oppnå inkludering.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Formål med oppgaven og problemstilling.....	8
1.2 Presentasjon av oppgavens oppbygning.....	9
<b>2 Teorigrunnlag</b> .....	<b>11</b>
2.1 Tilpasset opplæring.....	11
2.1.1 TPO - modellen.....	12
2.1.2 Et sosiokulturelt perspektiv på læring.....	13
2.2 Hørselshemming.....	14
2.2.1 Funksjonshemming og GAP - modellen.....	15
2.2.2 Mulige konsekvenser av hørselstap.....	16
2.2.3 Tilrettelegging av miljøet for hørselshemmede elever i skolen.....	16
2.2.4 Tilrettelegging og hørselsteknisk utstyr.....	17
2.3 Inkludering.....	18
2.3.1 Forståelse av inkluderingsbegrepet.....	18
2.3.2 Grenser for inkludering?.....	19
2.3.3 Inkludering av hørselshemmede elever i skolen.....	21
<b>3 Design og metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	25
3.2 Valg av design.....	26
3.2.1 Utforming av intervjuguide.....	26
3.3 Rekruttering av utvalget.....	28
3.3.1 Kriterier for utvalget.....	28
3.3.2 Beskrivelse av utvalget.....	29
3.4 Datainnsamling.....	29
3.4.1 Transkribering.....	30
3.4.2 Analyse av datamaterialet.....	31
3.5 Reliabilitet.....	32
3.6 Validitet.....	33
3.7 Etske refleksjoner.....	34

3.7.1 Søknad om tillatelse .....	35
<b>4 Resultater .....</b>	<b>37</b>
4.1 Innledende samtale .....	37
4.2 Kompetanse .....	39
4.2.1 Informasjon og kursing .....	39
4.2.2 Medelevenes kunnskap om hørselshemning .....	40
4.3 Tilpasset opplæring for hørselshemmede elever .....	42
4.3.1 Deltakelse i og medvirkning ved utforming av egen skolehverdag.....	45
4.3.2 Hørselsteknisk tilrettelegging .....	46
4.3.3 Tilrettelegging av det fysiske miljøet .....	48
4.4 Inkludering av hørselshemmede elever .....	49
4.5 Samarbeid og læreres holdninger til hørselshemmede elever .....	53
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>57</b>
5.1 Tilpasset opplæring for hørselshemmede elever .....	57
5.1.1 Lettere grad av hørselsnedsettelse .....	61
5.1.2 Deltakelse i og medvirkning ved utforming av egen skolehverdag.....	62
5.1.3 Betydningen av tidlig innsats.....	63
5.2 Inkludering av hørselshemmede elever .....	65
5.2.1 Sosial inkludering og deltakelse i fellesskapet .....	67
5.2.2 Det psykososiale miljøet i skolen .....	68
5.2.3 Betydningen av tidlig innsats.....	69
5.3 Samarbeid og læreres holdninger til hørselshemmede elever .....	71
5.3.1 Hjelpeapparatets veiledning.....	72
5.3.2 Læreres holdninger til hørselshemmede elever .....	72
5.3.3 Læreres samarbeid i møtet med hørselshemmede elever .....	73
5.3.4 Bruk av tegnspråktolk .....	73
5.3.5 Betydningen av foreldresamarbeid .....	74
5.3.6 Høreapparatet: Den viktige og sårbare protesen.....	75
5.3.7 utfordringer knyttet til det å ha en hørselshemmet elev i klassen .....	76
<b>6 Avslutning .....</b>	<b>79</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>83</b>
<b>Oversikt over figurer .....</b>	<b>91</b>

<b>Oversikt over vedlegg.....</b>	<b>92</b>
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD på melding om behandling av personopplysninger, og prosjektvurdering .....	93
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring.....	96
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foreldre.....	98
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	100

# 1 Innledning

Prinsippet om en skole for alle har lang tradisjon i Norge. Likevel har spesifikke grupper barn vært ekskludert fra denne ideologien. Det ble opprettet egne spesialskoler etter ikrafttreddelsen av spesialskoleloven i 1951 for barn med særskilte behov, herunder hørselshemmede. Da spesialskolene etter hvert ble lagt ned, fikk elever med særlige behov i større grad skoletilbud ved sin bostedsskole, og dette åpnet for en integrering av elever som tidligere ble sendt bort (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). Selv om alle barn integreres i den norske skolen i dag, innebærer ikke dette at alle er inkludert. Nordahl (2018) påpeker at hørselshemmede elever over lang tid ikke er blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn, og har i for liten grad fått realisert sitt potensial for læring.

Hørselshemming er en fellesbetegnelse som omfatter alle grader og arter, fra lettere til alvorlige hørselstap (Falkenberg, Kvam & Wie, 2014). Det er primært et språk- og kommunikasjonshandikap som sekundært kan lede til sosiale og psykiske vansker. Hørselshemmedes landsforbund (2018) fastslår at det er omtrent 700.000 personer i Norge med hørselsnedsettelse, og om lag 0,25 prosent av alle barn og unge under 20 år er hørselshemmet.

I fjor publiserte Kermit (2018) en kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning som omhandler hørselshemmede elevers opplæringsmessige og sosiale vilkår i skolen. Resultatene viser at skoler i liten grad lykkes når det gjelder å etablere inkluderende praksiser der man har hørselshemmede barn og unge sammen med hørende jevnaldrende. I tillegg er det de hørselshemmede elevene som betaler for dette: 1) De oppnår som gruppe dårligere resultater på skolen sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende, 2) de har større psykososiale utfordringer, er mer ensomme og sliter med å oppnå tilhørighet i fellesskap med jevnaldrende, og 3) det er ingenting som tyder på at de får medvirke eller blir hørt, verken når utdanningsopplegget deres utformes eller underveis i utdanningsløpet. Han påpeker også at dagens praktisering av tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer dårlig for hørselshemmede elever i skolen.

## **1.1 Formål med oppgaven og problemstilling**

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan lærere i grunnskolen tilpasser opplæringen med målsetting om å inkludere hørselshemmede elever, og å gjøre forskning som kan føre til resultater eller funn som kan bidra til å bedre inkluderingsprosessen for denne gruppen elever. Oppgaven kan leses av lærere, skoleledere og andre som arbeider med hørselshemmede elever, og gjennom oppgaven kan de bli mer bevisst på hvilke utfordringer som er knyttet til det å ha en hørselshemmet elev i klassen. Grønlie (2005) hevder at hørselshemmede barn har iboende muligheter for god utvikling av både språklige, intellektuelle og sosiale ferdigheter. Det forutsetter derimot at forventningen til normalitet er til stede og barnas premisser tas på alvor. Dermed må skolen som sådan tilføres kunnskap om hørselshemmedes læringsbetingelser, og hva hørselshemning innebærer for å kunne gi den riktige tilpasningen med hensyn til hva eleven trenger.

Grønlie (2005) påpeker at dersom det ikke foreligger en klar forståelse av hva reell inkludering av hørselshemmede betyr i praksis, kan det være en stor utfordring å få en hørselshemmet elev. Hvis det ikke foreligger en inkluderende praksis kan det føre til at eleven blir isolert og føler seg ekskludert, og dermed kan mulighetene for utvikling i samspill med jevnaldrende hindres. Dette kan føre til en følelse av skam, som igjen kan føre til dårlig livskvalitet. Dersom opplæringssituasjonen ikke er tilpasset elevens forutsetninger, kan resultatet bli at eleven ikke klarer å prestere etter sitt potensiale. I tråd med dette ønskes det derfor resultater som kan overføres til opplæringen, og som kan lette opplæringssituasjonen, slik at denne elevgruppen kan oppnå en sterkere følelse av tilhørighet og trygghet, som igjen kan føre til at de klarer å prestere bedre ut i fra sine forutsetninger.

Problemstillingen er som følger:

**Hvordan tilpasse opplæringen slik at hørselshemmede elever inkluderes i skolen?**



## **1.2 Presentasjon av oppgavens oppbygning**

Masteroppgaven består av seks deler. I den første delen introduseres formål med oppgaven og oppgavens problemstilling.

Del to er en teoridel som knytter teori til problemstillingen. Denne teorien omhandler tilpasset opplæring, hørselshemning og inkludering. Under tilpasset opplæring redegjøres innholdet i begrepet, og hvilke utfordringer skolen står overfor når det gjelder å tilpasse opplæringen for mangfoldet av elever. Deretter presenteres de ulike faktorene som er avgjørende for å kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolen. Delen vil videre se på ulike forståelser av inkluderingsbegrepet, og om det er grenser for inkludering. Denne delen kan bidra til å vise hvordan læreren kan legge til rette for en hørselshemmet elev, og hvilke konsekvenser det kan ha å være hørselshemmet.

Den tredje delen av oppgaven vil redegjøre for oppgavens design og vitenskapsteoretisk tilnærming. Videre vil delen ta for seg det kvalitative forskningsintervjuet som grunnlag for undersøkelsen og hvordan begrepene validitet, reliabilitet og etikk har sammenheng med oppgavens tema og metode som blir presentert.

I del fire presenteres en analyse av det som oppfattes som sentrale funn i undersøkelsen, og vil ha en overordnet tilknytning til problemstilling.

Drøftingsdelen, del fem, tar for seg funnene som er representert i resultatdelen, og knyttes opp mot den teoretiske rammen som er presentert i del to. Disse vil ytterligere bli fortolket med mål om å gi noen svar til oppgavens problemstilling.

Avslutningsvis vil siste del omhandle et sammendrag av funnene, med beskrivelser av hovedtendensene sett i forhold til formålet med studien, og på den måten prøve å fange opp viktige sider ved inkludering og tilpasset opplæring for hørselshemmede elever i skolen.



## 2 Teorigrunnlag

I denne delen presenteres teoriomfanget som skal danne grunnlaget for det videre arbeidet med analyse og drøftinger av datamaterialet. Samtidig trekkes relevant forskning inn for å belyse oppgavens problemstilling og gjeldende tema på best mulig måte, som er relevant for analyse- og drøftingsdelen. Delen tar utgangspunkt i problemstillingens hovedbegreper og er derfor delt i tre deler: Tilpasset opplæring, hørselshemming og inkludering.

### 2.1 Tilpasset opplæring

Retten til tilpasset opplæring (TPO) er forankret i Opplæringsloven § 1 – 3, og ordlyden er at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, § 1 – 3). Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp, og innebærer at alle elever skal ha nytte av å gå på skole der de skal utvikle seg som personer, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve fellesskap, uavhengig av bakgrunn, kjønn og funksjonsnedsettelse (Håstein & Werner, 2014, s. 22). I tråd med dette ønsker regjeringen å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkelte elevs behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte, jamfør Stortingsmelding 16, hvor det er fastslått at tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Stortingsmeldingen påpeker også viktigheten av at lærere stiller krav til den enkelte elev ut i fra dens individuelle forutsetninger. I henhold til dette skal eleven møte realistiske utfordringer, og opplæringen kjennetegnes ved varierte arbeidsoppgaver og arbeidsmåter. Et nøkkelord knyttet til dette er mestring, som er en forutsetning for at elevene er aktive i egen læringsprosess slik at de oppnår utvikling og kan bidra i fellesskapet. Herunder er også prinsippet tidlig innsats særdeles viktig, som innebærer å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i et barns liv, eller komme raskt i gang når et behov oppstår eller avdekkes senere i opplæringsløpet.

Meldingen sier også at det kan være behov for spesialpedagogisk kompetanse for å kunne gi den enkelte elev tilpasset opplæring. Rett til spesialundervisning er nedfelt i opplæringsloven og lyder slik:

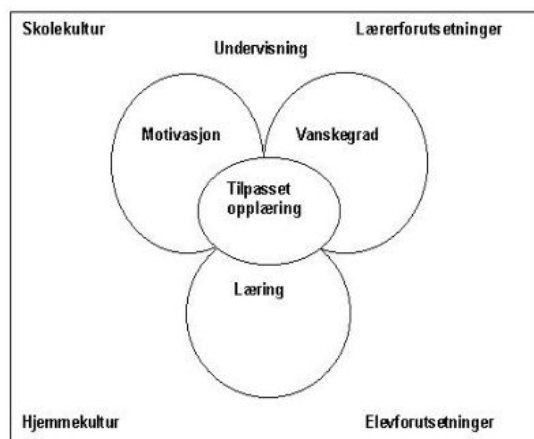
Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg

utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998, § 5 – 1).

Strømstad (2004) hevder at tilpasset opplæring kan knyttes til prinsippet om en inkluderende skole tilrettelagt for mangfoldet, og at alle elever bør få et tilbud tilpasset det naturlige mangfoldet i elevgruppen. Bjørnsrud (2004) ser også på tilpasset opplæring som et viktig prinsipp i den inkluderende skolen, men samtidig ser han også et dilemma i å klare og balansere nasjonalt fellesstoff med individuell tilpasning. Det kan lett føre til at den tilpassede opplæringen nedtones til fordel for et omfattende, detaljert, nasjonalt lærestoff. Han påpeker også at om et likeverdig tilbud skal bestå, må det skapes en balansegang mellom elevenes erfaringer og det lærestoffet som skal være felles for alle, og at denne balansegangen må ivaretas gjennom lærernes tilrettelegging og vurdering (Bachmann & Haug, 2006).

### 2.1.1 TPO - modellen

Strandkleiv (2004) utviklet en teoretisk modell (figur 1), for å illustrere hvilke faktorer som er nødvendige for å realisere tilpasset opplæring. Hensikten med modellen er å vise kompleksiteten i fenomenet tilpasset opplæring, og at de ulike komponentene opptrer i et komplekst og dynamisk samspill med gjensidig påvirkning. Premissene som ligger til grunn for tilpasset opplæring er blant annet motivasjon, som er en viktig forutsetning for å oppnå læring.



Figur 1: TPO – modellen, en modell for tilpasset opplæring (Lindbäck & Strandkleiv, 2005).

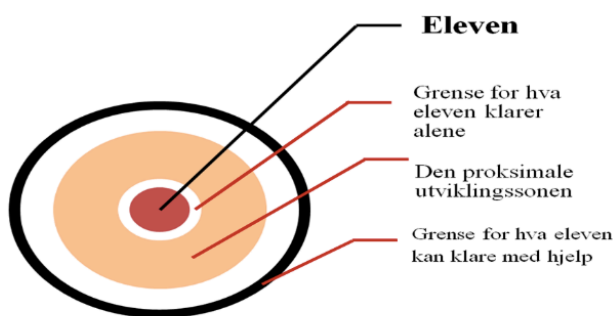
Strandkleiv og Lindbäck (2005) hevder også at det er viktig at både elev og lærer møter utfordringer som er i samsvar med individuelle evner og forutsetninger. Dersom opplæringen er godt tilpasset, kan dette øke mulighetene for at eleven søker utfordringer, som igjen kan føre til økt læringsutbytte, men dette fordrer at lærerforutsetningene er gode. Dersom læreren

er usikker og utrygg, kan dette gi dårlige vilkår for tilpasset opplæring. I en god prosess der opplæringen er godt tilpasset den enkelte får både elev og lærer et godt læringsutbytte. Likevel kan det være at tilpasset opplæring ikke er tilfredsstillende nok i tilfeller hvor elevforutsetningene er særskilte, og det kan derfor være behov for spesialundervisning. Med andre ord bestemmer elevens forutsetninger og behov omfanget av tilpasset opplæring. Kvalitativ god læring bestemmes også av hvorvidt eleven selv er aktivt deltakende i opplæringen (Lindbäck & Strandkleiv, 2005).

Hattie (2013) fremhever læreren som en viktig pedagog i elevenes opplæringsprosess. Lærere må være oppmerksomme på hva hver enkel elev kan og tenker, og være i stand til å skape meningsfulle erfaringer i lys av denne kunnskapen. I tillegg bør lærere kjenne til ulike læringsstrategier som elevene kan bruke etter behov, og når elevene har fremgang mot mestringskriteriene, bør læreren trekke seg tilbake. Dette krever at både lærer og elev søker mer utfordring. Hattie (2013) understreker også viktigheten av elevenes involvering når det kommer til å bestemme mestringskriterier, i å sette høye forventninger og være åpne for nye erfaringer knyttet til ulike måter og løse problemer på. Dette fører igjen til at elevene utvikler en tro på seg selv, slik at de engasjerer seg i selvvurdering, selvlæring, og i å lære seg grunnleggende, dypere og konseptuelle elementer innenfor viktige områder.

### 2.1.2 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Vygotsky (1978) la grunnlaget for et sosiokulturelt læringssyn. Dette synet bygger på en antakelse som fremhever betydningen av at læring og utvikling skjer i et sosialt samspill. I følge Vygotsky (1978) kan barns utvikling kun forstås ved å sette den inn i en sosial og kulturell sammenheng. Han er særlig forbundet med begrepet den proksimale utviklingssonen, og understreker at læringsutfordringen bør legges i en sone der eleven har mulighet for å klare oppgaven med støtte fra andre (Olsen et al., 2016, s. 66).



*Den proksimale utviklingssonen (Fra Imsen 2005, s. 159)*

Figur 2: Den proksimale utviklingssonen.

Imsen (2014) illustrerer den proksimale utviklingssonen i figur 2, med utgangspunkt i Vygotskys læringsteori. Innerst i sirkelen er sonen for elevens faktiske utviklingsnivå, det eleven mestrer på egen hånd. Vygotsky (1978) hevder at alle har et potensiale til å utvikle seg dersom de får støtte. Den proksimale utviklingssonen illustrerer sonen mellom det eleven mestrer på egenhånd, og grensen for hva eleven kan klare med hjelp. Utgangspunktet for læring ligger først og fremst i grunnmuren, som er kultur, språk og sosialt fellesskap. Etter hvert som eleven får ny kunnskap, flytter grensene seg, og utviklingssonen endrer (utvider) seg. Ved å stå sammen kan elevene nå lenger enn ved å stå alene, og det er innenfor disse sonene en kan forvente intellektuell vekst. Derfor bør god pedagogikk alltid være orientert mot den hørselshemmede elevens fremtidige utvikling. Det er derfor viktig at lærer/pedagog opererer innenfor elevens utviklingssone, stimulerer til aktivt samarbeid med medelever, og gir nødvendig hjelp og støtte til å mestre nye, utfordrende oppgaver.

## **2.2 Hørselshemning**

Grønlie (2005) hevder at hørselshemning er et sanseavvik, og gruppen har til felles at de ikke uten videre kan ta del i kommunikasjon, lære ord og begreper, samt innhente informasjon som formidles auditivt. Hørselen er menneskets viktigste sans for utvikling av språk, og nedsatt hørsel kan få konsekvenser både for begrepsutvikling, talespråk og kommunikasjon med andre. Det er dermed avgjørende for personens språkutvikling om man er født med hørselstapet, eller har ervervet det etter man har utviklet talespråk.

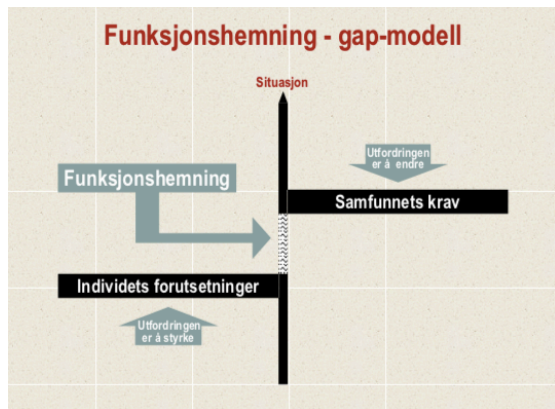
Hørselshemmedes landsforbund (2018) fastslår at det er omtrent 700.000 personer i Norge med hørselsnedsettelse, og om lag 0,25 prosent av alle barn og unge under 20 år er hørselshemmet. Dette gjelder den aldersgruppen som går i barnehage, grunnskole og videregående skole, og som har et hørselstap som forutsetter at det kreves tekniske hjelpemidler og/eller spesialpedagogiske tiltak (Falkenberg et al., 2014). De aller fleste hørselshemmede barn går i sin lokale bostedsskole. I slike tilfeller har lærerne/pedagogene i skolen behov for kompetanse om hvordan barnet best kan oppfatte lyd og tale, hvordan legge til rette for tilpasset opplæring, samt hvordan sosial integrasjon kan fremmes. I tillegg må skolen utarbeide tiltak for gode læringsprosesser i forhold til språk og kommunikasjon.

Lyder som omgir oss i hverdagen har forskjellig lydstyrke, og måles i desibel (dB). Sansetap (2018a) hevder at en hørselskurve ned til ca. 20 dB regnes som normal hørsel. Det skilles mellom lett, moderat, betydelig og alvorlig hørselstap: 1) Lett hørselstap (26 – 40 dB) innebærer at elever kan ha problemer med å høre lav tale på avstand, og kan miste opptil 10%

av talen når den som prater er på mer enn en meters avstand, eller at det er mye bakgrunnsstøy. 2) Moderat hørselstap (41 – 60 dB). Elever med moderat hørselstap har vansker med å høre vanlig tale, selv på nær avstand. 3) Betydelig hørselstap (61 – 80 dB) fører til at elever med hørselstap innenfor dette området bare kan høre svært høy tale og høye lyder i miljøet. Mesteparten av vanlig dialog og tale blir ikke hørt. 4) Alvorlig hørselstap, inkludert døvhet (over 81 dB) (WHO, 2019). Hørselstap kan være ensidig eller tosidig, og årsaker til hørselsnedsettelse kan være mekanisk, nevrologisk eller en kombinasjon.

### 2.2.1 Funksjonshemming og GAP - modellen

Hørselshemming er en funksjonsnedsettelse som skader menneskets tilgang til de hørendes språklige miljø (Grønlie, 2005). Funksjonsnedsettelse betyr tap eller skade i en av kroppens funksjoner, herunder hørselsfunksjon. Det er imidlertid ingen selvfølge at personer med nedsatt funksjonsevne blir funksjonshemmet, og en funksjonsnedsettelse behøver ikke å resultere i begrensninger i samfunnsmessig deltakelse. Sosialdepartementet (2003) beskriver funksjonshemming som et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon som både fysiske og sosiale omgivelser stiller til den enkelte i ulike faser av livet.



Figur 3. Gap – modellen: Illustrasjon av begrepet funksjonshemming. (Sosialdepartementet, 2003)

Rekkedal (2015) hevder at hørselstap alene ikke tilsier konsekvensene av funksjonshemming. Hun påpeker at det er i samvirke med den sosiale konteksten at funksjonsnedsettelsen får følger, og hvordan miljøet oppfatter og imøtekommer individer med funksjonsnedsettelse kan derfor være avgjørende. Det betyr at både miljøets og individets forutsetninger, personlige faktorer, aktivitet og deltakelse innvirker på hvordan funksjonsnedsettelsen utarter seg. Med bakgrunn i en slik forståelse er ikke nødvendigvis et lett hørselstap indikasjon på lettere grad av funksjonshemming, eller et betydelig hørselstap tegn på alvorligere grad av funksjonshemming.

### **2.2.2 Mulige konsekvenser av hørselstap**

Konsekvensene til hver enkelt elevs hørselstap er avhengig av flere faktorer som innsatsen fra foreldrene i forhold til barnets språkutvikling, grad av hørselstap, og hvor tidlig det ble oppdaget. I tillegg er den pedagogiske oppfølgingen den hørselshemmede eleven får på skolen avgjørende for hvor stor konsekvensene av hørselstapet blir, og det er derfor en kontekstavhengig funksjonshemming (Wennberg, Spjøtvold, Heian & Østerlie, 2006). I en inkluderende opplæring er deltakelse i de faglige og sosiale læringsaktivitetene viktige prinsipper for elevene. Dermed kan tekniske, fysiske, organisatoriske, psykososiale og pedagogiske tilretteleggingstiltak være med på å medvirke til at hørselshemmede elever får ivaretatt sine individuelle behov, og oppnår fullverdig deltakelse i fellesskapet.

Grad av tilrettelegging vil i høy grad være avhengig av kompetansen til lærerne på skolen. Dersom den hørselshemmede eleven ser ut til å klare seg greit faglig, tror gjerne lærere at dette skyldes at opplæringen er lagt opp på en hensiktsmessig måte, men i flere tilfeller er dette et resultat av elevens ekstraordinære innsats for å henge med. Dette kan på mange måter bli en ond sirkel fordi eleven kompenserer for mangelen på inkluderende praksiser. Dermed kan lærerne tillate seg å tro at de eksisterende praksisene er ok (Kermit, 2018). På den andre siden kan det være vanskelig å observere at en elev er hørselshemmet fordi hørselen ofte er bedre i enkelte frekvensområder enn andre. De fleste av dagliglivets lyder består av mange forskjellige frekvenser og eleven kan derfor oppfatte deler av et lydbilde men ikke hele, og dette er det særlig viktig at skolen har kunnskap om. I tillegg vil et hørselstap i diskantområdet føre til at eleven mister viktige konsonantlyder, som er viktig for taleoppfattelse (Wennberg et al., 2006). Skolen bør derfor ha tilgang til elevens hørselsmålinger og gjøres forstått med innholdet i den slik at de blir bevisst på elevens lyttebetingelser, samt hvilke utfordringer hørseltapet kan føre til når det gjelder de kommunikative betingelsene i opplæringen.

