

Forord

Nå som jeg er ved veis ende med denne masteroppgaven seg jeg tilbake på en utrolig givende studietid som har bydd på mye glede. Arbeidet med masteroppgaven har vært en langvarig og krevende prosess, som samtidig har gjort meg mange erfaringer rikere, og som jeg vil ta med meg inn i mitt fremtidige yrkesliv. Uten hjelp på veien hadde jeg ikke stått der jeg står i dag, og jeg har derfor en del personer jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg takke deltakerne mine som tok meg så godt imot og valgte å dele mange av sine erfaringer med meg. Uten deres bidrag hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Bente Bolme Moen, som har gitt meg gode råd under hele denne prosessen. Hennes hjelp, støtte og tro på at jeg ville greie dette, har motivert meg i arbeidet med denne oppgaven.

Videre vil jeg takke Statped for hjelp til å komme i kontakt med forskningsdeltakerne mine.

Takk til mine supre studievenninner for en flott studietid. Faste lunsjpauser og gode samtaler har vært uvurderlig, og studietiden hadde ikke vært den samme uten dere.

Takk til min kjære familie som har støttet meg i denne lange prosessen, og for at dere alltid er der for meg.

Sist men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min fantastiske kjæreste, Kim. Du har vært der for meg i en berg-og dalbane av følelser, og aldri gitt opp troen på meg. Jeg hadde ikke klart dette uten deg. Tusen takk!

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
Bakgrunn for valg av tema	2
Formål og problemstilling	3
Et spesialpedagogisk perspektiv	4
Oppgavens oppbygning	5
Generelt om hørselshemming	7
Hørselshemming	7
<i>Tunghørte og døve</i>	8
<i>Konsekvenser av hørselstap</i>	9
<i>Hørselshemmedes skolesituasjon</i>	9
Teori	11
Kommunikasjon	11
<i>Språk- og taleutvikling</i>	12
Sosialisering	13
<i>Jevnaldrendes betydning</i>	13
Selvoppfatning	14
<i>Identitet</i>	15
Tilrettelegging i skolen	15
Inkludering	17
Metode	19
Valg av metode	19
<i>Fenomenologisk perspektiv</i>	19
<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	20
<i>Barn og unge som informanter</i>	21
Utvalg	22
<i>Utvalgsprosessen</i>	22
Forberedelser til undersøkelsen	23
<i>Utforming av intervjuguide</i>	24
Gjennomføring av intervjuene	25
<i>Pilotintervju</i>	25
<i>Intervjuene</i>	26
Transkribering	27
Analyse og bearbeiding av data	28
Kvalitetssikring	30
Etiske betraktninger	32
Beskrivelse av funn og drøfting	35
Hva sa du?	35
<i>Kommunikasjon i klasserommet</i>	36
<i>Gruppearbeid</i>	38
<i>Hørselsstrategier</i>	41
<i>Spesialundervisning</i>	42
Tilhørighet og vennskap	43
<i>Annerledeshet</i>	44
<i>Sosialt samspill i friminuttene</i>	48
<i>Jevnaldrendes betydning</i>	49
Uvitenhet, redsel eller latskap? – en teknisk hverdag	51
<i>Tilrettelegging i klasserommene</i>	51
<i>Mikrofoner</i>	52
<i>Lærernes kompetanse</i>	53

Avsluttende refleksjoner	57
Litteraturliste	59
Vedlegg 1	63
Vedlegg 2	65
Vedlegg 3	66
Vedlegg 4	67

Innledning

Den norske skolen har gått gjennom faser med segregering, integrering og inkludering, og har i dag utviklet seg til å bli en skole for alle. En skole for alle skal ikke kun integrere alle på ett og samme sted, den skal også gi en likeverdig opplæring til alle sammen. Ifølge Utdanningsdirektoratet går likeverdig opplæring ut på

”... å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi” (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3).