### **2.2.3 Tilrettelegging av miljøet for hørselshemmede elever i skolen**

Skoler skal være universelt utformet, og det fysiske miljøet skal planlegges og tilrettelegges slik at det tar hensyn til elevenes trygghet, trivsel og læring. Dette innebærer at klasserommet bør tilpasses den hørselshemmede eleven best mulig, og det er derfor nødvendig med gode lyd- og lysforhold i de rommene eleven oppholder seg i (Wennberg et al., 2006). NAV Hjelpemiddelsentral kan bidra med hjelp til å skape gode akustiske forhold som er viktig for det fysiske miljøet, i tillegg til å komme med anbefalinger om utbedringer av lyd- og lysforhold. For å sikre gode lydforhold i klasserommet er det viktig at lærer er oppmerksom



på at det bare er en person som prater om gangen, at eleven sitter slik at den har god oversikt, har øyekontakt med lærer og medelever, og at lærer er flink til å visualisere meldinger som blir gitt. Ved plassering i klasserommet er det også viktig at den hørselshemmede eleven har mulighet til å engasjere seg i individuelt arbeid samt delta i gruppearbeid (Guardino & Antia, 2012). I tillegg er det viktig at lærer er bevisst på å skape gode lyttebetingelser i klasserommet for å gi eleven gode muligheter til og oppfatte det som blir sagt. Bakgrunnsstøy må fjernes da unødvendige lyder å forholde seg til kan føre til at eleven forttere blir sliten. Samtidig kan tilpasninger av antall elever i gruppen være nødvendig da mange elever kan føre til mer støy.

Guardino og Antia (2012) påpeker også at skjerming for visuell støy er gunstig for hørselshemmede elever. Derfor er det viktig med optimale lysforhold i klasserommet da disse elevene ofte har behov for å se ansiktet til den som prater for å kunne avlese tale i tillegg til å høre. Dette er i den kommunikative kompetansen et grunnleggende element og en nødvendig ferdighet hos den hørselshemmede eleven (Pritchard, 2009). I tråd med dette bør lærer være bevisst på forhold som blanding og motlys, belysningsstyrke, lys på tavle og lærer, visuell støy og plassering i klasserommet i forhold til vinduer, lærer og medelever. På den andre siden er det ikke alltid slik at fysiske, tekniske og pedagogiske tilrettelegginger er tilstrekkelige alene, og det kan være behov for opplæring i og på tegnspråk etter opplæringsloven § 2 – 6 (Opplæringslova, 1998, § 2 – 6). Man må også være bevisst på at samme tiltak ikke nødvendigvis passer til alle hørselshemmede elever, og det må gjøres en vurdering ut i fra den enkelte elevs behov og forutsetninger.

## **2.2.4 Tilrettelegging og hørselsteknisk utstyr**

Hørselshemmede elever med høreapparat og cochleaimplantat (CI) har ofte behov for hørselsteknisk utstyr, som blant annet lydutjevningsanlegg og teleslynge, og det er viktig at både lærer og medelever bruker, og respekterer dette (Wennberg et al., 2006).

Cochleaimplantat er et teknisk hjelpemiddel som sender lyden direkte inn til hørselsnerven, og gjør det mulig for hjernen å oppfatte lyd selv om hørselsorganet ikke fungerer som det skal. Det består av en indre del som opereres inn i hørselsorganet og en ytre del som kan tas av og på, og kan gi mennesker med store hørselstap og døvhetsopplevelse av lyd. CI gir ikke normal hørsel, men mange får imidlertid hørsel som gir utbytte i talespråklig kommunikasjon (Sansetap, 2018b).

Det er viktig å komme i gang med den hørselstekniske tilretteleggingen så tidlig som mulig slik at eleven får et optimalt læringsmiljø. I tillegg er det en forutsetning at det etableres gode rutiner for bruken av dette og at lærerne blir kjent med hvordan det hørselstekniske utstyret skal anvendes. Ved valg av tekniske hjelpemidler må det foretas en individuell vurdering av elevens behov da grad av hørselsnedsettelse, pedagogisk opplegg, type høreapparat/cochleaimplantat, alder og klassemiljø er forhold som virker inn på valget. På den andre siden må hørselshemmede elever likevel bruke mye energi, som ellers kunne vært investert i tilegnelse av skolens lærestoff, på en kontinuerlig prosess hvor de hele tiden må resonnerer og foreta gjettinger i forsøk på å fylle ut hullene som oppstår når de ikke oppfatter alt som sies, selv under tilrettelagte lytteforhold (Kermit, 2018).

## **2.3 Inkludering**

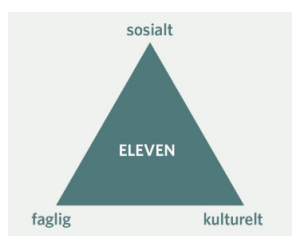
Inkludering var et relativt ukjent begrep i norsk skoledebatt før det kom inn i læreplanen av 1997. Mens i dag forstår man inkludering i et skoleperspektiv som et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, der hver enkelt elev har en naturlig plass (Olsen, 2013).

### **2.3.1 Forståelse av inkluderingsbegrepet**

Inkludering er et overordnet prinsipp i skolen, og danner rammen for en likeverdig og tilpasset opplæring. Det innebærer å legge til rette for den enkelte elev ut i fra deres forutsetninger og behov, samtidig som de inkluderes i klassens og skolens kulturelle og sosiale fellesskap (Olsen, 2013). Dette prinsippet går lenger enn det tidligere prinsippet om integrering. Mens integrering betyr at elevene er samlet sosialt, innebærer inkludering at skolen må ta vare på et bredere spekter av elever på en meningsfylt måte. I følge Herland (2009) oppnås inkludering bare hvis den hørselshemmede eleven selv er helt med på det som skjer i klasserommet og i friminuttene. Bachmann og Haug (2006) operasjonaliserer begrepet inkludering gjennom fire elementer. De påpeker at det er viktig for den enkelte å sosialiseres i et fellesskap samt å kunne bidra ut fra sine forutsetninger. Videre hevder de at den enkelte elev må få muligheten til å bli hørt og oppleve både faglig og sosialt utbytte.

Inkluderingsbegrepet som Bachmann og Haug (2006) definerer, er ikke bare et spesialpedagogisk virkemiddel, men omfatter hele skolesystemet.

I følge Olsen (2013) kan inkludering i et skoleperspektiv forstås som et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, der den enkelte elev har en naturlig plass. De tre dimensjonene har en felles oppgave som er å skape et læringsmiljø der elevene opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring. I tillegg fokuserer de både på den enkelte elev og på fellesskapet, og oppmuntrer til deltakelse og medbestemmelse for alle. Den enkelte elev føler tilhørighet og trygghet i dette læringsmiljøet, mangfoldet ivaretas og miljøet opplever en kontinuerlig forbedring med høy læringskultur. Tilpasset opplæring er en forutsetning for en inkluderende skole, men tilpasset opplæring er ikke i seg selv en fyllestgjørende inkludering (Olsen, 2013). Kravet om tilpasset opplæring kan oppfylles selv om eleven får et segregerende tilbud, men dette er ingen inkludering av eleven.



Figur 4. Inkluderingens treenighet: faglig, sosialt og kulturelt (Olsen, 2013).

Utdanningsdirektoratet (2015) påpeker at arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap ofte faller på den hørselshemmede eleven, til tross for at det naturlige ville være at dette arbeidet utføres av kompetente voksne i fellesskap. Dette krever imidlertid at den enkelte skole har en kultur og holdning der inkludering er grunnlaget for all pedagogisk virksomhet. I tillegg må skolen arbeide for et godt psykososialt miljø slik at aksept for forskjellighet fremmes.

Opplæringsloven (1998) § 9 A – 4 skal sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, og at de som arbeider på skolen skal gripe inn mot mobbing. Til tross for dette hevder Hørselshemmedes Landsforbund at hver fjerde hørselshemmede elev uttrykker at de har opplevd å bli mobbet flere ganger månedlig, ofte i eget klasserom (Buan, 2018).

### **2.3.2 Grenser for inkludering?**

Elever med behov for særskilt tilrettelegging har over lang tid ikke blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn, og de har i for liten grad fått realisert sitt potensial for læring. Til tross for en tydelig politisk intensjon om tidlig innsats, er det over tid en jevn økning i antall elever som mottar spesialundervisning mot slutten av grunnskoleløpet. Haug (2011) skriver at det er viktig å vurdere hvorvidt tiltakene fungerer for den enkelte elev som får sitt opplæringstilbud utenfor klassen. Olsen (2013) mener derimot at det kan være vanskelig å sammenligne elever som får et opplæringstilbud i grupper mot elever som får det i klassen.

Hun påpeker at det er et komplekst forhold som har stor betydning for den faglige og sosiale utviklingen i skolen, der en bør fokusere på konteksten eleven er i. Samtidig er det ikke stedet for opplæringen som bør være i fokus, men det som bør vurderes er relasjonen mellom elev og klassen, med hensyn til hvor og på hvilken måte eleven best møter aksept, oppnår gode sosiale relasjoner og en tilpasset opplæring. Hun hevder at det er ikke den enkelte elev eller konteksten i opplæringsstedet som er inkluderingens grenser, men heller de disposisjoner som må gjøres med tanke på relasjonen mellom eleven og den konteksten den er i.

Tanken omkring inkludering og tilpasset opplæring legger til grunn at man skal unngå praksiser i skolen der det gjøres forskjell på ulike barn på en måte som kan virke stigmatiserende og ekskluderende (Goffman, 1968). Det er et mål at spesialpedagogisk hjelp gis på måter som ikke medfører segregering av barn, og at hensynet til barnets beste skal være avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er i tråd med FNs barnekonvensjon artikkel 3 (Menneskerettsloven, 1999). Derfor fordres det at den inkluderende skolen tar avstand fra, og unngår slike segregerende praksiser. Historisk sett har hørselspedagogikken vært innrettet mot å habiliterer hørselshemmede barn. I dette ligger det at man ved individrettet innsats har villet lære barnet å kompensere for, og mestre sin funksjonsnedsettelse for dermed å bli i stand til å entre det ordinære klassefellesskapet på linje med de typisk hørende medelevene (Kermit, Haugen, Tharaldsteen & Wendelborg, 2014). Denne oppfatningen av spesialpedagogikken lever enda i beste velgående enkelte steder, og det legitimeres fremdeles praksiser der den funksjonshemmede eleven tas ut av klassefellesskapet for å motta spesialundervisning. Kermit m.fl. (2014) hevder at en segregering av hørselshemmede elever kan lede til negativt selvbilde når hun eller han mottar gjentatte formidlende beskjeder som ”Du må prøve å endre deg for å passe inn hos de andre”. Han påpeker også at hørselshemmede elever jobber intenst for å holde tritt både på skolen og i fritiden. De anvender alt av verktøy, og alle sine ressurser for å oppnå inkludering, og det er ingen tvil om at det er disse elevene selv som jobber mest med inkludering. På den andre siden er dette jaget etter å oppnå inkludering hardt arbeid og resulterer ofte i både fysisk og psykisk utmattelse.

Siden 1994, da Norge forpliktet seg til å følge Salamancaerklæringens (1994) intensjon om inkludering for alle, er det fortsatt elever som har behov for alternative opplegg utover det ordinære opplæringstilbudet, og hørselshemmede er en av gruppene (Kunnskapsdepartementet, 1995). Hørselshemning er et alvorlig kommunikasjons- og informasjonshandikap i hørende miljø, uavhengig av tiltak og hørselsteknisk utstyr. Med bakgrunn i dette er inkludering av hørselshemmede i bostedsskolene et problem som verken

kan lovfestes, idylliseres eller teknifiseres bort. Dermed står de som skal sikre hørselshemmede elever en god skoletid overfor en stor utfordring (Grønlie, 2005). Olsen (2013) hevder at det er mange utfordringer knyttet til inkludering, deriblant er holdninger en av dem. Skoleeierens holdninger til inkludering kan ses på hvordan de har valgt å disponere ressursene, og dette blir igjen synlig på hvilke prioriteringer skoleledelsen og lærerne gjør av rammene de har. Læreren utfordringer i forhold til inkludering faller også på klasseledelse og hva slags kunnskap den har om inkludering. Læreren bør også inneha kunnskap om hva det innebærer for den enkelte elev som ikke opplever en følelse av å være inkludert, og det er viktig å knytte inkluderingsbegrepet tett opp mot eleven, da det er den som skal inkluderes i fellesskapet, særlig de med særskilte behov.

### **2.3.3 Inkludering av hørselshemmede elever i skolen**

Kermit (2018) hevder at skoler lykkes i liten grad når det gjelder å etablere inkluderende praksiser for hørselshemmede elever, og det er de hørselshemmede barna som betaler for dette. Til tross for at Norge har kvittet seg med et todelt skolesystem rent organisatorisk ved å legge ned spesialskoler og gi alle elever rett til å gå på sin bostedsskole, er det lite som tyder på at skolen har revidert sine praksiser, samt tatt inn over seg at det som foregår i klasserommet må være utformet slik at det ivaretar alle elevers rett til tilpasset opplæring, eventuelt spesialundervisning. I tråd med dette påpeker Barneombudet (2017) at mange elever som mottar spesialundervisning, ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, de har et dårligere psykososialt miljø enn andre elever, og de blir verken hørt eller får medvirke i opplæringen.

#### **2.3.3.1 Faglige prestasjoner i skolen og inkludering**

Skolen skal skape forutsetninger for at alle elever, uavhengig bakgrunn, skal kunne nå målene i læreplanen. Til tross for dette påpeker Kermit (2018) at dagens praktisering av tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer dårlig for hørselshemmede elever, og at de som gruppe gjør det faglig dårligere enn sine jevnaldrende på skolen. Det skyldes blant annet at opplæringen gis på de hørende elevenes premisser. Dette fører til at mange hørselshemmede elever sliter med å henge med i opplæring som ofte ikke er tilrettelagt, og hvor det ikke anvendes tilgjengelige hjelpemidler på en hensiktsmessig måte. Han hevder også at skolen fremdeles uformer sin faglige virksomhet med den typiske eleven som tenkt brukernorm, og dermed usynliggjør hørselshemmede elever.

Hendar (2012) hevder at skoler har vanskelig for å klare og oppfylle sitt pålegg om å være utjevne og kompensere for hørselshemmede elever. Selv om en del klarer seg bra, oppnår likevel mange hørselshemmede elever dårligere resultater enn andre unge i skolen. Foruten kjønn, minoritetsbakgrunn, grad av hørselsnedsettelse og foreldrenes utdanning var tilleggskonstruksjonsnedsettelse en av faktorene som spilte inn på skolerresultatene. Den andre faktoren Hendar trekker frem er hvor gammel eleven var når han eller hun utviklet funksjonell kommunikasjon. I tillegg viser resultatene hans at mange hørselshemmede elever ikke har opplæring i tilpassede lokaler, og at bare halvparten av elevene har akustikkregulering og teknisk utstyr i lokalene. Hendar (2012) påpeker at skolens utjevne oppdrag i forhold til elever med hørselshemming fordrer økt oppmerksomhet, og han hevder at resultatene på skolen mest sannsynlig vil forbedres dersom elevene får økt kvalitet i opplæringen gjennom forbedret deltakelse og forbedrede muligheter til kommunikasjon. En del av dette arbeidet må innledes allerede i barnehagen.

### **2.3.3.2 Sosial inkludering og deltakelse i fellesskapet**

I følge Kermit (2018) har hørselshemmede elever betydelige utfordringer knyttet til å oppnå sosial deltakelse og likestilling i vanlige skoler. Han hevder at disse elevene ofte strever med å forstå de voksne, og at det er slitsomt å henge med i samtaler med jevnaldrende hvor praten flyter fritt. Derfor opplever mange utfordringene sine som skamfulle, og som noe de må skjule. De bruker ulike strategier for å gjøre dette, som for eksempel ved å late som de forstår, svare uforpliktende eller vagt på spørsmål de ikke oppfatter, eller styre samtaler inn på tema de kjenner fra før. Goffman (1968) definerer slik atferd som ”passing”, som innebærer å skjule stigma og å prøve og fremstå som mest mulig normal, med andre ord skjule sitt funksjonstap. Passing er enormt krevende i den forstand at man hele tiden må være på vakt for å unngå og bli avslørt som en stigmatisert avviker.

Sæbø, Wie og Wold (2016) påpeker at hørselshemmede elever opplever utfordringer knyttet til samspill med jevnaldrende, og at de ikke oppfatter alt og må be om gjentakelse, eller at de gir opp å forstå alt som sies. Det funnet som er mest fremtredende er at de sliter med følgene av høyt støynivå på skolen, og at de opplever at medelever misbruker mikrofonsystemet. I tillegg er det manglende lyddemping og ansvarstaking av voksne for å dempe lydnivået. Derfor opplever hørselshemmede elever selv at de ikke kan gjøre noe for å skånes for fysisk ubehag og usikkerhet, og heller ikke at noen voksne kommer dem til unnsetning med mindre det topper seg i helt kritiske situasjoner.

### **2.3.3.3 Det psykososiale miljøet i skolen**

I følge Statped (2017) påpeker mange hørselshemmede elever at det er det psykososiale miljøet som er hovedårsaken til vanskene de opplever på skolen fordi det kommunikative fellesskapet stadig stiller større krav til språklige ferdigheter etter hvert som de blir eldre. I takt med dette endres også den sosiale samhandlingen, og det kan derfor føre til at hørselshemmede elever lettere faller utenfor i slike situasjoner. Laugen (2017) fant i sine psykologiske studier at det er både høyere risiko og forekomst av psykososiale vansker blant hørselshemmede elever sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende. Det er vel og merke ikke påvist sammenheng mellom grad av hørselstap og grad av psykososiale utfordringer. Tvert i mot har Laugen funnet at elever med lett hørselstap har samme risiko som elever med alvorlig hørselstap. Hun drøfter flere aspekter ved dette og påpeker blant annet at elever med alvorlige hørselstap kanskje blir oppfattet som mer entydige av omgivelsene når det gjelder hva som er deres funksjonshemming i møte med andre. Elever med lett hørselstap kan i noen situasjoner opptre fullstendig som om de var typisk hørende mens de faller helt gjennom i andre. Det kreves kompetente voksne for å forstå dette. En implikasjon av Laugens (2017) arbeid er at det ikke er noen grunn til å bagatellisere lette hørselstap, tvert i mot bør disse oppdages så tidlig som mulig.

Skoler som har hørselshemmede elever bør derfor sette seg inn i de utfordringene elevene kan møte når det gjelder trygghet og sosial tilhørighet, og for å fremme et godt psykososialt miljø er skoleleders holdning til inkludering sentralt. Det er skolen som har et ansvar for å ha en kultur for inkludering, og dette gjenspeiler seg blant annet ved holdninger til at opplæringen er tilpasset alle elever, og at alle med selvfølgelighet er med på det som skjer både faglig, sosialt og kulturelt. Dette er et viktig prinsipp som innebærer at alle barn ikke bare skal ta del i skolens aktiviteter, men inkluderes i fellesskapet. Statped (2017) påpeker at skolen må være bevisst på dette ved aktivt og systematisk jobbe for å legge til rette tiltak for denne elevgruppen som kan være med på å gi eleven god kontakt med lærer og medelever, da relasjoner til jevnaldrende er et viktig element i skolehverdagen.

#### **2.3.3.4 Retten til å medvirke**

I 2007 undertegnet Norge FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsattfunksjonsevne (CRPD). Dens hovedformål er å sikre personer med nedsatt funksjonsevne like muligheter til å realisere sine menneskerettigheter, samt å bygge ned hindre som vanskeliggjør dette. I tillegg skal konvensjonen bidra til å motvirke diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Artikkel 7 skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som berører dem, og at de har krav på hjelp tilpasset deres nedsatte funksjonsevne.

Til tross for Norges ratifisering av denne konvensjonen er det i følge Kermit (2018) fullstendig fravær av forskningsresultater som indikerer at hørselshemmede elever opplever å bli spurt eller involvert når det gjelder hva slags rettighetsoppfyllelse de skal ha, eller hva inkludering innebærer for deres del. Det er derimot resultater som beskriver at hørselshemmede elever opplever både ubehag, utmattelse, utestengelse og ensomhet i opplæringssituasjonen. I tillegg opplever mange en følelse av avmakt, og at de ikke er i en posisjon hvor de kan gjøre noe annet enn å tilpasse seg så godt de kan. Fra sin forskning påpeker Sæbø, Wie og Wold (2016) at det bare er ett barn som har opplevd å bli involvert eller spurt om sine opplevelser og behov i forhold til tilrettelegging. Dermed ser det ikke ut til at tanken om involvering eller brukervedvirkning står sterkt i skolen. Hørselshemmede elever befinner seg i en nærmest rettsløs tilstand når de som er i stand til å oppfylle deres rett til opplæring i en inkluderende kontekst, også samtidig er de som får definere når inkludering finner sted.



### **3 Design og metode**

I denne delen presenteres den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som danner grunnlaget for oppgaven. Deretter redegjøres valg av metode for datainnsamling, begrunnelser for oppgavens gjennomføring og til slutt presenteres forskerrollen i forhold til reliabilitet, validitet og forskningsetiske prinsipper.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

I dette prosjektet er det valgt å anvende en hermeneutisk tilnærming fordi den tar utgangspunkt i samtale og tekst. I følge Thagaard (2013) fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke informantenes utsagn ved å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Derfor er forkunnskaper om tema viktig i tolkningen for å forstå hva teksten betyr.

Gadamer (1989) hevder at forforståelse er det grunnlaget en fortolker har for å forstå en tekst, og er en form for forkunnskap til det som sanses. Det innebærer at min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn er med på å danne en fortolkningsramme, også kalt forståelseshorisont, som vil virke inn på tolkningen av informantenes utsagn. I denne oppgaven er det viktig å være oppmerksom på nettopp dette, og at forforståelsen kan revideres dersom det ser ut til at forestillingene rundt problemstillingen er feilaktige. Dermed kan det skapes en ny forståelse på bakgrunn av nye erfaringer. Derfor gjør interessen for arbeid med hørselshemmede elever og erfaring fra praksisperiode på tidligere utdanningsløp, at jeg som forsker kan komme nærmere gjeldende tema, da informantenes perspektiv kan komme tydeligere fram ved at utfordringer rundt problemstillingen er kjent.

I følge Dalen (2011) er forståelsesprosessen karakterisert både ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, og ved at helheten søkes tilpasset den enkelte delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del beskrives som den hermeneutiske sirkel. På denne måten foregår det en toveis interaksjon mellom de enkelte delene og helheten slik at de ulike delene av teksten og dens helhet blir brakt sammen, og dermed avdekkes en dypere forståelse av det som blir studert. I dette prosjektet blir utsagnene fra informantene fortolket med et fokus på å forstå hva de mener, som igjen kan føre til at det utvikles ny og videre forståelse av temaet. I første omgang skal informantene tolke egne erfaringer, og i neste omgang skal jeg som forsker tolke deres uttalelser. De tolkninger som gjøres vil være påvirket av teoretiske betraktninger som er gjort, egen bakgrunn og forforståelse.

## **3.2 Valg av design**

I følge Postholm (2010) innebærer kvalitativ forskning å forstå informantenes perspektiv, og dette skjer ved å rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Mitt mål i denne sammenheng er å få innblikk i hvordan man inkluderer og tilrettelegger for hørselshemmede elever i bostedsskolen, sett fra lærernes perspektiv. I tråd med dette ønsker jeg derfor å belyse lærernes opplevelser, erfaringer og tanker rundt inkludering av denne gruppen elever. Tradisjonelt sett forbinder man kvalitativ metode med nær relasjon mellom forsker og informant, og fortolkning er en sentral faktor. Nettopp denne forståelsen og nærheten til informantene vektlegges i stor grad i denne studien. Derfor har jeg valgt et semistrukturert intervjudesign som datainnsamlingsmetode, fordi slike intervju ofte gir et godt utgangspunkt for å få kunnskap om, samt forstå informantenes opplevelser og refleksjoner (Thagaard, 2013).

Dette innebærer at temaene hovedsakelig er fastlagt på forhånd, men at man samtidig er fleksibel på rekkefølgen og innhold som kan dukke opp underveis. På denne måten kan intervjusituasjonen bli både åpen og fleksibel ved at jeg følger det informantene forteller, og samtidig sørger for at de temaene som er viktige i forhold til problemstillingen, blir besvart i løpet av intervjuet. I en slik intervjusituasjon er man dermed åpen for at informanten selv kan komme med innspill og forhold som han eller hun ønsker å ta opp (Postholm, 2010). Dette er hensiktsmessig for at informanten skal kunne komme med utdypninger, og at jeg får mulighet til å stille relevante oppfølgingsspørsmål som kan bidra til å belyse problemstillingen fra flere sider.

### **3.2.1 Utforming av intervjuguide**

En intervjuguide er en oversikt over temaer som skal gjennomgås i løpet av intervjuet, og skal sikre at alle temaene som er relevant i forhold til problemstillingen blir belyst (Jacobsen, 2015). Det er viktig å ha forkunnskaper om temaet det skal forskes på når man starter arbeidet med å lage en intervjuguide. Dette øker sannsynligheten for å kunne lage gode og relevante spørsmål, som igjen er avgjørende for å besvare problemstillingen. Jeg leste derfor relevant litteratur og eksisterende forskning samtidig som intervjuguiden ble utformet.

Jeg startet arbeidet med intervjuguiden med å lage en temaguide som representerte de emnene jeg ønsket å berøre underveis i intervjuet. Under hvert tema skrev jeg ned spørsmål som kunne relateres til den enkelte kategorien, og det var viktig å utforme spørsmålene slik at de inviterer til refleksjon og fyldige svar. Starten på et intervju kan være avgjørende, og det kan

derfor være greit å stille noen nøytrale spørsmål innledningsvis, før man beveger seg gradvis over på temaene som er planlagt på forhånd. Dette kan igjen være med på å etablere et tillitsforhold samt skape en god relasjon med informanten. Jeg valgte derfor å starte intervjuguiden med at informanten skulle fortelle litt om seg selv, utdanning og yrkeserfaring, og deretter fortelle litt om eleven i forhold til grad av hørselstap og andre konkrete beskrivelser.

Den neste fasen fokuserte på nøkkelspørsmålene, som dannet kjernen i intervjuguiden og var selve hoveddelen av intervjuet. Derfor var det viktig å utforme spørsmål som ville sikre den informasjonen jeg søkte ut i fra oppgavens problemstilling og formål. Jeg satt dermed av mest tid til disse spørsmålene. Intervjuguiden var til slutt inndelt i seks kategorier: 1) Innledende samtale, 2) Kompetanse, 3) Tilpasset opplæring, 4) Inkludering og samspill og 5) Samarbeid og læreres holdninger til hørselshemmede elever.

Kategorien Kompetanse inneholdt blant annet spørsmålene *"Fikk du informasjon, kursing og/eller andre kunnskaper knyttet til hørselshemning i forkant av arbeidet med den hørselshemmede eleven?"*, *"Føler du at du har nok kompetanse på området?"* og *"Har dere pratet noe om hørselshemning i fellesskap i klassen?"*. Under kategorien Inkludering og samspill var jeg først og fremst interessert i å få en forståelse av informantenes egen forståelse av inkluderingsbegrepet ved å stille spørsmålet *"Hva legger du i begrepet inkludering?"*. Videre tok samme kategori for seg mer spesifikke spørsmål knyttet til lærers egen innsats for å skape et inkluderende miljø, samt hvorvidt informantene opplevde at den hørselshemmede eleven var inkludert i fellesskapet. I kategorien Tilpasset opplæring var det fokus på spørsmål som *"Hvordan organiseres elevens opplæringstilbud"*, *"Er det noen form for fysisk tilrettelegging i klasserommet?"*, og *"Anvender dere hørselstekniske hjelpemidler?"*. I tillegg ble det rettet fokus mot spørsmål om *"Eleven er med på utformingen av sin egen hverdag?"*, og hvilke rutiner lærerne har for å legge til rette for at eleven skal få mulighet til å uttrykke egne ønsker. Dette ble vektlagt fordi Kermit (2018) og Sæbø m.fl. (2016) påpeker at hørselshemmede elever sjelden får mulighet til å uttrykke egne ønsker, samt at gruppen opplever manglende medvirkning i egen opplæringssituasjon. Videre var *"Opplever du at eleven er møtt med positive holdninger fra de øvrige ansatte på skolen?"* og *"Samarbeider lærerteamet for å ha mest mulig gode og like arbeidsrutiner, slik at det er oversiktlig for den hørselshemmede eleven?"* to av spørsmålene i kategorien Samarbeid og læreres holdninger til hørselshemmede elever.

### **3.3 Rekruttering av utvalget**

Thagaard (2013) hevder at en hensiktsmessig måte å rekruttere deltakere på er å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor man kan finne potensielle deltakere.

Hørselshemmedes landsforbund (2018) fastslår at det er omtrent 2500 hørselshemmede elever i barne- og ungdomsskolen, spredt over hele landet. Det var derfor nødvendig å skaffe seg en oversikt over hvilke skoler som hadde hørselshemmede elever. Jeg etablerte kontakt med skoler via mail, men på grunn av relativt liten andel hørselshemmede elever i grunnskolen var det vanskelig å rekruttere informanter. For det første var det mange skoler som ikke hadde hørselshemmede elever. På den andre siden var responsen relativt fraværende, og i tillegg var det noen lærere som ikke hadde mulighet til å stille til intervju, til tross for at de hadde en hørselshemmet elev i sin klasse. Til slutt endte jeg opp med et strategisk utvalg som består av fire grunnskolelærere fra fire forskjellige kommuner i Norge, som arbeider eller nylig har arbeidet med hørselshemmede elever. Disse informantene har visse egenskaper og kvalifikasjoner som gjør at de er egnet til å delta, og kan ut fra utvalget bidra til å gi svar på problemstillingen.

#### **3.3.1 Kriterier for utvalget**

Falkenberg m.fl. (2014) hevder at hørselshemming er en fellesbetegnelse, og rommer alle grader av hørselstap. Derfor var det i utgangspunktet ønskelig at mine informanter var mest mulig ensartet da kvalitativ metode ofte har fokus på sentrale tendenser og det å fange opp en essens (Thagaard, 2013). Det var derimot vanskelig å finne informanter som oppfylte de opprinnelige kriteriene for studien fordi det var relativt lite respons og tilgjengelighet på erfarne kontaktlærere for hørselshemmede elever. På den andre siden har to av informantene god erfaring med hørselshemmede elever, og selv om to av informantene er relativt nye innenfor temaet er ikke dette nødvendigvis en ulempe. Deres ferske blikk og perspektiv kan bidra til å belyse temaet fra et annet utgangspunkt. I tillegg gir dette mulighet for å se etter tendenser som skiller de erfarne lærerne mot de mer uerfarne.

Det var i utgangspunktet også ønskelig å prate med lærere til elever som hadde gått på skolen noen år fordi da har skolen og læreren et noenlunde innarbeidet system, hvor læreren eventuelt har vært i stand til å registrere endringer hos eleven. Ved at barnet har gått på skolen i noen år, har man også hatt tid til å reflektere over brukte metoder og eventuelle tiltak som har blitt brukt for å endre forholdene ved opplæringen. På den andre siden kan informanter med elever på lavere trinn gi mulighet til å få innblikk i hvordan rutiner ble innarbeidet fra starten av, noe som kan bidra til å belyse viktigheten av tidlig innsats. I tillegg kan dette være

med på å bevisstgjøre hvilke faktorer som danner et godt utgangspunkt for hørselshemmede elever i skolen, og hvilke hensyn man må ta ved tilpasset opplæring og inkludering i fellesskapet. Dette kan igjen være avgjørende for å forebygge eventuelle utfordringer som hørselstapet kan lede til i senere alder.

Dermed er kriteriene som ble oppfylt av informantene som følger:

- Lærer til en hørselshemmet elev som mottar opplæringen sin på bostedsskolen.
- Eleven skal ha norsk som førstespråk.
- Eleven skal ha gått på skolen i minimum et år.

### **3.3.2 Beskrivelse av utvalget**

Det endelige utvalget bestod til slutt av følgende informanter. Beskrivelsen av elevens hørsel er gjort av læreren.

- A. Kvinne, kontaktlærer til elev på 2. trinn. Eleven har i utgangspunktet ingen hørsel, og har operert inn CI i begge ører.
- B. Kvinne, faglærer til elev på 4. trinn. Informanten har allmennlærer utdanning, og har i tillegg arbeidet som døvetolk og tegnspråklærer i flere år. Eleven har et lettere hørselstap, og bør bruke høreapparat, men vedkommende gjør ikke det.
- C. Kvinne, kontaktlærer til elev på 2. trinn. Eleven har et lettere hørselstap, men bruker høreapparat i begge ører. Språkutviklingen har vært noe preget av hørselstapet, men til tross for dette har eleven et godt utviklet talespråk.
- D. Kvinne, kontaktlærer til elev fra 1. – 3. trinn. Eleven var døv på det ene øret, og hadde nedsatt hørsel på det andre. Tidligere hadde eleven høreapparat i begge ører, men har nå fått operert inn CI i det døde øret. Eleven får tilpasset opplæringen i og på tegnspråk etter Opplæringsloven (1998) § 2 – 6.

## **3.4 Datainnsamling**

Først ble informantene takket for deltakelse i prosjektet og forholdene ble lagt til rette for en åpen og god samhandling, før prosjektet ble kort presentert. Innledningsvis signerte de også samtykkeerklæringen, og det ble spurt om de hadde noen spørsmål utover informasjonsskrivet. Jeg informerte informantene om intervjuets varighet, deres rettigheter, hvordan behandlingen av opplysninger skulle foregå, samt garanterte anonymitet. Fordi at målet mitt var å få så mye informasjon om temaet som mulig, ble informantene oppfordret til å dele tanker, opplevelser og erfaringer fritt. Dermed kom vi inn på ulike temaer uavhengig av

den rekkefølgen som var fastlagt i intervjuguiden, og jeg stilte meg åpen og fleksibel til det som kom av informasjon underveis.

Dalen (2011) hevder at det er viktig å ta vare på informantenes egne uttalelser, og dette kan sikres ved å bruke teknisk opptaksutstyr ved gjennomføringen av intervjuet. Derfor ble det tatt i bruk lydopptaker under intervjuene, samt at det ble gjort et bevisst valg om å ikke notere underveis i redsel for å gå glipp av noe informantene sa. Dette gjorde det også mulig å stille oppfølgings spørsmål som oppstod naturlig i dialogen. På denne måten var fokuset rettet mot informanten hele tiden.

Mot slutten av intervjuet fikk informantene en påminnelse om hvor mange spørsmål som var igjen, før det helt avslutningsvis ble spurt om informantene hadde noe mer de ønsket å tilføye, eller om det var noe som vi ikke hadde vært inne på. Intervjuguiden inneholdt mange konkrete spørsmål, men disse var mest tenkt ut for å ha i bakhånd. Derfor ble ikke intervjuguiden fulgt slavisk da mange av spørsmålene ble besvart uten at de ble stilt konkret. Så lenge informantene besvarte og berørte de samme temaene og spørsmålene, fikk jeg fanget opp både fellestrekk og ulikheter ved det informantene sa. På slutten av intervjuet var jeg nøye med å gjennomgå intervjuguiden, slik at det ble sikret at vi hadde vært innom hvert tema, og at jeg hadde fått svar på alle spørsmålene mine.

### **3.4.1 Transkribering**

Transkribering av intervjuene gjør at de er bedre egnet for analyse ved at en lettere får oversikt, og struktureringen er derfor en begynnelse på analyseringen. Ved å lytte og skrive kommer nye tanker frem, ideer til koding dukker ofte opp, samt at viktige setninger og ord som gjentar seg blir lett synlige. Dermed blir situasjonen levende igjen (Nilssen, 2012). I følge Kvale og Brinkmann (2017) er det en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger forbundet med transkripsjon fra lydopptak til tekst, særlig angående ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil. Derfor må det foretas en vurdering av hvorvidt det er aktuelt å bruke dialekter eller å normalisere transkripsjonene ved å ta utgangspunkt i bokmål eller nynorsk. Ved transkribering ble det valgt å skrive intervjuene på bokmål da informantene snakket ulike dialekter. Dermed bidrar oversetting til bokmål til å anonymisere informantene.

Nilssen (2012) påpeker at transkriberingen bør foretas så fort som mulig etter at opptaket er gjort. Ved transkribering av intervjuene ble det lagt vekt på å få en mest mulig korrekt gjengivelse av informantenes utsagn, og intervjuene ble transkribert fortløpende etter møtet

med informantene. Samtidig ble det notert ned viktige formuleringer, egne tanker og følelser som festet seg etter intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann (2017) kan en del informasjon som tenkepauser, småord som indikerer at informanten nøler, stemmeleie, kroppsspråk og usikkerhet forsvinne når intervjuer blir skrevet ned. Generelt var informantene flinke til å ordlegge seg, og samtlige var tilsynelatende reflektert over prosjektets tema. Enkelte ganger lette de imidlertid etter ord, og dette er derfor tatt med i utskriftene for bruk ved sitater senere i oppgaven.

### **3.4.2 Analyse av datamaterialet**

Jeg har valgt en temasentrert analytisk tilnærming, som i følge Thagaard (2013) innebærer at temaene er i fokus, og at man går i dybden på hvert enkelt tema ved å sammenligne informasjon fra hver av informantene. Derfor er det viktig at informantene har gitt informasjon om de samme temaene. Jeg startet transkriberingen av intervjuene samme dag som de hadde blitt gjennomført, mens jeg hadde det friskt i minnet. Da transkriberingen var ferdig leste jeg gjennom datamaterialet flere ganger slik at jeg fikk en god oversikt. Jeg startet med å kode de transkriberte intervjuene med utgangspunkt i intervjuguiden ved å notere ned stikkord, merke gjentakelser av ord og understreke viktige setninger, til det dukket opp et mønster. På denne måten kunne jeg finne de emnene som var mest sentrale, og som kunne være av betydning for å belyse problemstillingen på best mulig måte. I tillegg ble det lettere å finne sammenhenger og avvik mellom svarene til de ulike informantene. Jeg fargekodet transkripsjonene, hvor fargene stod for ulike tema. Deretter kategoriserte jeg de ulike temaene i et eget dokument, og plasserte utsagn fra hver av informantene under hvert tema for å kunne sammenligne deres uttalelser, og dermed finne både fellestrekk og ulikheter ved deres opplevelser.

Da dette var gjort satt jeg igjen med ganske mange kategorier, og det var derfor nødvendig å redusere datamaterialet. Ved å dele inn tema etter intervjuguiden, ble det tydelig hvor hovedtyngden av datamaterialet lå, og hva som var mest sentralt for informantene når det gjaldt tilrettelegging for elevens deltakelse i fellesskapet. Det er imidlertid ikke bare valgt å se på de opplevelsene og erfaringene som informantene deler, men også understreke situasjoner hvor de har ulike erfaringer. Dette er ansett som viktig for å kunne gi et mer helhetlig bilde av hvordan inkludering og tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen foregår i praksis. Ved å ta utgangspunkt i intervjuguiden da det ble utformet kategorier, ble utsagnene dermed gitt den samme meningen i kategoriseringen, som de har hatt under intervjuet. Til slutt satt jeg igjen med følgende kategorier: 1) Innledende samtale, 2) Kompetanse, 3) Tilpasset opplæring,

4) Inkludering og samspill, og 5) Samarbeid og læreres holdninger til hørselshemmede elever. Underveis i prosessen med å finne kategoriene var det viktig å ha fokus på problemstillingen, da målet var å besvare denne.

I analyseprosessen har det vært en veksling mellom å jobbe med deler og helhet, forstå hva informantene har ment, undersøke om de har svart på de mest sentrale spørsmålene og studert de enkelte utsagnene. Det er tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming ved analyseringen av datamaterialet der det foregår en veksling mellom forforståelse og forståelse. I første rekke vil fortolkningen bygge på informantenes uttalelser, og jeg er også klar over at deres forforståelse og teori kan påvirke fortolkningen. Det var derfor viktig å ha et åpent sinn og samtidig ha kunnskap om temaet før jeg gikk i gang med intervjuene, som igjen ga større forståelse for forskningsfeltet. Sammen med nødvendig bakgrunnsstoff, relevant litteratur og eksisterende forskning som er presentert i teoridelen, vil dette være grunnlaget for mine tolkninger.

### **3.5 Reliabilitet**

Et grunnleggende spørsmål i forskning er om informasjonen som blir samlet inn er pålitelig og i hvilken grad det kan stoles på datainnsamlingen. Et annet ord for dette kan betegnes som reliabilitet. I følge Kvale og Brinkmann (2017) handler det om hvor pålitelig forskningsresultatene er, samtidig som det har med troverdighet og gjøre. Thagaard (2013) hevder at det er viktig å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. På denne måten skal leseren bli overbevist om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene. I denne oppgaven er slike prosesser gjennomgått i denne metoddelen ved ulike beskrivelser for framgangsmåte og metode for datainnsamling. Det å beskrive hvordan man har kommet fram til utvalget sitt, hvorfor man har valgt nettopp de informantene samt beskrevet disse, er ansett som viktig i forhold til at denne studien skal bli pålitelig.

I følge Dalen (2011) er det viktig å foreta et prøveintervju både for å teste ut intervjuguiden, og for å teste seg selv som intervjuer. Dette kan også bidra til å styrke oppgavens reliabilitet. Jeg hadde derfor et prøveintervju i forkant av intervjuene, både for å teste intervjuguiden, bruk av lydopptakeren, og meg selv som intervjuer. På denne måten kunne jeg legge til spørsmål som ikke var inkludert i intervjuguiden, men som likevel kunne være relevant for å belyse problemstillingen. Dette bidro også til at jeg ble mer bevisst over hvordan spørsmålene burde stilles slik at de var lett forståelige. I tillegg ble jeg bedre kjent med intervjuguiden som



igjen var til hjelp i møte med informantene. For det første var det enklere å huske hvilke spørsmål som var planlagt. For det andre kunne jeg stille underspørsmål på en naturlig måte i dialogen dersom informanten besvarte et spørsmål uten at det konkret ble spurt om. Dette skapte også mer flyt i samtalen, jeg var ikke like avhengig av intervjuguiden, og kunne derfor ta meg bedre tid til å lytte til det informanten sa.

Bruk av lydopptaker som metodisk hjelpemiddel ved intervju kan ofte bidra til å styrke reliabiliteten fordi det gjør det mulig for forskeren å legge fram direkte sitater slik informantene la de fram (Tjora, 2018,). Dermed gjøres informantens stemme synlig for leseren. Det forutsetter derimot en redegjørelse for hvordan sitatene er valgt ut, og det stilles krav til at forskeren tydelig skiller mellom informantens meninger og utsagn, og forskerens vurderinger og tolkninger (Thagaard, 2013). Nettopp dette er ivaretatt i denne studien ved å la informantens uttalelser og direkte referat fra intervjuet stå uthevet. På denne måten vil det være tydelig for leseren hva som er primærdata, og hva som er forskerens egne vurderinger om emnet.

### **3.6 Validitet**

Validitet sier noe om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til, og er en betegnelse for hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. I følge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) vil validitet i kvalitative undersøkelser dreie seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten på en riktig måte.

Tjora (2018) hevder at validiteten kan styrkes ved å tydeliggjøre hvordan vi utformer og praktiserer forskningen ut fra de spørsmålene vi stiller. Intervjuguiden har spørsmål med gode, konkrete begreper. Dette er viktig for at informanten ikke skal være i tvil om hva det spørres etter, og det har igjen sammenheng med høy validitet. I tillegg gir gode spørsmål informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser som kan bidra til å styrke validiteten.

Analysen i dette prosjektet bygger på opplevelsene og utsagnene til fire informanter, og man kan derfor ikke si noe om funnene er representative for alle lærere som har en hørselshemmet elev. Likevel kan studien ha en viss overføringsverdi ved at en eventuell leser vil lære noe, og at de berørte temaene kan åpne for refleksjoner. Den kan kanskje også bidra til at de lærerne som har stilt opp som informanter får reflektert rundt egen praksis. Selv om man

nødvendigvis ikke kan generalisere resultatene på et globalt plan, kan likevel de resultatene man kommer frem til brukes i relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017).

### **3.7 Etiske refleksjoner**

Kvalitativt forskningsarbeid kjennetegnes ved et nært forhold mellom forsker og informanter, og man må derfor forholde seg til etiske hensyn, utfordringer og betraktninger gjennom hele prosessen. I forbindelse med at man bruker intervju for å samle inn data, er disse problemene ofte knyttet til spørsmålene man skal stille, og hvor personlige disse kan være. Det er et etisk prinsipp at de som velger å delta i forskningsprosjektet ikke på noen måte skal ta skade av deltakelsen. Dette prinsippet bør derfor veilede forskeren når det gjelder spørsmålet om hvor nærgående man bør være (Thagaard, 2013).

Jacobsen (2015) definerer tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og informant, og disse danner utgangspunktet for forskningsetikken i Norge. Det første kravet er informert samtykke som innebærer at informantene er frivillig med i undersøkelsen, at de får tilstrekkelig informasjon om prosjektets hovedhensikt, og at de er blitt gjort oppmerksom på at de kan trekke seg fra deltakelse når som helst uten å måtte oppgi grunn. I dette kravet ligger det også at informanten har forstått oppgaven. Det andre kravet er å sikre privatlivet til informanten. Informanten må også sikres anonymitet og konfidensialitet, og i enkelte tilfeller må forsker søke et nasjonalt datatilsyn om lov til å lagre opplysninger. Det tredje kravet er krav til riktig presentasjon av data, og forsker skal så langt det er mulig gjengi resultatene fullstendig og korrekt.

I denne studien har det vært viktig å ta hensyn til disse etiske betraktningene ved innsamling av informasjon og presentasjon av resultatene. Derfor sendte jeg et informasjonsskriv til informantene i forkant av intervjuet. Gjennom dette skrevet sikret jeg at informantene var klar over hva studien innebar, at de skulle være anonyme, at datamaterialet skulle behandles konfidensielt, og at det var mulig å trekke seg selv etter at de hadde sagt ja. Vedlagt informasjonsskrivet lå det en samtykkeerklæring som de skulle skrive under på. Informantene ble informert om at alle opptak og transkripsjoner ville bli slettet etter at prosjektoppgaven er ferdig.

### 3.7.1 Søknad om tillatelse

Jeg startet prosessen med denne masteroppgaven med å melde prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) for å få godkjenning til å gjennomføre et forskningsarbeid i tråd med deres retningslinjer om personvern for forskning. Prosjektet ble vurdert som meldepliktig ettersom materialet måtte behandles elektronisk, ved bruk av lydopptaker og innsamling av personopplysninger.

I forhold til denne studien kan det også være verdt å nevne anonymitet når det er snakk om de elevene som informantene skulle fortelle om. Denne studien forutsetter at informantene var villige til å fortelle om en tredjeperson, altså den hørselshemmede eleven. Jeg presiserte i informasjonsskrivet til informantene at jeg ikke skulle ha noen identifiserbare opplysninger om tredjepersonene, og det er derfor helt ukjent for meg hvem disse elevene er. Derimot er lærerne underlagt taushetsplikt som gjør at de ikke kan kommentere anliggende saker om sine elever uten samtykke fra foreldrene. I tillegg var det snakk om helseopplysninger, og da det kun er en hørselshemmet elev i hver klasse ble all innsamlet informasjon regnet som indirekte identifiserbare personopplysninger. Derfor ble det utformet et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til foreldrene slik at lærer kunne stille til intervju. Denne inneholdt omfattende informasjon om prosjektet, og sikret foreldrene og den hørselshemmede eleven anonymitet samt informerte om deres rettigheter, og hvordan behandlingen av opplysninger ville foregå. Ved fremstillingen av studiens funn i resultatdelen har jeg valgt å bruke terminologien *hen* for å anonymisere kjønnene til de hørselshemmede elevene for å ytterligere sikre at enkeltindivider ikke skal kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven.

Prosjektet ble godkjent etter at all påkrevd utfylling var gjennomført. Under analysen og fremstillingen av resultatene har det vært viktig å fokusere på varsomhet i forhold til ordvalg overfor informantene, og elevene. Det forekommer derfor ikke sensitive data som beskriver spesifikke vansker eller diagnoser, heller ikke noen opplysninger som kan gjøre at enkeltpersoner kan gjenkjennes i det ferdigstilte prosjektet. Fokuset har hele tiden vært å ikke krenke informantenes konfidensialitet eller integritet.



## 4 Resultater

I denne delen presenteres funn og innsamlet datamateriale som danner grunnlag for drøftingsdelen, der disse vil bli diskutert og koblet opp mot teori og eksisterende forskning. Delen vil ha en overordnet tilknytning til, og gi en beskrivelse av funnene med utgangspunkt i problemstillingen. Datamaterialet som stod igjen etter reduksjonsprosessen, ble kategorisert etter svarene fra intervjuguiden, og disse kategoriene ble valgt:

1. Innledende samtale
2. Kompetanse
3. Tilpasset opplæring for hørselshemmede elever
4. Inkludering av hørselshemmede elever
5. Samarbeid og læreres holdninger til hørselshemmede elever

### 4.1 Innledende samtale

Denne delen skal innledningsvis omtale informantenes utdanning/ansiennitet og deres elever. Informantene er utdannede lærere, tre allmennlærere og en førskolelærer. Felles for informantene er at de arbeider eller nylig har arbeidet med hørselshemmede elever i grunnskolen. To av informantene (B og D) har erfaring fra arbeid med hørselshemmede elever over flere år, og de to andre (A og C) er relativt ferske på området og har arbeidet med hørselshemmede elever rett over et halvt år.

Informant	Utdanning	Arbeidserfaring	Arbeidserfaring med hørselshemmede elever
A	Lærerutdanning 1. – 7., med en mastergradsoppgave i Pedagogikk.	Nyutdannet våren 2018.	Informanten har arbeidet med den hørselshemmede eleven siden høsten 2018, og har ingen erfaring fra arbeid med hørselshemmede elever fra tidligere.
B	Allmennlærer utdanning. Informanten har erfaring med tegnspråk, og har jobbet som både døvetolk og tegnspråklærer i flere år.	Informanten begynte å arbeide som lærer i 2007.	Informanten jobbet som tegnspråklærer frem til 2016. Fra høsten 2018 har informanten arbeidet som faglærer i en klasse som har en hørselshemmet elev.
C	Informanten har grunnutdanning som førskolelærer, mellomfag i PED, Sosped, første og andre avdeling Paps.	Informanten har arbeidet i skolen siden 1995.	Informanten har arbeidet med den hørselshemmede eleven siden høsten 2018, og har ingen erfaring fra arbeid med hørselshemmede elever fra tidligere.
D	Informanten er utdannet allmennlærer med fordypning i musikk og Spesialpedagogikk.	Informanten har arbeidet i skolen i fire år.	Informanten var kontaktlærer for en hørselshemmet elev i tre og et halvt år frem til 2017.

Elevgruppen som det refereres til har ulike grader av hørselsnedsettelse. Beskrivelsene av de hørselshemmede elevene er gitt av informantene: to av elevene har lett hørselstap. Den ene eleven bruker høreapparat i begge ører, mens den andre eleven skal bruke høreapparat men vedkommende gjør ikke dette. De to andre elevene har Cochlea implantat (CI). Den ene eleven brukte høreapparat i starten av skolegangen, men fikk operert inn CI etter hvert. Etter sakkyndig vurdering fra PPT fikk eleven vedtak om å få tilpasset grunnskoleopplæringen i og på tegnspråk etter Opplæringsloven (1998) § 2 – 6. Skolen fikk imidlertid ikke tilgang til tegnspråktolk på daværende tidspunkt, noe som resulterte i at kontaktlærer fikk ansvar for å kompensere for mangelen på dette hjelpemiddelet etter beste evne frem til tredje klasse. Derfor ble det iverksatt tiltak i form av norsk med tegn støtte, i tillegg til at den hørselshemmede eleven fikk fjernundervisning på tegnspråk.