Det vil si at opplæringen må tilpasses, og tiltak må settes inn tidlig slik at alle har like stor mulighet til å lære og utvikle seg. En likeverdig opplæring vil ikke si at alle skal få en lik opplæring. For at opplæringen skal være likeverdig, må man forskjellsbehandle (Utdanningsdirektoratet, 2007). Ikke alle stiller på startstreken med de samme evnene og forutsetningene, og dermed har noen behov for ekstra tilrettelegging mens andre igjen må få større utfordringer. I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på tunghørte elever. Tunghørte elever stiller på startstreken med et litt annet utgangspunkt enn det mange andre elever gjør. De kan trenge tilrettelegging i form av hørselsteknisk utstyr og annen organisatorisk tilrettelegging. I tillegg behøves det en lærer med kompetanse innen hørselshemming og en skole som jobber hardt for å inkludere alle elever. Hvordan fungerer dette i praksis og, ikke minst, hvordan fungerer dette for de elevene det gjelder?

Elever i grunnskolen tilbringer store deler av dagen sin nettopp på skolen, og trivsel er derfor meget viktig. På skolen er elevene omgitt av et sosialt samspill, og gode venner samt å være sosialt delaktig er sentralt for nettopp trivselen. Derfor er det viktig for dem å føle seg sosialt attraktiv og en del av fellesskapet. Fokus på inkludering vil være en viktig forutsetning for et godt miljø på skolen, og læreren vil være en viktig ledsager for elevene jobben mot å skape et godt klasse- og læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2012). Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver læringsmiljøet som:

”... det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen” (s. 176).

De sosiale relasjonene mellom lærer og elev, og mellom elevene, er også en viktig faktor for å skape et godt læringsmiljø. Skaalvik og Skaalvik (2005) omtaler dette som det sosiale klimaet på skolen. Miljøet på skolen og i klassen vil derfor kunne ha stor innvirkning på hvordan elevene opplever sin skolehverdag.

Bakgrunn for valg av tema

De fleste tunghørte velger i dag å benytte seg av opplæringstilbudet som blir gitt ved deres nærscole. Skolene skal i dag være tilpasset slik at elever med hørselstap også har mulighet til å lære og delta i fellesskapet på lik linje med alle andre. I følge opplæringsloven § 1-3 fremgår det at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Lærerne får med dette et stort ansvar, der de gjennom variert bruk av arbeidsmetoder, fremstilling av nytt lærestoff og organisering skal skape et godt læringsmiljø som er tilpasset de evner og forutsetninger den enkelte elev har. Slik jeg oppfatter det er det mye fokus på hvordan skolen og lærerne skal utføre en best mulig jobb, og hvordan dette skal gagne elevene. Derfor ønsker jeg i denne oppgaven å se nærmere på hvordan dette fungerer, ikke fra skolens eller lærernes perspektiv, men fra et elevperspektiv. Jeg vil i denne oppgaven undersøke hvordan tunghørte barn i nærskolen opplever sin skolesituasjon.

Min motivasjon for å skrive om temaet *tunghørte barn i nærskolen*, kommer av at jeg har en bror som er hørselshemmet, og fordi jeg mener denne kunnskapen vil være viktig som snart ferdig utdannet spesialpedagog. Selv om jeg på mange måter har fått innsikt i dette temaet gjennom personlige erfaringer i familien, ser jeg på dette som en liten del av et større bilde. Hvordan elevene opplever sin skolehverdag er individuelt, og også miljøet elevene tilhører vil kunne ha en stor innvirkning på hvordan de opplever skoledagen sin. Jeg har valgt å fokusere på den tiden elevene er på skolen, for å få en større innsikt i problemstillinger som kommer til å være aktuelle i mitt fremtidige yrkesliv. Som ferdig utdannet grunnskolelærer er dette en arena som opptar min interesse. Skolen er et av de stedene elevene tilbringer mest tid og som er det stedet hvor elevene i stor grad dannes, gjennom læring og sosialisering med jevnaldrende.