Ut fra informantenes utsagn, ser det ut til at det er store forskjeller på elevene. Noen av dem har tilleggsvansker, som gjør at de ikke er på samme faglig og sosialt nivå som klassen. Flere er normalt fungerende, og noen har høy måloppnåelse i enkelte fag. Informant B forteller at eleven har et noe svakere utviklet talespråk enn sine jevnaldrende. Dette kan igjen ha sammenheng med elevens hørselstap, og det faktum at vedkommende velger å ikke bruke høreapparat. Informant C forteller at eleven hadde en betydeligere grad av hørselstap i de viktigste årene av språkutviklingen, men at hørselen ble bedre etter at de fikk rensset opp litt på sykehuset. Derfor har eleven hengt igjen litt språkutviklingsmessig, og får tilpasset opplæring utenfor klasserommet i forbindelse med dette. Informanten påpeker at eleven har hatt en fin progresjon, og beskriver i tillegg at eleven har et godt utviklet talespråk. Informant D beskriver at hørselstapet ble oppdaget litt sent, og eleven hadde derfor utviklet ulike strategier som vedkommende var avhengig av, blant annet munnnavlesning. I tillegg hevder informanten at eleven var dyktig til å orientere seg i omgivelsene, samt kopiere andres handlinger og væremåte. Til tross for at disse strategiene kan bidra til å hjelpe eleven i ulike kontekster, påpeker informanten at dette også kan føre til at eleven går glipp av mye relatert til opplæringen i skolen. Denne eleven hadde vansker med å skille like språklyder fra hverandre i starten av skolegangen og fikk derfor artikulasjonstrening. Eleven beskrives med normalt utviklet talespråk.

## 4.2 Kompetanse

Denne delen omhandler informantenes kunnskaper om temaet hørselshemming, i hvilken grad ledelsen ved skolen støtter dem i arbeidet med den hørselshemmede eleven, samt hvorvidt de har pratet om hørselshemming i fellesskap i klassen, og medelevenes kunnskap om temaet.

### 4.2.1 Informasjon og kursing

Informant A og D forteller at de har fått informasjon og veiledning fra Statped. Dette dreier seg blant annet om hjelp med det hørselstekniske utstyret, innføringer i hva hørselshemming innebærer, hvordan man kan tilrettelegge for hørselshemmede elever og hvordan det er å leve med CI. Informant A forteller at hun var usikker på hvordan hun skulle forholde seg til den hørselshemmede eleven på grunn av lite kunnskap om temaet. På den andre siden forteller hun at eleven har andre utfordringer som gjør at hørselstapet faller litt bort, men at kurs med Statped har gjort henne mer bevisst på hvilke konsekvenser hørselstapet kan føre til og at dette igjen kan ha store konsekvenser for elevens læringsutbytte.

Informant B uttrykker at kontaktlærerne ikke har fått noen særlig form for veiledning fordi at eleven har et lett hørselstap, heller ikke i forhold til tilrettelegging. De har heller ikke uttrykket behov for dette. Informant C forteller at hun har lest elevens IOP, og hatt dialog med tidligere lærer samtidig som hun har lest om temaet selv. Til tross for at informanten ikke har mottatt noen særlig grad av veiledning eller kursing, har hun selv hatt nedsatt hørsel og opplevd noen av de utfordringene et hørselstap kan føre til. Informanten uttrykker det slik:

Jeg har ikke noe faglig, men jeg kjenner til dette med mimikken, viktigheten av ro, alt dette med gjenklang. Merker det at når jeg snakker med eleven, så nytter det ikke å snakke bakfra, for høreapparatene går jo foran.

I likhet med Informant C har også Informant D fått erfare hvor omfattende og utfordrende flere av de aspektene som er knyttet til hørselshemming er. Informanten forteller:

Det ble bestemt at jeg skulle bruke norsk med tegnstøtte, at jeg pratet og brukte tegn som var forsterkende til det jeg sa. Det ble veldig naturlig for meg, og det var ikke bare den hørselshemmede eleven som fikk noe utav det, det er jo gruppen. For min del tror jeg det var bra at det første året ikke var med tolk, at jeg óg fikk sette meg inn i hvor mye, og hvor vanskelig en del av de tingene er. Det gjorde kanskje at jeg la bedre til rette.

Både Informant A og D påpeker at veiledning fra Statped har vært viktig for hvordan de tilpasser og tilrettelegger opplæringen for den hørselshemmede eleven. Informant D sier:

Det har mye å si at Statped har vært inne og sagt alt som er lurt å gjøre. De har vært vår veileder i alle de tre årene jeg var, så det var veldig viktig at de var inne å observerte, og ga meg tilbakemeldinger på hva jeg må gjøre bedre, og at det hele tiden var i utvikling slik at vi kunne teste ut ting å få tips.

Alle informantene uttrykker at de er tilfredse med støtten de får fra ledelsen ved skolen i arbeidet med den hørselshemmede eleven. Informant A påpeker imidlertid at det er utfordringer knyttet til elevens timeplan, og at dette har sammenheng med at eleven har krav på å ha en voksenperson med seg til enhver tid. Dette resulterer i at eleven må forholde seg til mange ulike voksne i løpet av en skolehverdag, og disse kjemper for at elevens timeplan skal omorganiseres. Informanten poengterer det på denne måten:

Det er ikke det at ledelsen ikke ønsker å organisere det på en annerledes måte, men rett og slett at å legge opp en ny timeplan er en veldig stor jobb som vil få ringvirkninger for alle.

#### **4.2.2 Medelevenes kunnskap om hørselshemning**

Informantene fikk spørsmål om hva slags kunnskap medelevene har om hørselshemning. Tre av informantene forteller at det å være hørselshemmet har blitt tatt opp som tema, og ellers får elevene små drypp av informasjon etter hvert. Informant A forteller at de ikke har pratet om temaet hørselshemning i klassen, og at de er rådført til å formidle at det hørselstekniske utstyret er gunstig for alle fordi det skaper en ro i klasserommet. Det er derfor ikke pratet om elevens hørselstap, eller at det hørselstekniske utstyret og andre fysiske tilrettelegginger av miljøet er av hensyn til denne eleven.

Informant D svarer derimot litt ulikt:

Jeg møtte hele klassen og foreldrene på første skoledag med å bare være helt åpen og si: 'Ja, denne eleven hører ikke like godt som oss, vedkommende har høreapparat, og vi bruker mikrofon.' Jeg syntes det var veldig fint at alle foreldrene óg var der, og fikk se hvem denne eleven var, og at vedkommende var helt vanlig, eleven trenger bare noen ting som vi legger til rette for. Da fikk jeg også sagt hvor viktig det var at det var rolig, at en og en prater, og at vi måtte ta hensyn til det både på skolen og hjemme. Og før eleven skulle operere inn CI så var den ene forelderen med i en time og forklarte hva som skulle skje, og i etterkant pratet vi med klassen om hva som hadde skjedd.



Informanten forteller at de pratet om situasjoner hvor eleven kunne reagere på høyt støynivå, særlig etter at vedkommende fikk operert inn CI, og det var mye for hen å venne seg til. Eleven ville selv at dette skulle tas opp i fellesskap. Dette bidro også til at medelevene fikk forståelse for hvorfor den hørselshemmede eleven av og til trakk seg ut av klasserommet for å minske lydnivået rundt seg. Hun forteller videre:

Vi hadde også små drypp innimellom der vi snakket om hvordan vi skulle prate med hverandre, og hvis noen ler, hva må vi gjøre da? Ja, vi må forklare hen hvorfor vi lo, hvis hen ikke ler.

Informant C forteller at den hørselshemmede eleven synes det er greit å prate om temaet hørselshemming i fellesskap i klassen, og at de også har pratet om hvordan det er å være hørselshemmet i motsetning til det å være døv, og uttrykker videre:

Men det er jo det som er litt spesielt, for det man ofte ser med de som har funksjonshemninger er jo det sosiale på sikt. Der er eleven heldig, som på en måte ikke har så stort hørselstap.

I tråd med at eleven til Informant D opprinnelig hadde behov for tegnspråktolk, og at opplæringen derfor ble tilpasset ved norsk med tegn støtte, ble det stilt spørsmål om medelevene lærte tegn sammen med den hørselshemmede eleven. Informanten forteller:

Jeg tenker at det er viktig. Det skal ikke bli noe som den eleven har bruk for, fordi hva hjelper det eleven om vedkommende kan snakke tegnspråk hvis eleven ikke kan snakke med noen?. Men de brukte det ikke så mye som både jeg og eleven selv skulle ønsket. Men fordi eleven fikk med seg nok så tror jeg kanskje medelevene følte at eleven hører jo, og svarte godt, så da trengte de ikke bruke tegn. Men vi brukte, og lærte oss alle tegn, alle tre årene.

Informant B har lignende erfaringer fra tidligere arbeid med en annen hørselshemmet elev:

Det jeg kunne se var at den tegnspråklige eleven ble mer og mer ensom fordi vedkommende ikke kunne være med i en vanlig dialog, og de andre elevene lærte ikke tegn sammen med hen etter hvert som årene gikk.

Begge informantene understreker viktigheten av å inkludere medelever i læring av tegn dersom man har tegnspråklige elever, samt å være åpen om hvilke utfordringer hørselshemming kan føre til. Dersom hørselshemmede elever ikke har noen de kan kommunisere med kan konsekvensene av hørselstapet bli verre på sikt, og igjen føre til at gapet til jevnaldrende blir betydningsfullt både for den faglige og sosiale utviklingen.

### 4.3 Tilpasset opplæring for hørselshemmede elever

I denne delen avklarer informantene hva de forstår med begrepet tilpasset opplæring, og hva de anser som viktig ved planleggingen og utføringen av den tilpassede opplæringen for hørselshemmede elever i grunnskolen.

Felles for informantene er at de mener at tilpasset opplæring innebærer å kunne tilpasse opplæringen ut i fra elevens behov og forutsetninger. Informant D definerer det på denne måten: *”Jeg tenker at det viktigste er at alle er med så godt de kan, ut fra sine forutsetninger. Og at man legger til rette slik at alle kan være med på sin måte.”* En av de andre, Informant A, definerer tilpasset opplæring som å legge til rette for oppgaver som alle kan være med på, og mestre. Denne informanten anser også viktigheten av å planlegge opplæringen ut i fra hvor eleven er, at oppgavene er laget slik at eleven både skal forstå dem samt å ha noe og strekke seg etter, og at eleven skal kunne sette seg realistiske mål. En annen informant definerer tilpasset opplæring som å legge til rette slik at det gagnar elevens faglige ståsted. Informant B trekker frem et eksempel på når de ga tilpasset opplæring til en totalt hørselshemmet elev hun arbeidet med tidligere: *”Det ble satt av tid til å gå gjennom hva som var planlagt for undervisningen på forhånd, samt til bearbeidelse i etterkant med den hørselshemmede eleven ute av klasserommet.”*

Alle informantene forteller at de er bevisste på å være synlige i klasserommet ved å stå vendt mot elevene, ha blikket rett vei, bruke det hørselstekniske utstyret samt gjenta det de selv og medelevene sier. Informant C forteller at hun bruker å sjekke hva eleven får med seg, og om det er noe vedkommende ikke hører. Informant B har et lignende svar, og hun uttrykker:

Du må være observant på den eleven hele tiden, og prøve å sette av mulighet for litt en – til – en samtale for å forsikre deg om at vedkommende har fått med seg det som det er snakket om, oppgaver som skal gjøres og sånne ting.

Informanten trekker frem noen viktige hensyn når det gjelder tilrettelegging for hørselshemmede elever. For det første påpeker hun viktigheten av at man prater en om gangen. Det andre er å strukturere tanker og gjøremål skriftlig på tavlen slik at eleven både får visuell og auditiv oversikt over hva som skjer, og det som skal skje videre. På denne måten blir gjøremålene mer forutsigbare for eleven. Samtidig må man tydeliggjøre hva man prater om, og blir enige i.

Alle informantene er opptatt av å ta vare på eleven som en helt vanlig elev. Selv om det er behov for varierende grad av tilpasset opplæring ut i fra elevens forutsetninger og behov, skal eleven likevel ivaretas som en del av fellesskapet og ikke gjøres annerledes på grunn av hørselstapet. Eleven er tross alt ikke hørselen sin. Informant D forteller:

Jeg tror bare det viktigste er at man tenker at det er en helt normal elev, og at man bare må tenke på litt andre ting og legge til rette, men ikke på en måte som gjør at eleven blir annerledes.

I tråd med dette understreker Informant A hvor viktig holdninger til tilpasset opplæring er, og at man må være villig til å finne samt prøve ut ulike løsninger som kan være til best mulig hjelp for eleven, og uttrykker det på denne måten:

Det å ha den drivkraften til å finne løsninger er så viktig, fordi da får man gjort mye og det blir så mye mer positivt, og når man har prøvd det så innser man at det egentlig ikke er så mye styr som man forestilte seg heller, det går liksom greit. Jeg tenker det er en bra ting å legge bort tanken om at det ikke går, og prøve i stedet. Og spesielt hvis man kan dra nytte av de andre elevene ved å få de til å hjelpe, og det gjør de jo stort sett hvis man spør.

Felles for informantenes uttalelser er at det er naturlig for dem at den hørselshemmede eleven tilbringer deler av tiden ute av klasserommet for å få dekket sine behov for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Informant A forteller:

Det som jeg tenker er at de utfordringene som eleven har, ikke alltid kan gå på bekostning av de andre i og med at eleven har en egen person med seg. Så jeg tenker at da er det også deres jobb og tilrettelegge. Hvis jeg skulle lagt alt på denne elevens nivå, så hadde ikke de andre lært noe.

Informanten forteller videre at hun ville tilrettelagt, og tilpasset opplæringen i større grad dersom eleven ikke hadde hatt en voksen med seg til enhver tid. Informanten uttrykker derfor at hun har en noe avslappet holdning til hvordan hun tilrettelegger for denne her eleven.

De øvrige informantene påpeker at den hørselshemmede eleven stort sett oppholder seg i fellesskap med de andre medelevene i klasserommet, og at dette er viktig både for elevens faglige og sosiale utvikling. To av informantene forteller imidlertid at elevene er litt faglig svakere enn sine jevnaldrende, og den ene informanten forteller at eleven hadde en noe forsinket språkutvikling. Eleven til Informant D har behov for opplæring i og på tegnspråk, og selv om medelevene ble inkludert i dette til en viss grad, var det naturlig for lærerne at eleven

fikk deler av dette tilbudet på egenhånd. Selv om elevene skal utvikles i et sosialt samspill, er det fremdeles viktig å ta hensyn til elevens beste, og ivareta deres individuelle behov og forutsetninger. I praksis blir det derfor et behov for å først ekskludere for deretter å kunne inkludere den hørselshemmede eleven med resten av klassen, selv om informantene ikke føler at det er ekskludering det dreier seg om. I henhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning beskriver Informant B dette:

Det heter seg jo nå at det er ingenting som skal hete spesialundervisning optimalt. For alle elevene har krav på tilrettelagt undervisning. Om jeg tror at all tilrettelagt undervisning kan foregå inne i klasserommet – nei, det tror jeg ikke. Jeg tror at man trenger å ha en – til – en undervisning, styrking i små grupper, litt større grupper, eller generelt gruppedeling der man kan gå på ulike rom.

Informanten forteller videre om et tidligere arbeid med en tegnspråklig elev. Hun beskriver at eleven begynte med tegnspråkopplæring i første klasse, og at det derfor var nødvendig med språklig opplæring før det faglige innholdet kunne komme. I tråd med dette uttrykker informanten:

Jeg tror at en hørselshemmet elev ikke nødvendigvis trenger en individuell opplæringsplan (IOP), men en individuell arbeidsplan (IAP), der det er mulighet for eleven å kunne henge litt etter i enkelte fag i en periode. Men dog ikke at spriket blir for stort. Vi bruker å si at hvis spriket går utover to år, da skal eleven ha en IOP, men hvis de klarer å holde seg inntil to år i faglig sprik så holder det med en IAP.

Informanten forteller videre at det faglige spriket ble mindre etter hvert som eleven ble eldre. Deretter påpeker informanten at det er behov for tilrettelegging for hørselshemmede elever både i form av forberedelse til tema, og bearbeidelse av tema i etterkant.

Både Informant B og Informant C har elever med lett hørselstap. Informant B sin elev beskrives som litt faglig svakere enn sine jevnaldrende, og at dette igjen kan ha sammenheng med hørselshemningen. Hun legger også til at man skal ikke se bort i fra at eleven går glipp av mer enn det hen gir uttrykk for. I tråd med dette forteller informanten at hørselshemningen ofte er noe denne elevgruppen prøver å skjule i det lengste. Informant C mener at eleven skal være mest mulig i fellesskap med de andre medelevene, og forteller:

Det er jo viktig på alle vis at eleven får være inne i klassen. Men jeg ser jo at hadde dette vært et større hørselstap, så hadde jeg nok hatt helt andre opplevelser.

Informant D forteller at eleven hadde faglige utfordringer knyttet til engelsk. Hun beskriver også at tilretteleggingene ikke var tilstrekkelige på dette området. Informanten forteller at elevens egne kommentarer var: *”Jeg vet jo ikke hvordan jeg skal uttale de, forstår ikke hvilken lyd det er, jeg har jo aldri hørt den lyden før!”* Dermed måtte eleven lære hvordan de ulike lydene skulle produseres.

### **4.3.1 Deltakelse i og medvirkning ved utforming av egen skolehverdag**

På spørsmål om elevene får mulighet til å medvirke, samt komme med synspunkter og innspill til hvordan skolehverdagen skal tilrettelegges, er svarene til informantene noe varierende. Informant A forteller at eleven ikke har mulighet til å uttrykke seg på lik linje med andre elever, men at det er tydelig når hen har det bra, og dermed også tydelig i hvilke situasjoner eleven ikke har det bra. Informant B er faglærer for den hørselshemmede eleven, og gir ingen uttrykk for at kontaktlærerne har fokus på dette. Informanten forteller at hun selv tar litt særlig hensyn fordi denne eleven er faglig svakere enn sine jevnaldrende, og er derfor oppmerksom på å følge vedkommende opp en – til – en i klasserommet.

Informant C forteller at hun har pratet med eleven om volumet på lydutjevningssanlegget. Utover dette opplever informanten at eleven virker fornøyd. I de tilfellene mikrofonene ikke er påskrudd får eleven beskjed om å si fra, men hen lar ofte vær å gi beskjed om dette. Informanten forteller at hun tror eleven hører greit fordi hun prater høyt, og eleven sitter foran i klasserommet.

På dette spørsmålet skiller besvarelsen til Informant D seg litt fra de øvrige informantenes uttalelser. Informanten forteller at hun hadde fokus på å skape trygge rammer slik at eleven kunne komme med synspunkter og innspill til hvordan skoledagen skulle utformes. Hun syntes det var viktig at eleven lærte å tilbakemeldinger som: *’Du må se på meg når du prater til meg’*, eller, *’Vi må ha mindre lyd, det er altfor mye lyd i klasserommet.’* Informanten forteller videre at eleven fikk lov til å være med å ta avgjørelser, og at hen fikk være med å bestemme i hvilke situasjoner det var best å være i klasserommet eller på eget arbeidsrom. Hun forklarer det slik:

Og etter hvert så jeg jo at det var ting som eleven turte å si til både meg og andre lærere: *’Du, det er best for meg hvis meg og gruppen min går ut der og arbeider, for det er det rolig.’* Eleven fikk være med på å ta slike valg, og jeg spurte i forkant på enkelte ting: *Hva tror du er greiest for deg?*

### 4.3.2 Hørselsteknisk tilrettelegging

Informantene fikk spørsmål om bruk av hørselsteknisk utstyr, og alle har lydutfjvningssanlegg i klasserommet. I tillegg forteller to av informantene at de har fått lagt inn teleslynge.

Informant D forteller også at de hadde en Roger Pen som de brukte utenfor klasserommet.

Alle informantene forteller at medelevene er vant til, og bevisst på at de skal prate i mikrofonene. De forteller også at det er et godt hjelpemiddel for hele klassen, og ikke bare for den hørselshemmede eleven. Informant C legger til:

Litt negativt er det jo at man gjerne ikke får så mye av det spontane, fordi det tar litt tid og ta mikrofonen hele tiden.

Alle informantene mener de har gode innarbeidede rutiner på bruken av det hørselstekniske utstyret, og flere av informantene forteller at det var klart allerede før den hørselshemmede eleven startet på skolen. Informant A forteller at det tok litt tid før de fikk opplæring i hvordan det fungerte og kunne begynne å bruke det på en hensiktsmessig måte. Informant C påpeker at eleven ikke har tilgang til mikrofon på SFO og forteller: *”De voksne sier at eleven ikke har problemer med å sitte rundt et bord å få med seg det som skjer. Så det er jo litt positivt og det sier jo litt om at det ikke er så stort hørselstap.”*

På spørsmål om medelevene respekterer det hørselstekniske utstyret var svarene til de fleste informantene i stor grad positive. Informant C forteller at det ble etablert gode rutiner for bruken av dette allerede i førsteklasse, og at det er nulltoleranse for å tulle med det.

Informant D forteller også at medelevene respekterte det hørselstekniske utstyret i stor grad. Informanten forteller at hun var tydelig på hvordan dette skulle brukes, og hadde en demonstrasjon på hvordan mikrofonene fungerte. Hun forteller videre at mikrofonene ble fjernet dersom det var noen som brøt disse reglene. I tillegg pratet de om hvilke konsekvenser det kunne få for den hørselshemmede eleven dersom de ikke respekterte det hørselstekniske utstyret, samt hvordan det føles for dem som har hørselstap og er avhengig av dette hjelpemiddelet.

Beskrivelsene til den andre informanten skiller seg imidlertid litt fra de øvrige informantenes uttalelser, og hun fremhever at medelevene stadig misbruker mikrofonene i klasserommet. Informanten forteller at hun oppfordrer dem til å respektere at dette er et hjelpemiddel, og at hun fjerner disse når det er et vedvarende problem. I tråd med at dette spurte jeg om eleven gir beskjed når medelevene ikke respekterer det hørselstekniske utstyret. Informanten forteller

at eleven ikke gjør det, og eleven sier heller ikke i fra hvis det er noe hen ikke får med seg. Derfor ble: *Ber eleven om gjentakelse dersom vedkommende ikke får med seg det som blir sagt eller gjort i undervisningssituasjonen?* et naturlig oppfølgingsspørsmål. Informanten svarer:

Nei, men det har heller ingen av de andre hørselshemmede som jeg har jobbet med gjort. Mitt inntrykk av hørselshemmede er at de har en frykt for å virke dum, at de ikke får med seg ting, at de ikke forstår ting. Og de vil ikke gjøre det synlig for noen.

På den andre siden kan medelevenes manglende respekt for det hørselstekniske utstyret være et resultat av at eleven ikke bruker høreapparatet sitt, og at de derfor ikke ser alvoret eller betydningen av hørselstekniske hjelpemidler. Det kan også ha sammenheng med elevenes alder og modenhet. Informanten forteller at de kommenterer at eleven ikke bruker dette hjelpemiddelet, og stiller spørsmål til hvorfor mikrofonene blir stasjonert utover klasserommet. Informanten uttrykker det slik:

Jeg sier at det har ingen betydning for meg om eleven har på seg høreapparatet eller ikke, for det her er et hjelpemiddel som skal brukes i det her klasserommet.

Fordi at eleven velger å ikke bruke høreapparatet sitt, blir lydutjevningssanlegget i klasserommet desto viktigere. I tråd med dette stilte jeg derfor spørsmål om hvilke grep skolen har gjort, eller kan gjøre for at eleven skal bli komfortabel med bruken av dette hjelpemiddelet. Informanten sine tanker er at det kan være til hjelp hvis eleven får se flere hørselshemmede med høreapparat, og at det dermed ble mer normalisert. Hun understreker at hun ikke tror det hjelper bare ved å prate om det, og at eleven fremdeles vil føle seg like utenfor hvis hen føler at hen er den eneste som bruker høreapparat. Informanten er med andre ord litt usikker på hvordan de skal angripe denne problematikken, og tenker høyt: *"Hvordan kan man gjøre de andre elevene bevisst i forhold til hvorfor man bruker de hjelpemidlene man bruker, selv om eleven dog ikke bruker høreapparatet og kan nyttiggjøre seg av det hjelpemiddelet?"* Informanten forteller videre:

Man skulle hatt litt mer informasjon i klasserommet om hvorfor man bruker høreapparat, fortalt litt om hjelpemidlene, og hva konsekvensene blir når de bruker de tekniske hjelpemidlene som leketøy. Altså en større bevisstgjøring av elevene.

Felles for informantenes uttalelser er at kontaktlærerne til den hørselshemmede eleven forstår viktigheten av å bruke det hørselstekniske utstyret, og alle mener de har innarbeidede rutiner for bruken av dette. På småskoletrinnet har elevene ofte den samme læreren i de fleste fag, og dermed blir det lettere for læreren og huske på å bruke dette. Informant D forteller derimot at hun brukte tid på å få andre faglærere til å forstå viktigheten av å bruke det hørselstekniske utstyret, og måtte påminne at både lærere og medelever måtte bruke dette. Hun uttrykker det slik:

Jeg tror at en del har en sånn oppfatning: 'Men eleven svarer meg jo, det går greit.' Og jeg har gitt beskjed om at vi må prate en og en, altså bakgrunnsstøy er det verste, og at du som lærer må gjenta det som har blitt sagt.

Selv om hørselshemmede elever gir inntrykk av å få med seg det som blir sagt uten bruk av mikrofoner, er det viktig at det hørselstekniske utstyret blir brukt. En elev med hørselstap må bruke mer energi for å få med seg det som blir sagt enn hva en elev med god hørsel trenger. Dermed kan eleven bli fortere sliten, som igjen kan føre til mindre overskudd til andre gjøremål og oppgaver. Informanten forteller videre at hun syntes det var vanskelig å få andre lærere til å forstå hvor viktig det var å legge til rette for den hørselshemmede eleven:

Jeg syntes det var en utfordring at ikke alle andre forstod hvor viktig det var å legge til rette for den her eleven, og de gangene vi hadde samarbeid hadde jeg alltid litt vondt i magen for jeg følte ikke at det var godt nok tilrettelagt. Og når eleven vanligvis er vant med det, så blir det dager hvor du ser at eleven er kjempe sliten, og at det har vært en slitsom dag.

### **4.3.3 Tilrettelegging av det fysiske miljøet**

Felles for informantenes uttalelser er at de har fysiske tilrettelegginger i klasserommet, og de tar hensyn til forhold som både lyd, lys og oversikt. Alle informantene ser viktigheten av at elevenes plassering i klasserommet blir gjort på bakgrunn av den hørselshemmede elevens behov, slik at den har mulighet til å høre godt samt se både lærer og medelever. Det er likevel noe variasjon i svarene til informantene i hvor stor grad det fysiske miljøet er tilrettelagt utover dette. Informant A forteller at hun er opptatt av å ha lydnivået så lavt som mulig. Dette har sammenheng med at eleven skal bli mindre sliten samt få med seg mer av det som skjer. I tillegg er informanten bevisst på å stå med ansiktet vendt ut mot elevene når hun prater slik at den hørselshemmede eleven skal få det med seg, ikke bare med lyd, men også ved hjelp av munnnavlesning. Informanten forteller også at skolen er bygget om, og at klasserommet er utformet for gode og optimale lydforhold.



Informant B forteller at eleven sitter foran i klasserommet med lyset i ryggen slik at lærer og medelever er synlige for vedkommende. Når hun har arbeidet med helt hørselshemmede elever tidligere har det imidlertid vært mer fokus på fysisk tilrettelegging, både i forhold til lysforhold og støydemping. Informant C forteller at den hørselshemmede eleven sitter helt foran i klasserommet. De gangene de er utenfor klasserommet og ikke har tilgang til mikrofon er informanten bevisst på å plassere eleven i nærheten av de som prater.

For å dempe bakgrunnsstøy forteller Informant D at de hadde matter på pultene, og tennisballer på stolbenene. Klasserommet de hadde var også målt av Hjelpemiddelsentralen, og hadde best lydforhold. Eleven har fremdeles det samme klasserommet, og skolen prioriterer denne elevens behov ved tildeling av klasserom. I tillegg hadde de et lyddempet rom som eleven kunne gå å arbeide i med gruppen sin.

#### **4.4 Inkludering av hørselshemmede elever**

Den fjerde delen av resultatene tar for seg hvordan informantene arbeider i forhold til inkludering, hvilke tilrettelegginger som må til, og hvilke utfordringer de møter i arbeidet med å oppnå inkludering av den hørselshemmede eleven. Innledningsvis hadde jeg og informantene en samtale om inkludering og hva begrepet innebærer. Informant C sier følgende om inkludering:

Det er jo at alle får være med. At vi har fine opplevelser sammen i klassen, og at ingen blir holdt utenfor. At man viser hensyn til, har respekt for hverandre og tar med elevene i samarbeid og diskusjoner.

Informantene har ulike svar, men samtidig har alle til felles at det å være inkludert betyr å være en del av fellesskapet. Den ene informanten, Informant A, forteller at hun er opptatt av å ivareta elevmangfoldet ved å skape et miljø hvor det er akseptert at man har ulike egenskaper og kvaliteter, samt respekterer disse. Informant B trekker frem et eksempel fra arbeid med en annen hørselshemmet elev, og påpeker at intensjonene om inkludering for eleven var stor, men at dette var mer et ønske enn det som ble praktisert. Hun beskriver det på denne måten:

Jeg tror at kontaktlæreren i klassen mente at så lenge eleven sitter i klasserommet, og vi spør vedkommende om svar av og til så er eleven inkludert. Men jeg følte ikke at de så hele eleven.

Det kan tyde på at denne læreren hadde fokus på at eleven skulle være integrert rent organisatorisk sett, i motsetning til et inkludert medlem av klassemiljøet. I tråd med dette retter Informant A fokus mot forskjellen på integrering og inkludering slik:

At alle skal være med å bidra til at den arenaen og det lille samfunnet vi har, blir det det blir. Det er jo inkludering, sånn til forskjell fra integrering, hvor man på en måte lærer noe i lag, vi utvikler oss i lag, vi er sammen om det, og alle som er her skal være med å påvirke hvordan miljøet, og det lille samfunnet blir da. Så ikke nødvendigvis at integrering på den andre siden er negativt, men jeg tenker at inkludering åpner mye mer for mangfold.

Informantene har også en felles forståelse av forskjellen mellom inkludering og integrering der eleven har en mer aktiv rolle ved inkludering enn den har ved integrering. Alle er også enige om at integrering og inkludering hører godt sammen. Det må integrering til for å oppnå inkludering, men ikke motsatt.

En uttalelse som informantene har til felles er at det er et inkluderende miljø i klassen. Derfor er Informant B overrasket over hvorfor den hørselshemmede eleven bevisst velger å frastå fra å bruke høreapparat, og forteller: *”Jeg tror det ville vært fullt akseptert fra de andre elevene.”* Informant D forteller at de arbeidet med å være inkluderende ved å skape et miljø der alle hadde en felles forståelse for hvordan de skulle forholde seg til hverandre, samt hjelpe hverandre. På spørsmål om hvordan informantene arbeider for å skape et inkluderende miljø i klassen er svarene noe ulike. Likevel har alle tiltak som vennegrupper for at elevene skal bli godt kjent med hverandre, og få mulighet til å leke med flere. Informant A forteller:

Vi bruker vennegrupper i klassen, ikke hele tiden for jeg synes elevene også skal lære seg å leke med noen andre på eget initiativ. Jeg tenker at både vennegrupper er forebyggende for å være alene, og at de lærer seg å jobbe med noen som de ikke velger å være sammen med i friminuttet. Dette kan igjen føre til at de kanskje velger å være med den her personen i friminuttene. Ikke at vennegrupper er inkludering på elevenes initiativ, fordi det er jo noe som jeg har bestemt, men jeg tenker at det forebygger utestenging og gjør det lettere å inkludere hverandre.

Informantene forteller også at foreldrene er inkludert i arbeidet med å skape et inkluderende miljø ved å prate med dem om de sosiale tiltakene, samt forvente at de har vennegrupper på fritiden som rulleres jevnlig. Utover dette forteller alle informantene at de setter av tid til å prate med elevene i fellesskap. Informantene er også opptatt av å skape trygge rammer slik at

elevene føler seg komfortable med å fortelle om situasjoner som oppstår både i klasserommet og i friminuttene.

Informant A beskriver at hun arbeider for å legge til rette for inkludering på denne måten:

Jeg prøver å legge til rette for oppgaver som alle kan mestre. Det at alle oppnår en følelse av mestring, tror jeg igjen er med på å skape et inkluderende miljø fordi da føler elevene at de er en del av den gjengen som klarer noe. At alle føler mestring på hvert sitt område, og prøver å trekke frem at man er god på forskjellige ting, og at det skaper det miljøet vi har og at vi må verdsette hverandres ulikheter og forskjeller.

Informant D uttrykker dette:

Jeg var veldig bevisst på at vi skulle gjøre ting sammen, og at vi skulle hjelpe hverandre i lag. Det var ikke jeg som skulle hjelpe noen til å mestre noe, eller å klare og være i gruppen, vi skulle klare det sammen. Det var nesten et lite mantra i starten: 'Ja, dette klarer vi!' Og vi øvde oss på å si oppmuntrende ord til hverandre, leke sammen, og bare være sammen. Det tror jeg var viktig i starten.

I forhold til hva informantene føler er det viktigste de kan gjøre for at eleven skal føle seg som en del av klassemiljøet svarer Informant C:

Det er på en måte å ta vare på denne eleven som en helt vanlig elev, noe som blir gjort i dag. Verken bedre eller mindre, for jeg tror ikke eleven er den som vil ha altfor mye oppmerksomhet rundt det heller.

I likhet med Informant C er de øvrige informantene også opptatt av å ta vare på den hørselshemmede eleven som en helt vanlig elev. Til tross for at det kreves noe i form av tilrettelegging, har de fokus på at eleven ikke skal føle seg stigmatisert eller annerledes enn medelevene. Dette er i tråd med Informant B sine erfaringer med at hørselshemmede elever ofte prøver å skjule sitt hørselstap, samt at de har en frykt for å virke dum fremfor andre når de ikke får med seg det som skjer i omgivelsene rundt.

Alle informantene forteller at de arbeider for å skape et inkluderende miljø, og har stort fokus på nettopp dette. Informantene fikk deretter spørsmål om i hvilken grad de opplever at den hørselshemmede eleven er en del av fellesskapet. Informant A forteller at eleven tilbringer en del tid på eget arbeidsrom, men at hun prøver å inkludere eleven ved samlinger, måltid og andre sosiale aktiviteter som eleven kan ha glede og utbytte av å delta i sammen med de

andre. Informanten påpeker imidlertid at hun må bli flinkere til å hente eleven når dette blir bestemt spontant. I tillegg understreker hun at det ikke alltid er et poeng at eleven skal være inne i klasserommet hele tiden bare for å være der.

Informant B forteller at hun opplever at eleven er en del av fellesskapet, og at eleven er fullt akseptert fra sine medelever. Derimot påpeker hun at eleven har inntatt en posisjon som klassens klovn, og at hen kan bidra til å skape litt uro. Den tredje informanten (C) forteller:

Eleven er godt *integrert*. Vedkommende blir ikke sett på som noe annerledes.

En felles uttalelse for alle informantene er opplevelsen av at den hørselshemmede eleven har venner som de er sammen med både på skolen og på fritiden.

På den andre siden understreker både Informant B og D viktigheten av å inkludere medelever ved læring av tegn når det gjelder tegnspråklige elever. Informant B beskriver fra et tidligere arbeid med en tegnspråklig elev. Denne eleven ble mer og mer ensom fordi at hen ikke kunne delta i en vanlig dialog, og de andre elevene lærte ikke tegn sammen med eleven etter hvert som årene gikk. Informanten forteller også at hun opplevde at eleven snarere var en integrert del av klassen rent organisatorisk sett, i motsetning til inkludert fordi ingen andre kunne kommunisere med eleven bortsett fra henne selv. Informanten poengterer det videre på denne måten:

Så egentlig det jeg sier er at hvis ikke skolen tilrettelegger bedre i forhold til en inkludering også i språk, så er det et lite overgrep mot disse barna. Samtidig så vet jeg det at å segregere dem på en egen skole, det trenger ikke være det mest positive heller.

I likhet med de andre informantene forteller Informant D at hun opplevde at eleven var en del av fellesskapet på lik linje med de andre elevene. Informanten forteller at eleven hadde klovnefakter i sosiale kontekster hen ikke forstod. Dette forsvant imidlertid gradvis etter hvert som eleven ble eldre og mer trygg på hvordan ulike situasjoner skulle håndteres. Hun beskriver også at eleven selv uttrykket at det var dumt at hen ikke fikk med seg alt som skjedde i omgivelsene rundt. Informanten legger også til at eleven valgte og frastå fra deltakelse i aktiviteter som bar preg av høyt støynivå og verbal kommunikasjon. Dette ble etter hvert et gjennomgående mønster, og hadde sammenheng med at eleven ikke forstod den sosiale konteksten. Derfor søkte eleven etter aktiviteter og leker der språket ikke var særlig viktig istedenfor. Informanten understreker at dette ble oppdaget på et tidlig tidspunkt. Dette kan igjen være avgjørende for elevens sosiale utvikling i samspill med jevnaldrende.

## 4.5 Samarbeid og læreres holdninger til hørselshemmede elever

I denne siste delen av fremstillingen av studiens funn og resultater var det viktig å se på hva slags samarbeid lærerne har med hverandre, og hvilke holdninger de opplever andre lærere har i forbindelse med deres arbeid med hørselshemmede elever.

Felles for alle informantene er samarbeid med foreldre, PPT, Statped, kontaktlærere og andre lærere som har undervisning i klassen til den hørselshemmede eleven. Informant D er imidlertid den eneste informanten som har hatt samarbeid med barnehagen knyttet til den hørselshemmede elevens overgang til grunnskole. Hun beskriver at barnehagen tilpasset mye fordi de visste at eleven ikke hørte særlig godt, men hun følte ikke at barnehagen hadde tilstrekkelig oversikt eller kunnskap om hvor omfattende, og hvilken grad av hørselstap eleven faktisk hadde. Informanten trodde derfor at eleven hørte bedre.

Alle informantene forteller at lærerne til den hørselshemmede eleven samarbeider for å ha mest mulig gode og like arbeidsrutiner. Informant D påpeker derimot at det var vanskelig å få andre faglærere til å forstå hvor viktig det var å legge til rette, og at flere hadde en oppfatning av at det gikk greit så lenge eleven svarte. I tillegg var det flere som ikke var like oppmerksomme på viktigheten av at medelevene brukte det hørselstekniske utstyret ved verbal kommunikasjon i klasserommet. Utover dette forteller de øvrige informantene at samarbeidet mellom lærerne fungerer bra. Informant C forteller at lærerne prater om samtlige elever, både deres utfordringer og behov kontinuerlig, men påpeker likevel at den hørselshemmede eleven klarer seg tilsynelatende greit, og at det derfor ikke er noe særlig fokus på nettopp denne her eleven.

Informantene fikk spørsmål om hvordan samarbeidet med foreldrene til den hørselshemmede eleven er, og i hvilken grad de er aktive i eget barns skolegang. Alle informantene forteller at de har en kontinuerlig dialog med foreldrene, og at foreldrene deltar på samarbeidsmøter. På den andre siden påpeker Informant D at hun opplevde at det ble stilt høyere krav til skolen i form av implementering av bruk av tegn, men at dette ikke ble opprettholdt hjemme. Derfor valgte informanten å understreke viktigheten av å implementere dette hjemme slik at eleven skulle få et kontinuerlig tilbud og en stabil opplæring. Dette resulterte i at foreldrene meldte seg på kurs.

Informantene forteller videre at de samarbeider med både PPT og Statped, og at hjelpeapparatets veiledning er betydningsfullt for hvordan de forholder seg til hørselshemmede elever, samt tilrettelegger for dem. Til tross for dette påpeker Informant B at det skulle vært mer hjelp rundt elever med hørselshemming. Informanten forteller videre at det ofte er tilfeller hvor man får tilbakemeldinger som: *"Det her fungerer jo, du skal bare fortsette å gjøre slik."*, men at man føler seg litt ensom og må finne opp kruttet på ny.

På spørsmål om informantene opplever at den hørselshemmede eleven er møtt med positive holdninger fra de øvrige ansatte på skolen, er svarene noe varierende. De fleste informantene forteller at alle, særlig de involverte, har positive holdninger ovenfor den hørselshemmede eleven. På den andre siden opplevde Informant D tendenser i kollegiet knyttet til ukens tegn. Dette var et grep skolen tok der alle skulle lære seg et tegn i uken. I tråd med dette var det noen av lærerne som møtte dette tiltaket med å spøke:

Jeg tror det var litt på grunn av de var usikre: 'Hvordan skal jeg vise dette, og hvordan skal jeg gjøre dette tegnet.' At det var et forsøk på humor. Men da var vi flere som fort ble litt sånn: 'Hei, vi tuller ikke, dette er et språk.'

Informanten forteller videre at hun ikke tror spøken var noe lærerne gjorde ute i klasserommet, men at det snarere var et resultat av usikkerhet som kom til syne. Hun understreker at lærerne tok tilbakemeldingene til etterretning, og det var ingen flere tilfeller deretter. Utover dette forteller informantene at eleven ble møtt med positive holdninger fra de aller fleste på skolen. I forhold til de andre elevene så forteller informantene at hun ikke opplevde negative holdninger, men snarere nysgjerrighet ved: *"Hva har du der, hvorfor har du sånn, og hvorfor går du med mikrofon."* Responserne til informantene var å møte elevene med åpenhet og forklare at eleven ikke hører så godt, og uttrykker videre:

Jeg tror at den åpenheten fra starten av gjorde at det var ingen grunn til å tenke noe negativt om denne her eleven, eller si noe til vedkommende.

Til slutt fikk informantene spørsmål om hva de synes er utfordrende med å ha en hørselshemmet elev i en klasse med ellers hørende elever. Informant A forteller at det er utfordrende når man har mye å forholde seg til på en gang, og da samtidig skal være fokusert på å ha ansiktet vendt utover mot klassen og den hørselshemmede eleven. Videre påpeker hun utfordringen ved å skape, samt opprettholde, optimale lydforhold og konsekvensen av støynivå på denne måten:

Hvis det er bråkete i klassen så tenker jeg det gagnar jo ingen, men det er særlig uheldig for nettopp den her eleven. Både det at eleven blir fortere sliten og ikke får med seg så masse.

Informant B påpeker at en av utfordringene er å være observant på den hørselshemmede eleven hele tiden, samt sette av tid til å forsikre at eleven har fått med seg det som skjer, eller det som skal skje. I en relativt stor klasse med ulike individuelle behov og forutsetninger kan dette være vanskelig å praktisere til enhver tid. Derimot kan redusering av gruppestørrelser være med på å bidra til å lette denne problematikken. Informanten understreker også at klasserommet er preget av høyt støynivå, og at dette er en utfordring som er med på å forringe det eleven får med seg.

Den tredje informanten, Informant C, ser imidlertid mer positive ting med å ha en hørselshemmet elev i klassen fordi at det hørselstekniske utstyret gagnar alle elevene. Samtidig understreker informanten at dette er en elev med et lett hørselstap, og at hun gjerne hadde hatt andre opplevelser hadde det vært en elev med en betydeligere grad av hørselsnedsettelse. I tillegg understreker hun at hun kunne hatt andre opplevelser og erfaringer dersom elevene var eldre. Den siste informanten, Informant D, forteller at hun syntes det var vanskelig å få andre lærere til å forstå viktigheten av å legge til rette.

Et annet aspekt som informanten trekker frem som utfordrende var fravær av tegnspråktolken. Skolen måtte derfor leie inn vikarer som innebar at eleven måtte forholde seg til mange forskjellige tolker. Informanten beskriver at noen av tolkene hadde erfaring fra småskoletrinnet mens andre ikke. Hun forteller videre at eleven ble veldig utrygg og reagerte slik: *"Hvem er du da? Kan du det jeg kan? Vi pleier jo å gjøre sånn og sånn."* I tillegg til å venne seg til nye arbeidsmåter og rutiner, var det ofte flere tolker inne i løpet av en dag hvor eleven igjen reagerte med: *"Åja, du er bare her halve dagen du ja."* På den andre siden forteller informanten at hun møtte hver tolk med å fortelle hvordan de gjorde det. Da ble hun møtt med noe varierende respons i form av at noen var imøtekommende og åpne for de allerede etablerte rutinene, mens andre responderte med: *"Ja, trenger ikke si det til meg, jeg har vært tolk kjempe lenge."* Informanten påpeker at dette var utfordrende, og at dette igjen gikk utover elevens opplæringstilbud.





## 5 Drøfting

Denne delen tar for seg drøftinger av funn sett i lys av relevant teori. Forskningsmaterialet som er blitt samlet inn, danner grunnlag for å finne svar på hvordan lærere legger til rette for inkludering av hørselshemmede elever i skolen. Bruk av relevant teori vil dessuten også støtte, bekrefte og validere resultatene.

Drøftingen tar utgangspunkt i de overliggende og etablerte overskriftene fra forrige del:

1. Tilpasset opplæring for hørselshemmede elever
2. Inkludering av hørselshemmede elever
3. Samarbeid og læreres holdninger til hørselshemmede elever

### 5.1 Tilpasset opplæring for hørselshemmede elever

Informantene forstår begrepet tilpasset opplæring som å kunne tilpasse elevens opplæringstilbud etter elevens forutsetninger og faglige ståsted. Flere av informantene uttrykker at det er de som står for det meste av tilpasningen den hørselshemmede eleven får, og de trekker frem både fysiske, tekniske og pedagogiske tilrettelegginger som eksempler på dette. Det mest fremtredende som informantene har til felles er teknisk og fysisk tilrettelegging av miljøet, støydemping og plassering i klasserommet. En av informantene påpeker også struktur i opplæringen som særlig viktig for hørselshemmede elever. En tydelig leder er noe alle elevene profitterer på, men særlig hørselshemmede elever er avhengig av dette fordi de ikke hører alt som blir sagt. Dette kan føre til at skolehverdagen blir både oversiktlig og forutsigbar, og derfor øke forutsetningene for et optimalt læringsmiljø. Informanten trekker frem eksempler på dette. For det første dreier det seg om å visuelt strukturere beskjeder og gjøremål. For det andre innebærer det forberedelse av tema, samt bearbeidelse i etterkant. Informanten er opptatt av at det skal være arbeidsro i timene, og dette vil igjen bidra til å gjøre det lettere for den hørselshemmede eleven å få med seg det som blir sagt. Dette samsvarer med Hattie (2013), som påpeker at struktur i opplæringen er viktig for elevenes læring, og at læreren bør kjenne til ulike læringsstrategier.

En annen informant forteller at opplæringen tilpasses elevens faglige ståsted. Denne informanten påpeker viktigheten av å planlegge oppgaver og aktiviteter som fordrer til aktiv deltakelse og at eleven skal ha mulighet til å oppleve mestring. Informanten legger også til at lærers motivasjon er av stor betydning for hvordan opplæringen tilpasses for hørselshemmede

elever. Dette samsvarer med Strandkleivs (2004) TPO – modell, som hevder at motivasjon er en forutsetning for realisering av tilpasset opplæring. Strandkleiv (2004) påpeker også at tilpasset opplæring krever faglige og sosiale utfordringer med riktig vanskegrad, og at eleven må møte utfordringer de er i stand til å mestre på egen hånd, i samarbeid med eller ved hjelp fra andre. Dette er i tråd med informantenes uttalelser.

I følge Kermit (2018) er grad av tilrettelegging avhengig av kompetansen til de voksne på skolen, og han hevder at lærere ofte har lav kompetanse når det gjelder hørselshemmedes behov for tilpasning og tilrettelegging. Dette samsvarer med den ene informantens uttalelser, som uttrykker manglende kompetanse knyttet til hvilke tilrettelegginger som må til for å tilpasse opplæringen for den hørselshemmede eleven. Det tyder også på at informanten har en noe avslappet holdning til dette, og at ansvaret overføres til andre voksne istedenfor. Dette kan få konsekvenser for informantens forståelse av den hørselshemmede elevens behov, og igjen være med å påvirke i hvilken grad det tas hensyn til nødvendige tilpasninger og tilrettelegginger. Selv om eleven får oppfølging av andre voksne, er det likevel kontaktlærers ansvar å påse at forholdene er tilrettelagt slik at elevens behov blir møtt og ivaretatt.

Grønlie (2005) hevder at skoletilbudet blir gitt på hørende elevers premisser, og setter dermed hørselshemmede elever i en opplæringssituasjon som ikke er tilpasset deres sanseapparat. Resultatet av dette kan være at den hørselshemmede eleven lærer og presterer dårligere enn det den har potensiale for, eller at eleven setter inn mer enn det den har kapasitet til. Hun forklarer dette med at hørende elever bruker energien sin til å kode det som blir sagt, til å bearbeide det og lagre det i hukommelsen, mens den hørselshemmede eleven må bruke mye energi på selve oppfattelsen av hva som blir sagt. Hos hørende og seende utfyller syn og hørsel hverandre og hjelper oss bedre til å forstå inntrykkene vi får. Derfor kan hørende elever la øynene hvile i klasserommet mens de likevel får med seg viktig informasjon. Dette kan ikke hørselshemmede elever gjøre fordi de ofte er avhengige av munnavlesning, og må opprettholde blikkontakt med den som formidler, enten det er i klasserommet eller alene med lærer. Derfor har hørselshemmede ofte mindre energi til å kode, bearbeide og lagre ny informasjon. Dette kan igjen gå på bekostning av andre aktiviteter og gjøremål, både på og utenfor skolen. I følge Williams (2018) er munnavlesning en viktig mestringsstrategi for hørselshemmede. Dette samsvarer med Pritchard (2009), som hevder at munnavlesning er en nødvendig ferdighet, og et grunnleggende element i den kommunikative kompetansen hos hørselshemmede. En av informantene forteller at munnavlesning var en av mestringsstrategiene eleven hadde utviklet for å forstå verbal kommunikasjon.

Konsentrasjonen må imidlertid være på topp, og dette kan føre til at hørselshemmede elever stadig tappes for energi og ender opp med å bli utslitt mot slutten av dagen. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Kermit (2018), som hevder at mange hørselshemmede elever bruker mye energi, som ellers kunne vært investert i tilegnelse av skolens lærestoff, på en kontinuerlig prosess hvor de hele tiden må resonnerer og foreta gjettinger for å tette hullene som oppstår når de ikke forstår eller oppfatter det som sies, selv under tilrettelagte lytteforhold.