Ved å ta en titt tilbake i tid vil man kunne se at tunghørte elever tidligere var plassert i en mellomposisjon, med de hørende på den ene siden og de døve på den andre. Også i dag kan

man finne tunghørte i en mellomposisjon, men den er ikke like fremtredende som for noen tiår tilbake. Grønlie (1995) beskriver en skolehverdag der de tunghørte som hadde god nok nytte av hørselsresten, kunne benytte seg av det normale skoletidbudet. Resultatet av dette var at de tunghørte elevene måtte slite seg gjennom folkeskolen fordi den var tilpasset hørende elever. De som ble plassert i kategorien døv, ble sendt til døveskolen og på den måten segregert fra de hørende. Grønlie (1995) viser til viktigheten av den gang å tilhøre gruppen ”hørende”, fordi det ble sammenlignet med god intelligens og ville gi familien høy status. Lavstatusgruppen ble de døve, som man på alle måter måtte prøve å unngå å bli plassert i. Med vår kunnskap i dag vet vi at barn og ungdom trenger en god oppvekst, tilpasset opplæring i skolen, og et liv hvor de har mulighet til å utvikle seg selv som person, sitt språk og å bli trygg på sin identitet (Grønlie, 1995). Selv om vi i dag har en skole som skal inkludere alle, kan det være tungt for mange å identifisere seg som tunghørt. Det er som Grønlie (1995) beskriver det, et usynlig handikap som kan være vanskelig for mange å forstå.

I dag er det et økende antall personer med hørselstap, og i følge Verdens Helseorganisasjon (WHO) står blant annet høy musikk på listen over årsaker til dette. Det økende antallet gjelder ikke kun voksne, men også barn og ungdom (World Health Organization, 2015).

Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) anslår at det i dag er ca. 700.000 personer i Norge som har en hørselsnedsettelse, hvorav ca. 5000 er døve i følge Norges Døveforbund (NDF). Av barn og unge under 20 år, regnes ca. 3000 av dem å ha en hørselsnedsettelse (Peterson & Herland, 2012; Hørselshemmedes landsforbund, udatert). Det betyr at det er mange barn og unge i grunnskolen i Norge som på grunnlag av hørselstap trenger ekstra tilrettelegging i skolen for å kunne fungere og utvikle seg på lik linje med resten av medelevene. En økning av hørselstap hos barn og unge krever at også skolens og lærernes kompetanse utvikler seg på lik linje som det økende behovet.

Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan tunghørte elever opplever sin skolesituasjon. Her ønsker jeg å få frem elevenes stemme, da det kun er de som kan uttrykke sine erfaringer og opplevelser rundt det å være hørselshemmet i nærskolen. Hvordan opplever de å være del av en klasse der de fleste, om ikke alle de andre i klassen, hører normalt? Jeg ønsker å se på hvilke faktorer som er med på å påvirke skoledagen deres, både positivt og negativt, og hva som kan endres for å bedre skolesituasjonen.

I lys av dette har jeg derfor kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan uttrykker en gruppe tunghørte elever sine opplevelser rundt deres skolesituasjon?

Det er flere faktorer som er med på å påvirke hvordan elevene opplever sin skolesituasjon, men jeg har valgt å trekke frem tre punkter som jeg ønsker å fokusere på i denne oppgaven:

- Kommunikasjon
- Sosialisering
- Tilrettelegging i skolen

Disse tre kategoriene mener jeg har innvirkning på skoledagen til alle elever, og jeg mener de er nødvendige å se nøye på i studien om hvordan tunghørte elever opplever skoledagen sin. Funnene i denne oppgaven vil kunne være nyttig for lærere eller fremtidige lærere som underviser tunghørte elever, enten de har lette eller mer alvorlige tap. Denne studien kan også bidra til økt kunnskap blant rådgivere, spesialpedagoger eller andre personer som jobber med å lære opp lærere eller andre som til daglig jobber i skolen med hørselshemmede barn og unge.

Et spesialpedagogisk perspektiv

”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse” (Tangen, 2012, s. 17).