Flere av informantene forteller at den hørselshemmede eleven hovedsakelig får tildelt sitt opplæringstilbud i klasserommet, og at de tilpasser opplæringen av hensyn til denne eleven. Noen av elevene beskrives imidlertid med faglige og språklige utfordringer, og får derfor spesialundervisning i forbindelse med dette, jamfør Opplæringslova (1998, § 5 – 1). Dette strider mot Vygotskys (1978) tanker om et sosiokulturelt læringssyn som fremhever at læring og utvikling skjer i et sosialt samspill. Informantenes uttalelser indikerer at elevene blir tatt ut av klasserommet i hensikt av at dette vil styrke deres faglige utbytte. Det er imidlertid lite som tyder på at elevene blir involvert i denne avgjørelsen. Tvert i mot ser dette ut til å være et resultat av lærers vurderinger. I tråd med dette hevder Barneombudet (2017) at mange elever som mottar spesialundervisning ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Dette kan skyldes at de spesialpedagogiske tiltakene kun er rettet mot individuelle faktorer, mens forhold i læringsmiljø og skolekultur som påvirker og opprettholder vanskene forblir uforandret. Dette bekreftes av Rekkedal (2015) som hevder at lærere legger an et individuelt perspektiv på tilpasset opplæring for den hørselshemmede eleven, og i mindre grad fokuserer på den sosiale helheten i kontekst. Barneombudet (2017) påpeker også at skolen ofte velger organisatoriske løsninger og mål for eleven etter hva som er enkelt for skolen.

I følge Kermit (2018) sliter mange hørselshemmede elever med å henge med når opplæringssituasjonen og lytteforholdene ikke er tilrettelagt. Slike situasjoner kjennetegnes av manglende gjennomtenkt anvendelse av pedagogiske virkemidler, at hørselstekniske hjelpemidler ikke tas i bruk, eller at dette brukes på uhensiktsmessige måter, at lærere og elever prater i munnen på hverandre, at det generelt er et høyt støynivå der flere lyder opptrer samtidig, eller at rommet er organisert slik at det er vanskelig å orientere seg visuelt om hvem som prater. Flere av informantene har uttalelser som samsvarer med dette. Den ene informanten forteller at det var utfordrende å få andre lærere til å forstå viktigheten av å legge til rette opplæringssituasjonen for den hørselshemmede eleven, og at dette resulterte i at eleven ble veldig sliten. Dette kan påvirke den hørselshemmede eleven utenfor skolen ved at

den har mindre overskudd til lekser, venner og fritidsaktiviteter. I tillegg krever lekser gjerne mer tid for hørselshemmede elever fordi de ikke får ordene eller informasjonen gratis i motsetning til hørende elever (Grønlie, 2005).

Dette gjelder også bruken av det hørselstekniske utstyret. Flere av informantene forteller at de må påminne andre lærere at de skal bruke mikrofon i klasserommet. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Kermit (2018), som hevder at hørselshemmede elever stadig opplever at de selv må ta ansvar for at lærere og medelever skal bruke mikrofon i klasserommet. Dette synes noen er så stigmatiserende at de heller vil sitte og late som om de får med seg det som skjer i undervisningen, enn å be om at mikrofonene skal brukes. Informantene har uttalelser som er i tråd med dette. Flere av informantene forteller at den hørselshemmede eleven ikke sier fra dersom det hørselstekniske utstyret blir glemt. En av informantene forteller at den hørselshemmede eleven har fått beskjed om å si ifra de gangene mikrofonene ikke er påslått. Dette kan tyde på at eleven selv har ansvar å påse at mikrofonene tas i bruk. Når denne åpent formidlede forventningen til eleven handler om at det er elevens ansvar å få ting til å fungere, blir også skylden overført til eleven når det ikke fungerer. Dermed er det vanskelig for hørselshemmede elever å kreve tilpasning av voksne i skolen (Kermit, 2018).

Sæbø m.fl. (2016) hevder at mange hørselshemmede elever sliter med følgene av støy på skolen. Dette beror ofte på de voksnes manglende ansvarstaking for å dempe lydnivået. I tillegg opplever hørselshemmede elever stadig at medelever misbruker mikrofonsystemet. Flere av informantene har uttalelser som samsvarer med dette. I tråd med dette forteller to av informantene at mikrofonene blir konfiskert dersom elevene misbruker dette hjelpemiddelet. Det kan tyde på at dette blir gjort i hensikt av å skåne den hørselshemmede eleven for støy, men på den andre siden er det bare den hørselshemmede eleven som får lide på grunn av dette. Ved å ta bort mikrofonene fjernes et viktig hjelpemiddel som den hørselshemmede eleven er avhengig av. Dette kan igjen få konsekvenser for elevens faglige utbytte. I stedet for å fjerne dette hjelpemiddelet kan det heller være en idé å rette fokus mot å gjøre medelevene bevisste på betydningen av dette hjelpemiddelet. Kjekka (2007) poengterer at åpenhet rundt hørselshemning og informasjon til medelever er avgjørende for god tilpasning. Nettopp denne åpenheten kan være med på å fremme sosial støtte i form av forståelse og hensyn, og igjen føre til at medelevene får, og begynner å behandle det hørselstekniske utstyret med respekt.

### 5.1.1 Lettere grad av hørselsnedsettelse

To av informantene har elever med lett hørselstap. I følge Wennberg m.fl. (2006) kan et barn med lett hørselstap (26 – 40 dB) miste opptil 10% av talen når den som snakker er på mer enn 1 meters avstand, eller at det er mye bakgrunnsstøy. Likeledes vil det kunne bli problemer i kommunikasjons-, lek og undervisningssammenheng. Man vil derfor vurdere behov for høreapparat, fysisk og pedagogisk tilrettelegging. Laugen, Rekkedal og Øhre (2018) hevder at en elev med lett hørselstap kan få med seg det meste av praten i klasserommet, og derfor antar mange at hørselstapet ikke har like alvorlige konsekvenser som for en med større hørselstap. På den andre siden kan selv et lett hørselstap føre til at hørselshemmede elever går glipp av mye som foregår i opplærings situasjonen. Dette kjennetegnes særlig av situasjoner som bærer preg av høyt støynivå, og at det ikke er gjort tilpasninger for å forbedre lytteforholdene i klasserommet.

Laugen m.fl. (2018) påpeker at elever med lett hørselstap ikke oppnår forbedringer på grunn av manglende tilrettelegging i skolen. Begge informantene forteller at det er gjort tilpasninger av det fysiske miljøet i form av lydutjevningssanlegg og plassering i klasserommet. Utover dette er det ikke iverksatt ytterligere tiltak for å legge til rette for den hørselshemmede eleven. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Sæbø m.fl. (2016). Hun hevder at det er tre ting som trekkes frem når det gjelder tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen. Dette er lydutjevningssanlegg, redusert klassestørrelse, og enkelte skoler har også lyddempingstiltak. En av informantene forteller at det ikke er gjort noen tilpasninger i henhold til støydemping, og at klassen er preget av mye støy. Informanten forteller videre at det kreves mer tilrettelegging i form av støydemping, og tilpasninger av lyd- og lysforhold for elever som har betydeligere grad av hørselshemming. Dette kan tyde på at informanten mener at grad av tilrettelegging samsvarer med grad av hørselstap. Laugen (2017) hevder derimot at grad av hørselsnedsettelse slett ikke korresponderer med grad av utfordring. Elever med lettere hørselstap kan opptre som typisk hørende i enkelte situasjoner, mens de faller helt gjennom i andre. Det er derfor ingen grunn til å bagatellisere mindre hørselsnedsettelser hos barn. Tvert imot bør disse oppdages så tidlig som mulig.

Laugen m.fl. (2018) hevder at behovene til elever med lett hørselstap ofte ikke blir tatt hensyn til, og at lette hørselstap ofte undervurderes. Hvis eleven snakker godt og ikke hører så dårlig, kan det virke som det går greit. Den ene informanten har uttalelser som samsvarer med dette. Informanten forteller at eleven klarer seg greit, både faglig og sosialt, selv i de situasjonene de

ikke har tilgang til mikrofon. Dersom den hørselshemmede eleven klarer seg greit faglig, kan lærerne tro at dette skyldes at opplæringen legges opp på en hensiktsmessig måte, mens det i virkeligheten kan være et resultat av elevens ekstraordinære innsats for å henge med. Denne innsatsen kan være både krevende og utmattende. Fordi den hørselshemmede eleven kompensere for manglende tilrettelegging og inkluderende praksiser, kan læreren tillate seg å tro at eksisterende praksiser er ok. Dette kan på mange måter bli en ond sirkel. Skolen og lærernes tilrettelegging og ivaretagelse av elevens behov vil dermed være avgjørende for om hørselstapet, uavhengig av grad, oppleves som ekskluderende eller inkluderende (Rekkedal, 2015). Det er derfor viktig at skolen har en forståelse av at selv et lett hørselstap kan lede til store konsekvenser, og at dette ikke impliserer at elevene har mindre behov for tilpasninger og tilrettelegginger i skolen. Tvert i mot hevder Laugen m.fl. (2018) at lett hørselstap kan hindre sosial deltagelse gjennom hele livsløpet, og at det på noen områder også kan være mer belastende enn alvorlige hørselstap.

### **5.1.2 Deltakelse i og medvirkning ved utforming av egen skolehverdag**

Salamancaerklæringen (1994) og FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne – CRPD (2007) understreker elevs rett til et individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole. Til tross for dette hevder Barneombudet (2017) at mange elever ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Dette gjelder særlig elever som mottar spesialundervisning, og elever med nedsatt funksjonsevne. Et av de mest fremtredende funnene er at elevene opplever at de ikke får mulighet til å medvirke i egen opplæringssituasjon. De får heller ikke nødvendig hjelp eller informasjon for å ta del i avgjørelser som gjelder dem.

Flere av informantene forteller at den hørselshemmede eleven verken gir uttrykk for behov, synspunkter eller ønsker til hvordan opplæringen skal tilpasses på eget initiativ. På den andre siden er det lite som tyder på at elevene får mulighet til å medvirke, samt delta i avgjørelser vedrørende eget opplæringstilbud, bortsett fra den ene informanten. Felles for flere av informantenes uttalelser er at de har pratet med den hørselshemmede eleven angående volumet på lydutjevningssanlegget, og justert dette etter elevens behov. Utover dette beskrives elevene som fornøyde, men det er ingenting som tyder på at informantene inviterer elevene til å være delaktige i utformingen av egen skolehverdag. Dette kan ha sammenheng med skolens forventninger til hørselshemmede elever. I tråd med dette hevder Barneombudet (2017) at skolen ofte har lave forventninger til hørselshemmede elevs læring, og at opplæringen

legges på et lavt nivå slik at de ikke oppnår faglig utvikling. Zahl (2009) støtter dette, og legger også til at forventinger ofte er knyttet til holdninger overfor hørselshemmede. Dette kan igjen ha sammenheng med at elevenes utfordringer i skolen i stor grad blir forklart av hørselshemmingen, og ikke som et resultat av et misforhold mellom elevenes forutsetninger og skolens krav. Dette samsvarer med Rekkedal (2015) og Gap – modellen (Sosialdepartementet, 2003), som hevder at hørselshemmingen får følger i samvirke med den sosiale konteksten. Det er derfor viktig å fremme hørselshemmede elevers egen stemme i vurderingen av deres utfordringer og hjelpebehov, og ikke minst i etableringen av forventninger til disse elevene (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Dette er også Hattie (2013) og Nordahl (2018) inne på når de hevder at elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, samt at de er involvert i eget læringsarbeid ved å aktivt vurdere eget arbeid og utvikling.

For hørselshemmede elever vil det ofte være behov for konkrete mål som motiverer, og at disse igjen tar utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og interesser. Derfor bør elevene ha en aktiv rolle i opplæringen og i valget av lærestoff, og de trenger spesifikk tilbakemelding rettet mot deres individuelle læringsprosess og utvikling. Dette samsvarer med TPO – modellen (Strandkleiv, 2004) som fremhever motivasjon, at eleven forholder seg aktivt til innholdet i opplæringen og riktig vanskegrad som viktige komponenter i tilpasset opplæring. Ut i fra informantenes uttalelser er det lite som tyder på at den hørselshemmede eleven får delta i å planlegge, gjennomføre og evaluere egen opplæring og utvikling. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av både Sæbø m.fl. (2016) og Barneombudet (2017). God elevmedvirkning kan derimot bidra til å gi hørselshemmede elever et godt læringsutbytte. Det er derfor viktig at skolen etablerer gode rutiner og prosedyrer for dette. Dette kan igjen være avgjørende for at skolen skal kunne tilpasse opplæringen for denne gruppen elever, og samtidig kunne sikre et optimalt læringsmiljø som er preget av høy læringskultur og gode muligheter for utvikling.

### **5.1.3 Betydningen av tidlig innsats**

Wennberg m.fl. (2006) hevder at det kan være vanskelig å oppdage at et barn er hørselshemmet, uansett grad av hørselstap. Derfor blir hørselshemmede elever ofte usynliggjort i skolen. Dette gjelder særlig elever med lett hørselstap, og Laugen m.fl. (2018) hevder at lett hørselstap ofte påvises senere enn større hørselstap hos barn. Dette kan ha sammenheng med at elevene oppfattes som normalt hørende i enkelte situasjoner. Uavhengig

av grad og omfang bør hørselstap oppdages så tidlig som mulig slik at det er mulig å forebygge skjevutvikling og vansker for barnet. Dette samsvarer med begrepet tidlig innsats. Kunnskapsdepartementet (2007) påpeker at tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes. Til tross for intensjonen om tidlig innsats påpeker Laugen m.fl. (2018) at hjelpemidler og tilrettelegging kommer på plass på et sent tidspunkt, og at mange hørselshemmede elever opplever at de ikke blir tatt på alvor. En informant forteller at det tok tid før det var etablert gode rutiner for bruken av det hørselstekniske utstyret. Det tyder på at dette var et resultat av manglende kompetanse, og samsvarer med Kermit (2018) som fastslår at tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen i stor grad beror på de voksnes kompetanse.

Hendar (2012), Marschark og Hauser (2012) påpeker at i motsetning til hørende jevnaldrende har hørselshemmede elever vanskeligere for å nå skolens mål. Derfor er det viktig at det iverksettes tiltak på et tidlig tidspunkt slik at denne gruppen elever får gode muligheter for mestring og måloppfyllelse i takt med jevnaldrende. Uttalelsene til en av informantene strider imidlertid noe mot begrepet tidlig innsats, og tilsier mer en "vente og se" holdning. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Kunnskapsdepartementet (2007), som hevder at skolen har tendenser til å "vente og se" i stedet for å intervensere tidlig i elevenes utvikling og læring. Denne informanten mener at hørselshemmede elever har behov for en individuell arbeidsplan (IAP) istedenfor en individuell opplæringsplan (IOP) i de fag der eleven henger etter. Dette samsvarer ikke med Opplæringsloven (1998) § 1 – 4, som fastslår at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får egen intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Jo tidligere hørselshemmede elever får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges. Derfor er det viktig at skolen tar dette på alvor ved å sette i gang tiltak umiddelbart for å sikre optimale læringsmuligheter. På den andre siden kan en "vente og se" holdning skyldes at skolen vegrer seg for å utfordre hørselshemmede elever. Dette kan ha sammenheng med at det stilles lave forventninger til hørselshemmedes elevers læring, samt skolens manglende kompetanse knyttet til hørselshemmedes læringsbetingelser og læringsstrategier. Grønlie (2005) hevder at barn som ikke utfordres fordi kommunikasjonen er bristende og det som formidles ikke oppfattes eller er for enkelt, vil oppleve stagnasjon og meningsløshet. Dette kan føre til at eleven mister motivasjon, noe som kan resultere i at eleven ikke legger ned en innsats i tilegnelsen av lærestoff. På sikt kan dette bli en ond sirkel, og skolen må derfor utfordre både seg selv og eleven slik at det skapes et læringsmiljø som fordrer både utvikling



og mestring. Dette er noen av komponentene som forutsetter realiseringen av tilpasset opplæring, og samsvarer med Strandkleivs (2004) TPO – modell.

Den ene informanten forteller at den hørselshemmede eleven har et lett hørselstap, men at hørselstapet var av betydeligere grad i de viktigste årene av språkutviklingen, noe som informanten tror kan være årsaken til at eleven har hatt vansker knyttet til utviklingen av språk. En annen informant påpeker at hørselstapet til den hørselshemmede eleven ble oppdaget litt sent, og at eleven av den grunn hadde vansker med å uttale samt skille ulike språklyder i starten av skolegangen. Derfor arbeidet skolen med artikulasjonstrening, og eleven beskrives med et normalt utviklet talespråk. Dette samsvarer med uttalelser fra Wennberg m.fl. (2006), som påpeker at konsekvensene til hver enkelt elevs hørselstap er avhengig av faktorer som innsatsen fra foreldrene i forhold til språkutvikling, grad av hørselstap, bruken av og tilpasning av høreapparat, hvor tidlig det ble oppdaget og pedagogisk oppfølging.

## **5.2 Inkludering av hørselshemmede elever**

I følge Grønlie (2005) er det mer krevende å inkludere en hørselshemmet elev i et miljø enn det er å forhindre mobbing og skape mulighet for fysisk tilstedeværelse. En elev som er i en inkluderende prosess både deltar i og bidrar aktivt til fellesskapet, samt opplever tilhørighet til elevgruppen. Eleven er ikke automatisk inkludert bare ved å bli ønsket velkommen til allerede etablerte fellesskap. I starten av intervjuene fikk informantene spørsmål om å beskrive sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Informantene gir inntrykk av å forstå innholdet i begrepet inkludering, selv om de uttrykker det noe forskjellig.

En av informantene sier at inkludering dreier seg om at eleven er en likeverdig deltaker i fellesskapet, og at alle er med på å bidra til å forme miljøet som et medlem av gruppen. Denne informanten påpeker viktigheten av at eleven skal være en del av et fellesskap, og at den deltar aktivt selv også. En annen informant fastslår også at inkludering handler om å være en del av et fellesskap, men la også til at det er en læringsprosess i dette fellesskapet, der elevene lærer sosiale strategier for hvordan man skal forholde seg til hverandre. Denne avklaringen er i tråd med Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringssyn. Vygotsky beskriver at når eleven er i samhandling med andre, videreutvikles gjerne dens læring. En tredje informant har en kortere versjon som går ut på at inkludering er å bli sett, være med og at ingen blir ekskludert. Dette er en noe kortere forklaring på begrepet inkludering, som ikke nevner konkret at eleven er en del av et fellesskap. Den fjerde informanten forteller at inkludering handler om å være en del

av et fellesskap på lik linje med alle andre. Av informantenes beskrivelser av inkluderingsbegrepet, er det bare en som kan sies å ha en definisjon som ligger i nærheten av Olsen (2013). Hun ser på inkludering som et samspill mellom det faglige, kulturelle og sosiale læringsmiljøet, hvor den enkelte elev har en naturlig plass.

Uttalelsene til informantene samsvarer i stor grad med den teoretiske referanserammen. Herland (2009) hevder at den hørselshemmede eleven bare oppnår inkludering hvis den selv er helt med på det som skjer i klassen og i friminuttene. Denne uttalelsen blir støttet av Bachmann og Haug (2006), men i tillegg uttrykker de at inkluderingsbegrepet omfatter hele skolesystemet og at den enkelte også må få oppleve faglig og sosialt utbytte. Funn fra empirien støtter ikke Bachmann og Haugs (2006) tanker om at begrepet inkludering omfatter hele skolesystemet. Intensjonen er der, men i praksis blir det mye opp til den enkelte lærer hvorvidt de klarer å legge til rette for inkludering. En informant trekker frem et eksempel på en kontaktlærer som hadde intensjoner om inkludering for en hørselshemmet elev, men at dette snarere var et ønske enn det som ble praktisert. I følge informanten kan det tyde på at kontaktlæreren hadde en oppfatning av at elevens tilstedeværelse i klasserommet var ensbetydende med inkludering. Denne holdningen samsvarer derimot mer med begrepet integrering, og ”placement” begrepet som ifølge Haug (2017) handler om at funksjonshemmede elever er fysisk tilstede og en del av fellesskapet rent organisatorisk sett. Dette gjelder også bruken av det hørselstekniske utstyret. Flere av informantene forteller at de bruker tid på å få andre lærere til å forstå hvor viktig det er å bruke de hørselstekniske hjelpemidlene, og å legge til rette for den hørselshemmede eleven. Disse eksemplene er enkle grep som lærerne kan overholde som et ledd i arbeidet med å legge til rette for inkludering. Olsen (2013) understreker at rettigheten til et inkluderende miljø, ikke er etablert i opplæringsloven. Dersom den hadde vært etablert i loven, ville det forpliktet skolen i større grad til å utarbeide handlingsplaner som legger til rette for inkludering, og det ville hjulpet den enkelte elev til å bidra med noe selv i fellesskapet.

I 1994 skrev Norge under på Salamancaerklæringen som innebærer en forpliktelse til å følge intensjonen om inkludering for alle. Inkluderingsprinsippet innebærer at alle elever skal inkluderes i opplæringen og få være en del av fellesskapet. Derfor må opplæringen organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever. Til tross for dette hevder Nordahl (2018) at elever med behov for særskilt tilrettelegging ikke blir tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn, og at stadig flere elever får sitt opplæringstilbud utenfor klassen. Dette samsvarer med en av informantenes uttalelser. Denne

informanten påpeker at den hørselshemmede eleven hovedsakelig får sitt opplæringstilbud på eget arbeidsrom, og går derfor glipp av viktige sosiale aspekter i klasserommet. Selv om informanten er opptatt av å inkludere eleven ved disse aktivitetene, understreker hun at dette kan være en utfordring når det oppstår spontant. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Antia, Gaustad og Stinson (2002) som hevder at hørselshemmede elever ofte er mer å regne som personer som er på besøk i klasserommet, i motsetning til selvskevne medlemmer av fellesskapet.

Flere av informantene påpeker at den hørselshemmede eleven i mest mulig grad bør få sitt opplæringstilbud i klassen. Noen timer i uken er det imidlertid nødvendig å ha undervisning på grupperom, og da er tanken at segregering noen ganger er nødvendig for å oppnå inkludering. I følge Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009), er det ikke selve undervisningsstedet som er det viktigste, men at skolen har et høyt didaktisk og pedagogisk refleksjonsnivå. Olsen (2013) hevder at inkluderingens grenser ligger mer på lærerens forberedelser i forhold til relasjonen mellom eleven og konteksten den er i, og ikke på den enkelte elev eller selve konteksten.

### **5.2.1 Sosial inkludering og deltakelse i fellesskapet**

Kermit (2018) hevder at hørselshemmede elever har betydelige utfordringer knyttet til å oppnå sosial deltakelse og likestilling i bostedsskolen. I tillegg påpeker han at hørselshemmede elever ofte strever med å forstå voksne, og henge med i jevnaldrendesamtaler hvor praten flyter fritt. Derfor opplever mange hørselshemmede barn og unge utfordringene sine som skamfulle, og som noe de må skjule. Det brukes ulike strategier til dette, og kan innebære å late som de forstår, svare uforpliktende på spørsmål de ikke oppfatter, eller styre samtaler inn på tema de kjenner fra før. Slik atferd definerer Goffman (1968) som "passing" som innebærer å skjule stigma og prøve å fremstå som mest mulig normal. På den andre siden er dette enormt krevende, og leder til at hørselshemmede elever stadig må være på vakt for å unngå og bli avslørt som en stigmatisert avviker. Over lang tid kan dette også skade elevens identitetsutvikling og selvfølelse (Grønlie, 1995). Dette samsvarer med uttalelser fra flere av informantene. En av informantene påpeker at eleven later som at hen hører alt som blir sagt. Dette har sammenheng med at eleven ikke vil fremstå som dum foran andre, og at hen ikke vil synliggjøre hørselstapet. En annen informant har uttalelser som samsvarer med dette. I tillegg påpeker informanten at eleven hadde utviklet flere mestringsstrategier for å oppfatte verbal kommunikasjon. Dette gjaldt munnnavlesning,

orientering av omgivelsene, samt kopiering av andres handlinger og væremåte. Overfor jevnaldrende i sosiale kontekster kan denne utfordringen videreføres. Når man ikke oppfatter alt som sies, truer det muligheten man har til å gjøre seg sosialt relevant i jevnaldrendefelleskapet, og strevet for å bli anerkjent som likeverdig deltaker kan resultere i en opplevelse av nederlag (Kermit, 2018).

På den andre siden gir dyktighet i artikulasjon og munnavlesning liten belønning fordi det er for lite effektivt i ubesværet småprat. Hvis samhandlingen ikke er på den hørselshemmede elevens premisser, kan resultatet bli en marginalperson og en person uten tilhørighet. Det er ofte i småprattingen at elevene uttrykker seg og får tak i andres holdninger og reaksjoner. Dette kan imidlertid den hørselshemmede eleven gå glipp av, særlig dersom det ikke er tilrettelagt for optimale lytteforhold. Grønlie (2005) poengterer at reduksjon av usikkerhet, sjenanse og irritasjon gjennom informasjon og gjensidig forsterkende kontakt er avgjørende for at hørselshemmede elever skal kunne møte aksept og respekt hos hørende barn. Dette krever kloke voksne, god selvoppfatning og gode sosiale ferdigheter i tillegg til klare rettigheter og gode læreplaner.