Betegnelsen ”Barn/elever/personer med spesielle opplæringsbehov” blir ofte brukt i spesialpedagogikken. Ifølge Tangen (2012) forsøker man med denne betegnelsen å ikke kun fokusere på individet, men også omgivelsene rundt (for eksempel skolen), og hvordan disse legger til rette og tilpasser opplæringen til hver enkelt person. I denne oppgaven legger jeg mye vekt på nettopp dette. Hvordan fungerer systemet rundt elevene, og hvordan opplever de dette? Skolen og lærerne skal legge til rette for et godt læringsmiljø og kunne tilpasse etter de

behov og forutsetninger elevene har. Det er viktig å få frem at det ikke er eleven som skal tilpasse seg skolen, men omvendt.

Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg tatt for meg innledningen til oppgaven. Her har jeg gjort rede for min motivasjon for valg av tema, et tilbakeblikk på tunghørtes skolehistorie og temaets aktualitet. Jeg har også forklart formålet med denne studien og hvilken problemstilling jeg har jobbet ut ifra. Videre satt jeg oppgaven inn i et spesialpedagogiske perspektiv. Kapittel 2 gir en innføring i temaet hørselshemming, hvor jeg blant annet skiller mellom hovedgruppene tunghørte og døve. Konsekvenser av hørselstap og elevenes skolesituasjon blir også beskrevet. Kapittel 3 er oppgavens teoridel. Hovedkategoriene består av kommunikasjon, tilrettelegging i skolen, sosialisering, selvoppfatning og inkludering. I kapittel 4 kommer oppgavens metodedel, hvor jeg gjør rede for de valg jeg har gjort i løpet av denne prosessen. Disse valgene forklarer jeg, og støtter opp om ved bruk av relevant teori. I kapittel 5 presenterer jeg mine funn, og drøfter dem i lys av teori. Her deler jeg drøftingen inn i tre hovedkategorier:

- 1) *Hva sa du?*
- 2) *Tilhørighet og vennskap*
- 3) *Uvitenhet, redsel eller latskap? – en teknisk hverdag.*

Til slutt i kapittel 6 presenterer jeg noen avsluttende overveielser.

Generelt om hørselshemming

Hørselshemming

Begrepet ”hørselshemming” er et samlebegrep som omfatter alle grader og arter av et hørselstap (Teien, 2000). Hørselshemmede barn og unge vil ut ifra grad av hørselstap ha store individuelle ulikheter, som igjen vil påvirke hvilke kommunikasjonsbehov de har, hva slags teknisk tilrettelegging de behøver for å fungere optimalt, og hvordan opplæringen skal legges til rette for best mulig læring og deltakelse. Hørselstapet kan enten være medfødt eller ervervet, men hos de fleste barn og unge er den som oftest medfødt (Kunnskapsdepartementet, 2001; Teien, 2000). Arvelige egenskaper, feilutvikling og skade under fødsel eller svangerskap kan være årsaker til medfødt hørselstap. Andre kan oppleve å miste hørselen på et senere tidspunkt i livet. Dette kalles et ervervet hørselstap, og kan komme som følge av sykdom, ulykker, vold og lignende (Falkenberg & Kvam, 2012). Hos personer med progredierende hørselstap, vil hørselen gradvis bli dårligere, og de er avhengig av hyppig kontroll av hørselsstatus. Dette er viktig for å kunne tilpasse hjelpemidlene, først og fremst høreapparatet (Grønlie, 1995; Teien, 2000).

Når vi snakker om hørselshemming, kan det for mange være forvirrende når dette beskriver alt fra de med lette hørselstap til de som er helt døve. Verdens Helseorganisasjon (WHO) har kommet med en grov klassifisering av hørselstap basert på desibel (dB) lydstyrke (Tabell 1).