### **5.2.2 Det psykososiale miljøet i skolen**

Et viktig prinsipp for inkludering er at alle elever ikke bare skal ta del i aktiviteter, men også være en del av et sosialt og kulturelt fellesskap. Statped (2017) påpeker at etter hvert som det kommunikative fellesskapet stiller større krav til språklige ferdigheter, kan det psykososiale miljøet i skolen oppleves som vanskelig for hørselshemmede elever. Dette samsvarer med uttalelser fra en informant som påpeker at den hørselshemmede eleven trakk seg bort fra aktiviteter hvor språket var viktig. På sikt kan dette få konsekvenser for samhandling med jevnaldrende, og være til hinder for elevens sosiale utvikling. Dette kan igjen være med å påvirke det psykososiale miljøet i skolen. Det er derfor viktig at hørselshemmede elever får tilgang til å utvikle språk i samhandling med jevnaldrende, slik at forutsetningene for sosial deltakelse styrkes. I tillegg bør skolen sette seg inn i de utfordringer hørselshemmede elever kan møte når det gjelder trygghet og sosial tilhørighet. Statped (2017) hevder at skoleleders holdning til inkludering er sentralt for å fremme et godt psykososialt miljø. Derfor har skolen et ansvar for å ha en kultur for inkludering. Dette betyr at undervisningen må tilpasses alle elever, og at alle med selvfølgelighet er med på det som skjer både faglig, sosialt og kulturelt.

Laugen (2017) påpeker at hørselshemmede elever har høyere risiko og forekomst av psykososiale vansker sammenlignet med hørende jevnaldrende. Dette kan forklares med at det kommunikative fellesskapet stadig stiller større krav til språklige ferdigheter, og i takt med dette endres også den sosiale samhandlingen. Derfor kan hørselshemmede elever lettere falle utenfor i slike situasjoner fordi de ikke forstår den sosiale konteksten eller klarer å oppfatte den verbale kommunikasjonen. Det er derimot ikke påvist sammenheng mellom grad av hørselsnedsettelse og grad av psykososiale utfordringer. Tvert i mot hevder Laugen (2017) at elever med lettere hørselstap har samme risiko som elever med alvorlig hørselstap. Det kan tyde på at den ene informantene mener at et lett hørselstap tilsier mindre konsekvenser i motsetning til alvorlig hørselstap når hun påpeker at eleven er heldig som bare har et lett hørselstap, og at personer med mer alvorlig grad av hørselshemming har betydeligere vansker med sosial deltakelse, særlig på sikt. Det kan derfor se ut til at elevens hørselstap bagatelliseres, og at det foreligger manglende kunnskap om at selv et lett hørselstap kan lede til både psykososiale vansker og vansker med sosial deltakelse. I et samfunn som er opptatt av universell utforming og mulighet for likeverdig deltakelse for alle, kan det synes som om det er lettest å ta fatt der utfordringene er store og synlige. Hvis skolen vil ha alle med, kan de ikke utelate personer med mer usynlig eller lettere grad av hørselsnedsettelse. Tvert i mot bør disse oppdages så tidlig som mulig (Laugen et al., 2017).

### **5.2.3 Betydningen av tidlig innsats**

Hillesøy og Kristoffersen (2018) hevder at inkluderende fellesskap er tidlig innsats. Å delta i fellesskapet er en grunnleggende forutsetning for å trives, lære og utvikle seg. Skolen skal være et inkluderende læringsfellesskap for alle, og tidlig innsats bør derfor handle om å skape et opplæringstilbud av høy kvalitet gjennom å styrke det pedagogiske tilbudet. I følge Kermit (2018) må god inkludering starte i barnehagen. Det er derimot ikke grunn til å tro at det er lettere å lykkes med inkludering i barnehagen sammenlignet med skolen. Tvert i mot er det plausibelt at de mekanismene som reduserer inkludering til ”placement”, og som gjør at hørselshemmede elever opplever utenforskap i skolen, trer i funksjon allerede i barnehagen. Grønlie (2005) hevder at hørselshemmede elever blir møtt på hørendes premisser og med lave forventninger heller enn på hørselshemmedes premisser med normale forventninger. Dette samsvarer med Barneombudet (2017) som fastslår at skolen ofte har lave forventninger til hørselshemmede elevers læring. Like farlig som moralisering og forsøk på bekjempelse av elevens annerledeshet er akseptering av mangelfull deltakelse, informasjonssvikt og

begrepsmangel. Det må derfor legges til rette for språklig vekst og ubesværet kommunikasjon for hørselshemmede elever.

De sentrale faktorene som både må sikres i hørselshemmede barns liv, og som er en forutsetning for inkludering er språkutvikling og kommunikasjon. Hendar (2016) påpeker viktigheten av at hørselshemmede barn får tilgang til å utvikle språk i samhandling med jevnaldrende, det være seg talt språk, tegnspråk eller en kombinasjon. Dette samsvarer med Grønlie (2005), som hevder at utvikling av oss selv og våre potensialer krever tilstedeværelse i et språklig miljø, tilknytning til og samspill med barn og voksne som lar seg kommunisere med. Dette er i tråd med Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringssyn som fremhever betydningen av at læring og utvikling skjer i et sosialt samspill. Derfor må skolen legge til rette for en undervisningssituasjon som gir den hørselshemmede eleven mulighet til å være i interaksjon med jevnaldrende, gjøre seg nytte av undervisningen og evaluere faglig utvikling. En av informantene forteller at den hørselshemmede eleven trakk seg bort fra jevnaldrende i situasjoner preget av mye verbal kommunikasjon. Over tid kan dette få konsekvenser for elevens sosiale utvikling, samt true utviklingen av språk i samhandling med jevnaldrende. Det tyder på at informanten foretok tidlig inngripen, og la til rette slik at eleven fikk forbedrede muligheter til å delta i språklig samspill med de andre elevene. Dette er i tråd med prinsippet tidlig innsats.

I følge Vygotsky (2001) er det gjennom fellesskap med andre elever at den enkeltes bevissthet utvikles. Säljö (2001) har også de samme tankene og mener at det skapes et spenningsfelt mellom fellesskapet og den enkelte elevs bidrag til fellesskapet. Dette spenningsfeltet kan gi gode strategier for et positivt læringsmiljø. Vygotskys (1978) læringsteori kan brukes for å tilpasse opplæringstilbudet til den hørselshemmede eleven ved at eleven jobber ut fra det den kan og utvikler seg derfra. Læreren er tilstede for å stimulere til aktivt samarbeid med medelevene og gi utfordrende oppgaver. Flere av informantenes uttalelser indikerer at de er opptatt av å legge til rette for aktiviteter som fordrer aktiv deltakelse fra den enkelte elev, samt oppfordrer til elevsamarbeid. En av informantene legger også til betydningen av at elevene får oppleve mestring i felleskap, og at dette igjen kan bidra til å skape et mer inkluderende miljø.

Zahl (2009) påpeker at den store sårbarheten ved å være hørselshemmet er knyttet til faren for sviktende tilgang til kommunikasjon og språktilegnelse. Det å kunne kommunisere mest mulig knirkefritt i flest mulige sammenhenger er en styrke både for selvbilde, identitet og språkutvikling. En av informantenes uttalelser samsvarer med dette, og hun understreker betydningen av språklig inkludering for hørselshemmede elever. Dette gjelder særlig for tegnspråklige elever, og informanten forteller at disse elevene ofte faller utenfor fellesskapet, og blir lettere ensomme fordi de verken kan kommunisere med lærer eller medelever. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Kermit (2018) som hevder at hørselshemmede elever opplever mer ensomhet og svakere relasjoner med jevnaldrende. En annen informant deler disse tankene, og var opptatt av at medelevene skulle inkluderes i læringen av tegn. På denne måten fikk eleven mulighet til å kommunisere med jevnaldrende, også på tegnspråk. Dette kan føre til at eleven opplever tilhørighet til gruppen, samtidig som det kan bidra til å minske elevens følelse av annerledeshet. På den andre siden er inkludering i forhold til språk viktig uavhengig omfang og grad av hørselshemming. Selv elever med lett hørselstap kan gå glipp av mye av det som blir sagt, og derfor ha vansker med å oppfatte verbal kommunikasjon i sosialt samspill med jevnaldrende. Dette kan dermed true deres mulighet til å utvikle språk i både kulturelt og sosialt samspill med jevnaldrende. Dette støttes av Laugen m.fl. (2018) som understreker at lett hørselstap slett ikke bør bagatelliseres.

### **5.3 Samarbeid og læreres holdninger til hørselshemmede elever**

Tinnesand (2007) hevder at til tross for at det settes inn mye ressurser for å hjelpe den enkelte elev til å fungere innenfor et skolesystem, består de virkelige utfordringene snarere i å utvikle et skolesystem som er tilpasset mangfoldet av elever. Kunnskapsdepartementet (2004) påpeker særlig tre forhold som må ligge til rette for at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer mangfoldig samfunn. For det første må skoleledere og lærere ha kompetanse til å kunne møte en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sin egen virksomhets styrker og svakheter, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, samt tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. Det siste forholdet som trekkes frem er at skolen selv må utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling. Dette samsvarer med Tinnesand (2007), som påpeker at det bør skapes en læringskultur som bidrar til at lærerne selv er i stand til å analysere og forstå utfordringer som oppstår i møtet med et mangfold av elever.

### **5.3.1 Hjelpeapparatets veiledning**

Informantene forteller at veiledning fra PPT og Statped er betydningsfullt i arbeidet med den hørselshemmede eleven, og at det har vært viktig i henhold til hvordan de tilpasser opplæringen for denne gruppen elever. På den andre siden uttrykker en av informantene at hun føler seg ensom i arbeidet med hørselshemmede elever, og at det skulle vært mer kompetanse og hjelp ute i skolene. Tinnesand (2007) hevder at for å sette i gang tiltak som kan gagne fellesskapet og elevens beste, må skolens ledelse, PPT, lærere og annet personale stå sammen om å utvikle ny kunnskap. Det bør derfor ikke være slik at kontaktlærer står alene om å tilpasse opplæringen for den hørselshemmede eleven. Det bør heller utvikles en felles forståelse for utfordringene, og etableres realistiske forventninger til hverandre i samarbeidet. Utredning og tiltaksutvikling knyttet til enkeltindivider må sees i sammenheng med analyse av forhold i skolesystem og klasserom som påvirker læring. Dette vil gi PPT et godt utgangspunkt for å bistå skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling.

### **5.3.2 Læreres holdninger til hørselshemmede elever**

Inkludering forutsetter at man ikke tillater seg å skille mellom den hørselshemmede eleven og de andre. Kermit (2018) påpeker derimot at mange voksne aktører i skolen slett ikke har tatt denne forutsetningen inn over seg. Dermed reproducerer de effektivt oppfatningene og holdningene som i sin tid førte til at mange funksjonshemmede elever ble segregert ut av den ordinære skolen. En informant opplevde tendenser til holdninger i kollegiet i forbindelse med implementering av ukens tegn på skolen, og at dette tiltaket ble møtt med spøk. Dette beskrives imidlertid som et uttrykk av usikkerhet og manglende kompetanse knyttet til hørselshemming. Det tyder på at dette heller ikke var noe som ble praktisert i klasserommet, men likevel kan lærernes holdninger smitte over på andre elever og påvirke hvordan de forholder seg til den hørselshemmede eleven. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Hillesøy (2016), som hevder at voksnes handlinger og holdninger innvirker på hørselshemmede elevers mulighet til deltakelse og likestilling. Grønlie (2005) påpeker at holdningen til eget språk er viktig, og derfor må hjem og skole være sikre i sitt positive forhold til tegnspråk. Hvis ikke, vil tegnspråklige elever lære at tegnspråket ikke har status og fremdeles er en uønsket nødløsning. Dette kan føre til at de vegrer seg for å bruke det, samt anerkjenne at de har behov for det.



### **5.3.3 Læreres samarbeid i møtet med hørselshemmede elever**

En informant forteller at det er flere voksenpersoner sammen med den hørselshemmede eleven i løpet av en dag. Til tross for at det beskrives som at disse har et tett samarbeid, kan dette få konsekvenser for både det sosiale og faglige læringsmiljø til eleven dersom disse har ulike rutiner og pedagogisk oppfølging. Det tyder på at dette er et resultat av skolens organisatoriske utfordringer, og at elevens behov for stabilitet og trygghet derfor blir nedprioritert til fordel for timeplanen til de voksne i skolen. Dette samsvarer med Barneombudet (2017) som hevder skolen ofte velger organisatoriske løsninger etter hva som er enklest for skolen.

En annen informant uttrykker at den hørselshemmede eleven klarer seg tilsynelatende bra, og at de derfor ikke har særlig fokus på denne eleven. Dette står i strid med undersøkelser gjort av Kermit (2018), som påpeker at dette snarere kan være et resultat av elevens innsats for å henge med, enn at undervisningen legges opp på en hensiktsmessig måte. Det tyder også på at informanten er under en oppfatning av at eleven har gode lytteforhold dersom hen er plassert foran i klasserommet og at lærerne prater høyt. Buan (2018) sine undersøkelser støtter imidlertid ikke denne uttalelsen. Han legger til at dette kan føre til at hørselshemmede elever opplever seg som annerledes, og føler at de ikke er like viktige som de andre elevene.

### **5.3.4 Bruk av tegnspråktolk**

Grønlie (2005) hevder at vi befinner oss i en pionertid med hensyn til hørselshemmedes rett til utdanning og god samfunnsintegrasjon på egne betingelser – en tid der nytt skal etableres, forstås og bli nyttig. Tegnspråktolk har en nøkkelfunksjon i dette, og er formidleren som muliggjør kommunikasjon og likeverd mellom mennesker med ulike språk. I et klasserom der tolk og lærer jobber sammen, vil lærerens og tolkens kompetanse, og organisering av opplæringstilbudet være avgjørende faktorer for kvaliteten på tilbudet. Det er derfor viktig at lærer og tolk samarbeider på forhånd, slik at tolken er kjent med lærerens planer og opplegg for den enkelte undervisningsøkten (Rygvoid & Ogden, 2017). Dette samsvarer med uttalelsene til en av informantene, som beskriver et tett samarbeid med tolken der det ble etablert faste rutiner og gode arbeidsmåter for den hørselshemmede eleven. Til tross for dette hevder informanten at det var utfordringer knyttet til tolkens fravær, og dermed måtte eleven forholde seg til flere ulike tolker over et begrenset tidsrom. Det tyder på at flere av tolkene ikke hadde en positiv holdning til, eller var åpne for et samarbeid med informanten. Det legges også til at det var noen som ikke tok særlig hensyn til verken eleven, det pedagogiske

opplegget eller de rutineene som allerede var etablert. Et resultat av dette var at eleven ble både usikker og utrygg. Både kontaktlærere og tegnspråktolk er fremtredende aktører i klasserommet, og nøkkelpersoner til en god inkluderende praksis for hørselshemmede elever. Derfor er det viktig at det er en god samarbeidskultur mellom disse partene. Et manglende samarbeid kan true elevens inkludering i fellesskapet, og igjen få konsekvenser for det faglige utbytte. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Antia og Stinson (1999), som hevder at dette samarbeidet er essensielt for å skape et inkluderende fellesskap for hørselshemmede elever, og kan hemme eller lette den hørselshemmede elevens sosiale og faglige deltakelse i fellesskap med jevnaldrende.

### **5.3.5 Betydningen av foreldresamarbeid**

I følge Rygvold og Ogden (2017) innebærer inkludering også at eleven og foreldrene blir hørt og har mulighet til å påvirke opplæringen. Dette samsvarer med Nordahl (2018), som hevder at et godt skole og hjemssamarbeid har stor betydning for kvaliteten på opplæringstilbudet og mulighetene for inkludering for barn og unge. Derfor er det viktig at alle barn og foreldre blir hørt, uavhengig av bakgrunn, og får muligheter for å etterspørre medvirkning.

I følge Grønlie (2005) er det å skape innsikt, gode holdninger og positive forventninger en av de viktigste oppgavene i møte med foreldre til hørselshemmede elever. Dette betyr at foreldrene trenger hjelp til å erkjenne funksjonshemmingen og hva den faktisk innebærer, å kunne tro på barnets utviklingspotensial, altså dets muligheter som hørselshemmet, og sine egne muligheter til å kunne lykkes i oppdragerollen. En av informantene forteller om et tett samarbeid med foreldrene til den hørselshemmede eleven. På den andre siden opplevde informanten at det ble stilt høyere krav og forventninger til skolen enn hjemmet. Det tyder på at dette hadde sammenheng med foreldrenes manglende kompetanse. Av hensyn til eleven tok informanten opp dette, som resulterte i at foreldrene selv meldte seg på kurs og fikk nødvendige kunnskaper i læring av tegn. Dette samsvarer med Grønlie (2005) som hevder at foreldre også må utfordre seg selv, samtidig som de lærer å utfordre det hørselshemmede barnet. Det vil si å tilpasse normale krav til barnets intakte sanser. I tillegg må de få vite at betydningen av deres holdninger og forventninger til barnet er av større betydning enn at de raskt oppnår dyktighet i alternative kommunikasjonsmetoder.

En av informantene forteller at foreldrene er med på samarbeidsmøter, men utover dette er ikke foreldrene særlig involvert i elevens skolegang. Dette kan imidlertid være et resultat av at skolen verken inviterer til samarbeid, eller lar dem medvirke i elevens skolehverdag.

Nordahl (2018) hevder at foreldre til barn med funksjonsnedsettelse i all hovedsak er positive til inkludering, men de ønsker mulighet til å påvirke barnets medvirkning. Det kan også ha sammenheng med i hvor stor grad skolen informerer foreldrene om elevens hørselstap og utfordringer. Dette samsvarer med Laugen m.fl. (2018), som påpeker at det er stor variasjon i hva slags informasjon foreldre får om hørselstapet til sitt barn, om hva de skal passe på og hvordan de skal tilrettelegge for en god utvikling. Behovene til barn med lett hørselstap blir ofte ikke tatt hensyn til dersom barnet snakker godt og ikke hører så dårlig. Dette samsvarer med informantens uttalelser, som selv påpeker at lærerne ikke har særlig fokus på den hørselshemmede eleven.

### **5.3.6 Høreapparatet: Den viktige og sårbare protesen**

I følge Peterson (2009) er over en fjerdedel av alle tildelte høreapparater i Norge ubrukt. Det er krevende å venne seg til høreapparat, og det å oppdage at høreapparatene forsterker ubehagelig støy kan virke demoraliserende, og i verste fall føre til at situasjonen låser seg. En av elevene i undersøkelsen frastår fra å bruke høreapparat. Dette kan skyldes at eleven ikke vil synliggjøre hørselstapet, og at bruken av dette hjelpemiddelet er knyttet til stigma og skambelagte følelser. Informanten legger også til at hørselshemmede elever ofte gjør alt i sin makt for å skjule hørselstapet. Denne uttalelsen støttes av Kermit (2018) som hevder at mange hørselshemmede elever opplever utfordringene sine som skamfulle, og som noe de må skjule. I følge Goffman (1968) defineres slik atferd som ”passing” og innebærer å skjule stigma og fremstå som mest mulig normal.

Det tyder på at verken skolen eller foreldrene har tatt særlige grep for at den hørselshemmede eleven skal benytte seg av høreapparatet. Informanten legger også til at opplærings situasjonen bærer preg av mye støy, og at eleven selv bidrar til dette. Dette kan ha sammenheng med manglende tilrettelegging av det fysiske miljøet i klasserommet. Guardino og Antia (2012) hevder at det fysiske miljøet i klasserommet kan påvirke elevens oppførsel i klasserommet, og fremhever både plassering, belysning, struktur og organisering som avgjørende faktorer for oppmerksomhet og faglig deltakelse. For hørselshemmede elever er særlig visuelt og auditivt støy, blinding og motlys, plassering i forhold til vindu og elevgruppen noen av de funksjonene som kan påvirke elevens faglige deltakelse i klasserommet. Dette samsvarer med informantens uttalelser som tyder på at det ikke er gjort særlige tilpasninger i det fysiske miljøet i klasserommet. Derfor vil høreapparatet være et desto viktigere hjelpemiddel for at eleven skal få et optimalt læringsmiljø og faglig utbytte. Hvis lærerne ikke tar denne problematikken på alvor, kan resultatet bli at eleven også frastår fra å ta i bruk dette

hjelpemiddelet på sikt. Dette kan igjen få store konsekvenser for elevens læringsutbytte, og både den faglige og sosiale utviklingen.

Informantens tanker til hvordan de kan møte denne problematikken, er en større bevisstgjøring av elevene. Dette innebærer informasjon om hørselshemming og hørselstekniske hjelpemidler, og hvilke konsekvenser det kan lede til dersom disse hjelpemidlene ikke tas i bruk. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Kjeka (2007) som understreker betydningen av å gjøre omgivelsene kjent med hørselshemmingen, og poengterer at åpenhet rundt hørselstapet, og informasjon til medelever er avgjørende for god tilpasning. Nettopp denne åpenheten kan være med på å fremme sosial støtte i form av forståelse og hensyn. I følge Kjeka (2007) blir undervisningssituasjonen lettere når både elever og lærere er kjent med de utfordringene hørselshemmede elever møter i hverdagen.

I tillegg bør lærere og foreldre stå sammen, og ha kunnskap i ulike strategier som de kan presentere for den hørselshemmede eleven. Målet må være at eleven selv finner en strategi som den vil bruke i prosessen med å akseptere og venne seg til bruken av høreapparat. Grønlie (2005) fremhever to viktige momenter knyttet til dette. Det første dreier seg om en legitimering av å bare bruke høreapparatet i undervisningssituasjoner, og bare når én person har ordet. Det andre innebærer at eleven får hjelp til å håndtere høreapparatet og forsterkningsutstyr i klasserommet på en usjenert måte. Disse menneskene som står som støttespillere for den hørselshemmede eleven har et stort ansvar i denne tilvenningsfasen, fordi tilbakemeldingene de gir, har mye å si for hvilket syn eleven får på seg selv. Dette kan være med å påvirke, samt være avgjørende for om den hørselshemmede eleven velger å bruke høreapparat eller ikke.

### **5.3.7 utfordringer knyttet til det å ha en hørselshemmet elev i klassen**

På spørsmål om hva informantene opplever som særlig utfordrende med å ha en hørselshemmet elev i klassen er det å skape optimale lydforhold, og redusere støynivået, en felles uttalelse fra informantene. En av informantene legger også til at det var utfordrende å få andre lærere til å forstå hvor viktig det er å legge til rette for hørselshemmede elever. Dette kan bero på deres manglende kunnskap om temaet hørselshemming, og at de ikke har god nok forståelse av hva det vil si å være hørselshemmet. Dette samsvarer med Kermit (2018) som hevder at grad av tilrettelegging er avhengig av kompetansen til de voksne på skolen.

På den andre siden kan det ha sammenheng med en oppfatning av at hørselshemmede elever ikke har behov for tilpasninger og tilrettelegging dersom de svarer, og klarer seg tilsynelatende greit. Dette samsvarer med informantens uttalelser, og støttes av Kermit (2018) som påpeker at dette snarere er et resultat av elevens ekstraordinære innsats for å henge med. I tillegg forteller informanten at hun stadig måtte påminne lærere om viktigheten av optimale lydforhold og at de gjentok det som ble formidlet i klasserommet. Det tyder på at lærerne selv var bevisste på bruken av det hørselstekniske utstyret, men at de ikke var like nøye med elevenes bruk av dette hjelpemiddelet. Dersom lærere ikke har god forståelse av at det hørselstekniske utstyret er en forutsetning for læringsutbytte til den hørselshemmede eleven, og dersom de har en avslappet holdning til bruken av det kan dette igjen smitte over på de andre elevene. Dette kan føre til at elevene ikke forstår viktigheten av det hørselstekniske utstyret, at de glemmer å bruke det, eller at det misbrukes. Dette samsvarer med uttalelser fra flere av informantene som påpeker at mikrofonene blir misbrukt ved flere tilfeller. Dette støttes av undersøkelser gjort av Sæbø m.fl. (2016) som hevder at mange hørselshemmede elever sliter med følgene av støy på skolen, og at dette ofte er et resultat av medelevenes misbruk av mikrofonsystemet.



## 6 Avslutning

Innledningsvis ble følgende problemstilling presentert:

### **Hvordan tilpasse opplæringen slik at hørselshemmede elever inkluderes i skolen?**

Hørselshemming er en fellesbetegnelse som omfatter alle grader av hørselstap, og er et språk- og kommunikasjonshandikap som kan lede til sosiale og psykiske vansker. Til tross for Norges forpliktelse av Salamancaerklæringen (1994) om å følge intensjonen om inkludering for alle, er det mye som tyder på at hørselshemmede elever ikke blir faglig og sosialt inkludert i skolen.

Målet med mastergradsoppgaven har vært å undersøke hvordan kontaktlærere tilpasser opplæringen med målsetting om å inkludere hørselshemmede elever i grunnskolen, og komme frem til funn som kan bidra til å bedre inkluderingsprosessen for denne gruppen elever. Funnene fra undersøkelsen viser at det er kontaktlærerne som står for det meste av tilpasningen den hørselshemmede eleven får. Likevel indikerer resultatene at den ene informanten overfører ansvaret til andre voksne istedenfor, og derfor har en avslappet holdning til hva som kreves av tilpasninger og tilrettelegginger for å sikre et optimalt læringsmiljø for den hørselshemmede eleven.

Det kommer frem i undersøkelsen at kontaktlærere ofte ikke har tilstrekkelig kompetanse til å tilpasse opplæringen for den hørselshemmede eleven. I tillegg viser funnene at skolen får lite veiledning av hjelpeapparatet, og at de ofte føler seg alene i arbeidet med hørselshemmede elever. Det er flere funn som tyder på at lærere ikke forstår viktigheten av å tilrettelegge opplæringssituasjonen for den hørselshemmede eleven. Funnene viser også at mange voksne i skolen er under en oppfatning av at læringsmiljøet er optimalt så lenge eleven svarer og klarer seg tilsynelatende greit faglig. Dette kan på mange måter bli en ond sirkel, og eleven må bruke mye energi på å få med seg det som blir sagt. Dette kan gå utover tilegnelsen av lærestoff, som igjen er av betydning for den faglige utviklingen.

Funn fra undersøkelsen viser at opplæringen tilpasses ved å legge til rette for det fysiske miljøet i skolen. Det tyder imidlertid på at det foretas mindre tilrettelegginger for elever med lettere hørselstap, enn elever med mer betydelig grad av hørselshemming. Resultatene indikerer at flere av informantene mener at grad av hørselshemming samsvarer med grad av vansker, og igjen behov for tilrettelegging. Selv elever med lett hørselstap kan gå glipp av det

som blir sagt, både i opplærings situasjonen og sammen med jevnaldrende. Det er derfor viktig at skolen tar disse elevene på alvor.

Resultatene fra undersøkelsen viser at informantene har lite fokus på elevmedvirkning, og at det er den hørselshemmede eleven som selv må ta initiativ for at opplærings situasjonen skal tilpasses. Dette gjelder både bruken av det hørselstekniske utstyret og muligheten til å medvirke i egen opplærings situasjon. Funnene viser at flere av informantene opplever læringsmiljøet som optimalt så lenge eleven selv ikke gir beskjed om hvilke forhold som må endres på. Det er også lite som tyder på at lærerne involverer elevene i avgjørelser som angår dem.

Funn fra undersøkelsen viser at hørselshemmede elever tas ut av klasserommet med hensyn til å styrke deres faglige utbytte. Dette er en del av den tilpassede opplæring, og blir ikke sett på som ekskludering fra informantenes side. Det er lite som tyder på at elevene inkluderes i denne avgjørelsen, eller at de evaluerer spesialundervisningen elevene får. Resultatene indikerer heller ikke at informantene prater med eleven om forventninger eller mål oppfyllelse. For å kunne være delaktige i egen læringsprosess er det en forutsetning av elevene vet hvilke forventninger som stilles til dem, og lærerne må i tillegg være parat til å støtte eleven mot sine mål.

Funnene viser at det er utfordrende å skape optimale lydforhold, og at klasserommene bærer preg av mye støy. Resultater fra undersøkelsen viser også at medelevene misbruker det hørselstekniske utstyret, og at dette håndteres ved å konfiskere mikrofonene. Det er derimot bare den hørselshemmede eleven som får lide av at dette hjelpemiddelet fjernes. Resultatene viser også at den hørselshemmede eleven selv må ta ansvar for at det hørselstekniske utstyret skal brukes, og at skylden overføres til eleven når dette blir glemt. Dette synes noen er så stigmatiserende, og derfor lar elevene ofte vær å påminne om dette. Det er derfor viktig at lærerne etablerer gode rutiner for bruken av det hørselstekniske utstyret, slik at det skapes optimale lydforhold. Dette er igjen avgjørende for den hørselshemmede elevens faglige utbytte. Lærerne må også ta ansvar for å skape gode lydforhold, og dette fordrer god klasseledelse og struktur av opplæringen. Dette vil igjen bidra til å gjøre det lettere for den hørselshemmede eleven å få med seg det som blir sagt. I tillegg er det noe alle elevene profiterer på.



Resultatene fra undersøkelsen viser at mange hørselshemmede elever gjør alt i sin makt for å skjule hørselshemningen, og at de er redd for å synliggjøre sitt hørselstap. Det kommer også frem at hørselshemmede elever ofte har en frykt for å fremstå som dum, og at de derfor later som de forstår det som foregår i opplærings situasjonen. Funnene viser at flere av elevene har utviklet mestringsstrategier for å gjøre nettopp dette.

Et viktig funn som kan trekkes frem er at alle informantene er opptatt av å skape et inkluderende miljø, der den enkelte elev bidrar til fellesskapet. Flere av informantene understreker også betydningen av mestring og læring i et sosialt samspill. Det kommer også frem at informantene er opptatt av å ta vare på eleven på lik linje som de andre. Det er viktig at den hørselshemmede eleven ikke blir stigmatisert, men får oppleve at den er akkurat som en av de andre i klassen. Elevene må få nødvendig informasjon om hørselshemning slik at den hørselshemmede eleven ikke føler at den må skjule sitt hørselstap. Det er derfor viktig å legge til rette for et godt klassemiljø, der hver enkelt blir respektert, og at klassen kan snakke sammen om ulike mestringsstrategier som kan brukes i vanskelige situasjoner.



## Litteraturliste

Antia, Shirin. & Stinson, Michael S. (1999). *Some Conclusions on the Education of Deaf and Hard – of – Hearing Students in Inclusive Settings*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 4:3.

Antia, Shirin D., Gaustad, Martha Gonther. & Stinson, Michael S. (2002). *Developing Membership in the Education of Deaf and Hard – of – Hearing Students in Inclusive Settings*. Oxford University press.

Bachmann, Kari. & Haug, Peder. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf). Lest 24.10.2018.

Bachmann, Kari., Haug, Peder. & Nordahl, Thomas. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. SPEED – prosjektet. Høgskulen i Volda. Notat Nr. 2/2016. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat\\_02-2016\\_Haug%20m%20fl\\_HVO\\_.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1). Lest 03.03.2019.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf). Lest 22.10.2018.

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport. Hentet fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkeltsider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf). Lest 25.02.2019.

Bjørnsrud, Halvor. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole. Avhandling til doktorpolit.-graden*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Buan, Morten. (Des, 2018). Barn og unge med hørselstap usynliggjøres i skolen. *Effektiv velferd*. Hentet fra [http://www.aktivvelferd.no/tilgjengelighet/barn-og-unge-med-horselstap-usynliggjores-i-skolen?fbclid=IwAR2OPCrL-pM-iGRa8V-EA7VOBSq0UmGAvywxFzO4do0YPD\\_V0wItm2e7hE](http://www.aktivvelferd.no/tilgjengelighet/barn-og-unge-med-horselstap-usynliggjores-i-skolen?fbclid=IwAR2OPCrL-pM-iGRa8V-EA7VOBSq0UmGAvywxFzO4do0YPD_V0wItm2e7hE). Lest 04.12.2018.

Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode. – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Falkenberg, E. S., Kvam, M. H. & Wie, O. B. (2014). Hørselsrelaterte lærevansker. I Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker*. Høyskoleforlaget AS.

Gadamer, Hans Georg. (1989). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.

Goffman, E. E. (1968). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.

Grønlie, Sissel Marit. (1995). *Når noen ikke hører. Om ulike grupper av døve og tunghørte og deres betingelser for god identitetsutvikling og samfunnsintegrering*. Bergen: Døves Forlag AS.

Grønlie, Sissel Marit. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. 2. opplag 2015. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Guardino, Caroline. & Antia, Shirin D. (2012). *Modifying the Classroom Environment to Increase Engagement and Decrease Disruption with Students Who Are Deaf og Hard of Hearing*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education.

Hattie, John. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm AS.

Haug, Peder. (2011). *God opplæring for alle – eit felles ansvar*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Side 129 – 139. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/48098136/art04.pdf>.

Haug, Peder. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality*. Hentet fra <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/>.

Hendar, Ola. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Statped: Skådalen kompetansesenter. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/horsel.pdf>.

Hendar, Ola. (2016). When two language modalities meet: speech and sign language, and the impact on education. *Faculty of Social Science*. Copenhagen: University of Copenhagen. PhD.

Herland, Helge. (2009). *Å velge det beste for barna*. Døves Tidsskrift nr. 5 – 2009. Hentet fra <http://www.ndhs.no/wp-content/uploads/dt/DT2009-5.pdf>. Lest 23.10.2018.

Hillesøy, Siv. (2016). *Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen*.

(Doktorgradsavhandling. Universitetet i Stavanger). Hentet fra

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2393738/Siv\\_Hillesoey.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2393738/Siv_Hillesoey.pdf?sequence=4&isAllowed=y).

Hillesøy, Siv. & Kristoffersen, Lise. (2019). *Inkluderende fellesskap er tidlig innsats*. Statped FoU. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/inkluderende-fellesskap-er-tidlig-innsats-1.1261510>. Lest 05.02.2019.

Håstein, Hallvard. & Werner, Sidsel. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Mette Bunting (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (s. 19 – 55). Oslo: Cappelen Damm AS.

Hørselshemmedes landsforbund (HLF). (03.01.2018). *Hørselshemmede barn og unge*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2017/06/Innspill-H%C3%B8rselshemmede-barn-og-unge-pr.-jan.-2018.pdf>. Lest 05.03.2019.

Imsen, Gunn. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS.

Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, Line. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utgave. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M., & Wendelborg, Christian. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. Rapport 2014, Mangfold og inkludering. NTNU. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2365754/En%20av%20flokken%20WE%20B.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

Kermit, Patrick. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. NTNU Samfunnsforskning. Mangfold og Inkludering. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf>.

Kjeka, Anne Marie. (2007). *Tunghørte studenter – mestring*. Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148707/tunghorte\\_kjeka.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148707/tunghorte_kjeka.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Kunnskapsdepartementet. (1995). NOU 1995: 18. *Ny lovgivning om opplæring. ”... og for øvrig kan man gjøre som man vil”*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>.

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. Nr. 30, 2003 – 2004). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.

Kunnskapsdepartementet. (2006 – 2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. Nr. 16, 2006 – 2007). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>. Lest 19.09.2018.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. Nr. 18, 2010 – 2011). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>.

Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Laugen, Nina J. (2017). *Psychosocial functioning, emotion understanding and social skills in hard of hearing preschool children*. (Doktorgradsavhandling, NTNU Trondheim). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2453657/Nina%20Jakhelln%20Laugen\\_PhD.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2453657/Nina%20Jakhelln%20Laugen_PhD.pdf?sequence=5&isAllowed=y).

Laugen, Nina, J., Rekkedal, Ann Mette., & Øhre, Beate. (sep. 2018). Lette hørselstap kan gi større vansker. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/viten/i/4dA9mV/Lette-horselstap-kan-gi-storre-vansker>.

Markussen, Eifred., Frøseth, M. W. & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 17/2009. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/sluttrapport\\_spesialundervisning\\_videregaende.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/sluttrapport_spesialundervisning_videregaende.pdf). Lest 02.02.2019.

Marschark, Marc. & Hauser, Peter C. (2012). *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press, Inc.

Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett. LOV – 1999 – 05 – 21 – 30. Vedlegg 8. FN's konvensjon om barnets rettigheter med protokoller artikkel 3. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8).

Nilssen, Vivi. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. 2. opplag 2014. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nordahl, Thomas. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>.

Olsen, Mirjam H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm AS.

Olsen, Mirjam H., Mathisen, A. R. & Sjøblom, Elisabeth. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm AS.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV – 1998 – 07 – 17 – 61. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

- Peterson, Katharine Cecilia. (2009). *Hørselstap – sorg og aksept, stress og mestring*. Tidsskrift for Norsk psykologforening. Vol 46, nummer 5, 2009, side 460 – 465. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/05/horselstap-sorg-og-aksept-stress-og-mestring>. Lest 24.04.2019.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pritchard, P. (2009). Tilpasset opplæring og behov for kartlegging av døve og sterkt tunghørte barns utvikling av kommunikativ kompetanse. I Garm, N., Hansen, A.L., & Hjelmervik, E. *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped Skriftserie nr. 70.
- Rekkedal, Ann Mette. (2015). *Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler: En studie om hjelpemidlenes betydning for elevenes skolegang*. (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Rygvold, Anne – Lise. & Ogden. Terje. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sansetap. (2018a). *Hva er lyd?* Hentet fra <https://www.sansetap.no/smabarn-horsel/om-horsel/hva-er-lyd/>. Lest 20.09.2018.
- Sansetap. (08.06.2018b). *Cochleaimplantat (CI)*. Hentet fra <http://www.sansetap.no/voksne-horsel/tilrettelegging/horeapparater-og-ci/ci/>. Lest 25.02.2019.
- Sosialdepartementet. (2002 – 2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. (Meld. St. Nr. 40, 2002 – 2003). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>.
- Statped. (14.03.2017). *Nedsatt hørsel og inkludering*. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-inkludering/>. Lest 05.02.2019.
- Strandkleiv, Odd I. (2004). *TPO – modellen*. Elevsiden.no. Lest okt. 2018. Hentet fra <http://www.elevsiden.no/tilpasset-opplaering/tpo-modellen/>.



Strandkleiv, Odd I. & Lindbäck, Sven O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.

Strømstad, Marit. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I Solstad & Engen (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, Roger. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag AS.

Sæbø, S. R., Wie, O. B. & Wold, A. H. (2016). *Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse*. *Spesialpedagogikk* 04: 55 – 69.

Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.

Tinnesand, Torunn. (2007). Om sammenheng mellom forståelse og handling. I *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen. Statped's skriftserie nr. 55. Porsgrunn.

Tjora, Aksel. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). Lest okt. 2018.

Utdanningsdirektoratet. (aug. 2015). *Det psykososiale miljøet – hørselshemmede*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/det-psykososiale-miljoet/>. Lest 04.12.2018.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher psychological Processes*. Cambridge: The MIT Press.

Vygotskij, L. S. (2001). *Interaksjon mellom læring og utvikling. Om utdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2001.

Wennberg S., Spjøtvold A., Heian A. & Østerlie T. L. (2006). *Små barn med hørselstap*. Møller Kompetansesenter & St. Olavs Hospital. Informasjonshefte til foreldre. Statped Midt. Møller – Trøndelag kompetansesenter. Fagtrykk.

WHO. (2019). *Grades of hearing impairment*. Hentet fra [https://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/). Lest 08.01.2019.

Williams, Katharine Cecilia. (2018). *Hørselstap – stress og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Zahl, Torill Solbø. (2009). Kunsten å tilrettelegge for utvikling av gode leseferdigheter hos elever som hører dårlig. I Hansen, Garm & Hjelmervik (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Trondheim: Møller Kompetansesenter.

## Oversikt over figurer

Figur 1. Strandkleiv, O. I. (2004). *TPO – modellen*. Elevsiden.no. Lastet ned okt. 2018 fra URL: <http://www.elevsiden.no/tilpasset-opplaering/tpo-modellen/>.

Figur 2. Imsen, G. (2014). Den proksimale utviklingssonen. I *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Figur 3. Sosialdepartementet. (2003). Gap – modellen. I *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. (Meld. St. Nr. 40, 2002 – 2003). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>. Lest 20.09.2018.

Figur 4. Olsen, Mirjam H. (2013). Inkluderings treenighet: faglig, sosialt og kulturelt. I *En inkluderende skole?* Cappelen Damm AS.

## **Oversikt over vedlegg**

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD på melding om behandling av personopplysninger, og prosjektvurdering

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foreldre

Vedlegg 4: Intervjuguide

## **Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD på melding om behandling av personopplysninger, og prosjektvurdering**

### **Prosjekttittel**

Inkludering av hørselshemmede elever i skolen

### **Referansenummer**

587206

### **Registrert**

26.10.2018 av Mari Løkke - mlo076@post.uit.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Vivian D. Haugen , vivan.d.haugen@uit.no, tlf.: 77660437

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Mari Løkke, student ved UiT, mlo076@uit.no, tlf.: 47318984

### **Prosjektperiode**

08.01.2019 - 20.06.2019

### **Status**

07.01.2019 - Vurdert

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 587206 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 07.01.2018 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### Meld endringer

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

### Type opplysninger og varighet

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 20.06.2019.

### Lovlig grunnlag

Prosjektet vil innhente samtykke fra de 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 art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### Personvernprinsipper

NSD 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 til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### De registrertes rettigheter

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

NSD 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).

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

#### Oppfølging av prosjektet

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring**

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Tromsø, og skal skrive en masteroppgave i Spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er inkludering av hørselshemmede elever i skolen. Studien vil ha fokus på hvordan det oppleves for lærere å ha en hørselshemmet elev i sin klasse, og hvordan lærerne jobber for å ivareta deres faglige og sosiale behov. For å besvare valgt tema ønsker jeg derfor å intervju fire kontaktlærere som har, eller nylig har hatt en hørselshemmet elev i sin klasse. Ved å intervju lærere ønsker jeg å oppnå en større forståelse av både hvordan inkludering, og tilrettelegging foregår i praksis for et hørselshemmet barn i en klasse med ellers hørende elever. Tema for intervjuet vil blant annet være: skolen som sosialiseringarena, det psykososiale miljøet, identitetsskaping, vennskap, tilhørighet, inkludering og bruk av tekniske hjelpemidler. Prosjektet har oppstart i desember 2018, og vil avsluttes i juni 2019.

Deltakelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst underveis i prosjektet, uten å oppgi grunn. Dersom du ønsker å trekke deg vil all innsamlet data fra deg bli slettet, og ikke benyttet i studien. Intervjuet vil foregå når det passer best for deg, og jeg er fleksibel når det gjelder sted for intervjuet. Det regnes at intervjuet angivelig vil ha en varighet på omlag en time.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i oppgaven, slik at det ikke er mulighet til å gjenkjenne enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Datamaterialet vil heller ikke bli lagret sammen med personidentifiserbare opplysninger. Det er bare jeg som vil ha tilgang til både datamaterialet og de personidentifiserbare opplysningene. Under intervjuet skal jeg ikke motta noen personidentifiserbare opplysninger om eleven, og skal heller ikke vite hvem han/hun er. Det er ønskelig å bruke lydopptak i intervjusituasjonen, sammen med notater, og det er kun jeg som vil ha tilgang til disse notatene og opptakene. Lydopptakene blir makulert når oppgaven er ferdig, senest 20.06.2019. Studien er meldt til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Som deltaker i prosjektet har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet og/eller slettet personopplysninger om deg, få utlevert kopi av dine personopplysninger, samt rett til å sende klage til personvernombudet om behandlingen av dine personopplysninger. I tillegg behandles opplysninger om deg basert på ditt samtykke.



Du kan gi et foreløpig samtykke på mail eller telefon, og underskrive samtykkeerklæringen når vi møtes til intervju.

Hvis du har ytterligere spørsmål kan du ringe meg på nr. 47318984, eller sende meg en mail på [mlo076@uit.no](mailto:mlo076@uit.no). Eller kontakte min veileder, Dosent i Spesialpedagogikk ved UiT: [vivian.d.haugen@uit.no](mailto:vivian.d.haugen@uit.no). Dersom du har videre spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du ta direkte kontakt med NSD på epost: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no), eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Mari Løkke

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien om inkludering av hørselshemmede elever i skolen, og ønsker å delta i prosjektet.

Signatur .....

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foreldre**

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Tromsø, og skal skrive en masteroppgave i Spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er inkludering av hørselshemmede elever i skolen. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan lærere i grunnskolen tilpasser opplæringen med målsetting om og inkludere hørselshemmede elever, og å gjøre en forskning som kanskje kan bidra til å bedre inkluderingsprosessen for denne gruppen barn. Det er derfor ønskelig å intervju fire kontaktlærere som har, eller nylig har hatt en hørselshemmet elev i sin klasse. Ved å intervju lærere ønsker jeg å oppnå en større forståelse av både hvordan inkludering, og tilretteleggingen for hørselshemmede elever foregår i praksis. Prosjektet har oppstart i Desember 2018, og vil avsluttes i Juni 2019.

Det er ønskelig å intervju kontaktlærere om inkludering av hørselshemmede elever, og derfor er det nødvendig med samtykke både fra elev og foreldre for å sikre personvern og rettigheter. Dette er pålagte retningslinjer fra Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og denne studien er meldt til NSD. Foreldre og elever deltar altså indirekte i prosjektet gjennom lærerens intervju. Deltakelse er frivillig, og dere kan trekke dere fra prosjektet når som helst, uten å oppgi grunn. Under intervjuet skal jeg ikke motta noen personidentifiserbare opplysninger om eleven, verken navn, alder, skole, kommune eller fylke, og jeg skal heller ikke vite hvem eleven er. Det eneste som er av interesse for oppgaven er elevens grad av hørselstap, og fokuset i intervjuet vil ligge på hvordan lærere jobber for å inkludere og tilrettelegge for hørselshemmede elever i skolen.

Da det er relativt liten andel hørselshemmede elever i skolen, og gjerne bare en hørselshemmet elev i en klasse vil opplysningene som gis i intervjuet være indirekte identifiserende. Derfor vil all informasjon bli behandlet konfidensielt og anonymisert i oppgaven, slik at det ikke er mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i det ferdigstilte prosjektet. Datamaterialet vil heller ikke bli lagret sammen med opplysninger som kan være indirekte personidentifiserbare, og det er bare jeg som vil ha tilgang til disse. Det er ønskelig å bruke lydopptak i intervjusituasjonen, sammen med notater. Lydopptakene blir makulert når oppgaven er ferdig, senest 20.06.2019.

Som indirekte deltakere i prosjektet har dere rett til å få innsyn i hvilke indirekte identifiserbare opplysninger som er registrert om eleven, samt rett til å få rettet eller slettet disse. I tillegg har dere rett til å sende klage til personvernombudet om behandlingen av de indirekte personidentifiserbare opplysningene.

Hvis dere har ytterligere spørsmål kan dere ringe meg på tlf. 47318984, eller sende meg en mail på [mlo076@uit.no](mailto:mlo076@uit.no). Eller kontakte min veileder, Dosent i Spesialpedagogikk ved UiT: [vivian.d.haugen@uit.no](mailto:vivian.d.haugen@uit.no). Dersom dere har videre spørsmål om studien, eller ønsker å benytte dere av deres rettigheter kan NSD kontaktes direkte på epost: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no), eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Mari Løkke

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien om inkludering av hørselshemmede elever i skolen, og gir tillatelse til at lærer kan intervjues.

Signatur (foreldre) .....

## Vedlegg 4: Intervjuguide

Starte med å takke for at informanten vil stille opp på intervjuet. Deretter gjøre det klart at jeg har skrevet ned en del spørsmål, og har ulike tema jeg vil få dekket. Informanten står likevel fritt til å assosiere videre, og fortelle det han/hun vil og kommer på. Jeg er opptatt av at informanten får fortalt mest mulig om situasjonen rundt det å ha en hørselshemmet elev i klassen sin.

### 1. Innledende spørsmål. Tilpasset opplæring.

- Hva slags utdanning har du? Hvilken yrkeserfaring har du?
- Kan du fortelle litt om hørselstapet til eleven?
- Hvor lenge har du hatt eleven?
- Hvilke fag har du eleven i? Har eleven mange forskjellige lærere?
  
- Hvordan organiseres elevens opplæringstilbud? Kan du fortelle om hvordan skoledagen er for eleven? Hvordan underviser du eleven?
- Er eleven med på utformingen av sin egen hverdag? (*Medvirkning*)
- Bruker dere tekniske hjelpemidler? Hvordan fungerer det?
- Er det noen form for fysisk tilrettelegging i klasserommet?
- Hva opplever du som særlig utfordrende med å ha en hørselshemmet elev i klassen?
- Hvilke styrker har eleven?

### 2. Kompetanse

- Fikk du informasjon, kursing, tegnspråkopplæring og andre kunnskaper knyttet til hørselshemming i forkant av arbeid med den hørselshemmede eleven? (*PPT, Statped, kompetansesenter*)
- Føler du at du har nok kompetanse på området? Hvis nei, hvilke områder kunne du tenkt deg kompetanseheving på?
- Føler du at du har støtte i arbeidet med den hørselshemmede eleven hos ledelsen ved skolen?
- Har dere snakket noe om hørselshemming i klassen? Har de andre elevene kunnskap om emnet?

### **3. Inkludering og samspill i klassen.**

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Er det et inkluderende miljø i klassen og på skolen? (faglig/sosialt)
- Hvordan arbeider du for å legge til rette for inkludering i klassen?
- I hvilken grad opplever du at eleven er inkludert i klassen?
- Hva føler du er det viktigste du som lærer kan gjøre for at eleven skal føle seg som en del av klassemiljøet?
  
- Jobber skolen aktivt for å skape gode relasjoner mellom elevene? Har dere sosiale tiltak i klassen? Hvilken virkning opplever du at disse tiltakene har?
- Opplever du at eleven har venner? *(Hvis ja, opplever du at dette er varige, ekte vennskap, eller at de andre elevene er sammen med den aktuelle eleven "for å være snille?"*. Deltar de på en likeverdige måte? Hvis nei, hvorfor tror du at det er sånn?)
- Er eleven sammen med medelevene i friminuttene?
- Hvilke utfordringer føler du at eleven har når det gjelder sosialt samspill? *(Styrker)*
- Hvordan foregår kommunikasjonen mellom eleven og medelevene i klassen? *(Kommunikasjon mellom lærer og den hørselshemmede eleven)*
- Kan du komme på en gang/typiske situasjoner hvor du har følt/føler at eleven har falt utenfor? Hva gjorde du da?
- Er det noe du mener skolen kan gjøre bedre for å heve kvaliteten på inkluderingen av den hørselshemmede eleven?

### **4. Identitetsskaping**

- Forteller eleven noe til deg angående tilhørighet i klassen/skolen?
- Opplever du at eleven føler seg annerledes enn medelevene?
- Har eleven kontakt med andre hørselshemmede elever? *(På eller utenfor skolen)*

### **5. Holdninger, læringsfellesskap og samarbeid**

- Opplever du at eleven er møtt med positive holdninger fra de øvrige ansatte?
- Samarbeider lærerteamet (de ulike lærerne som har den hørselshemmede eleven) for å ha mest mulig gode og like arbeidsrutiner, slik at det er oversiktlig for den hørselshemmede eleven?

- Hva gjør du dersom du merker negative holdninger ovenfor denne eleven hos de andre medelevene? Hva er det viktigste du gjør for å opparbeide en positiv holdning?

#### **6. Diverse til slutt**

- Det snakkes mye om den inkluderende skolen. Har du noen tanker rundt dette?
- Har du noen meninger om hvorvidt hørselshemmede elever skal følge det ordinære utdanningsløpet?
  
- **Er det noe mer du føler er viktig å nevne som vi ikke har vært inne på?**