Tabell 1

Ikke hørselstap	25 dB eller bedre
Lett hørselstap	26-40 dB
Moderat hørselstap	41-60 dB
Stort hørselstap	61-80 dB
Alvorlig, inkl. døvhet	>80 dB

(Arlinger, Jauhiainen & Jensen, 2007, s. 324; Falkenberg & Kvam, 2012, s. 435)

Denne tabellen vil i mange situasjoner ikke gi et korrekt bilde av den enkeltes hørselstap, da det er store variasjoner innen hver av grupperingene i forhold til hvor stort utbytte personen har av hørselsresten, i tillegg til hvor godt høreapparatet fungerer for den hørselshemmede (Falkenberg & Kvam, 2012). Også Vernon og Andrews (1990) understreker at det ikke kun

må fokuseres på desibel når vi definerer hørselshemming, og sier at: "Part of the problem of a definition in terms of decibels is the poor correlation between pure tone audiograms and the ability to hear and understand speech" (Vernon & Andrews, 1990, s. 250). Det er som sagt flere faktorer som spiller inn på hvor hvor godt hver enkelt hører, men med denne modellen vil man kunne få en generell oversikt over de forskjellige hørselsstadiene. Dette kan for eksempel være med å gi personer uten kunnskap om hørselshemming et bilde av hvor bra eller dårlig den hørselshemmede personen hører.

Tunghørte og døve

Vi kan skille mellom to hovedgrupper når vi omtaler hørselshemmede mennesker: *døve* og *tunghørte* (Teien 2000). Døvhets vil først og fremst si at hørselstapet i stor grad reduserer muligheten til å oppfatte tale og til å kontrollere egen taleproduksjon. Barn med absolutt døvhets har ikke en hørselsrest som lar seg forsterke. Dette betyr at personen ikke vil kunne oppfatte tale eller kontrollere sin egen stemme, og kommuniserer med tegnspråk og munnnavlesning i stedet (Teien, 2000; Grønlie, 1995). I dag er det flere av de vi kategoriserer som døve, som får muligheten til å operere inn et cochlea-implantat allerede fra de er små barn. På den måten kan muligens flere døve gå inn under kategorien tunghørt, men dette er ikke et tema jeg kommer til å ta for meg i denne oppgaven. Tunghørte barn og unge kan være alt fra de med lette tap til de som er sterkt tunghørte. Hvilken art og grad av hørselshemming barnet har, vil påvirke hvor stor grad hørselsresten er egnet for forsterking. Hørselsresten er viktig fordi den vil ha stor betydning i barnets språkutvikling, i kommunikasjon med andre og ved utvikling av egen talestemme (Grønlie, 1995). Felles for barn som går under kategorien tunghørt, er at de som regel har nytte av høreapparat. Høreapparatene er tilpasset den enkelte bruker, og er av bedre kvalitet i dag enn de var tidligere, men det betyr ikke at personene med hørselstap vil få helt normal hørsel av den grunn. Lydbildet som gjengis vil være forvrengt, og det er for mange anstrengende å lytte når også bakgrunnsstøy forsterkes (Jæger, 2009).

Selv om vi kan skille hørselshemming inn i to kategorier finnes det allikevel en gråson mellom det å være døv og tunghørt, og mellom tunghørt og tilnærmet normalhørende i kommunikasjonssituasjoner (Vernon & Andrews, 1990). Hørselstapet er individuelt og oppleves forskjellig fra person til person. Om en test forteller deg at du er tunghørt, er det ikke sikkert at du føler det slik selv, da noen identifiserer seg som mer hørende mens andre føler en større tilhørighet til de sterkt tunghørte eller døve. Personer som har mistet hørselen

på et senere tidspunkt i livet kan se på seg selv som mer hørende enn hva andre døve gjør, fordi de allerede har en oppfattelse av hvordan det er å være hørende. Det samme gjelder tunghørte personer som føler en nærmere tilhørighet til de døves samfunn (Vernon & Andrews, 1990). Det er derfor viktig å være klar over at hvert enkelt hørselstap er veldig individuelt, noe det må tas hensyn til i tilretteleggingen.

Konsekvenser av hørselstap

”Hørselshemming er et usynlig handikap, og informasjonsnivået i befolkningen om hørsel og høreapparater er meget lav” (Grønlie, 1995, s. 100). Selv om det ikke ser alvorlig ut, kan det oppfattes slik for de med nedsatt hørsel. Vi lever i en verden som er tilrettelagt for de som hører, og en konsekvens av det er at tunghørte i ulik grad kan oppleve kommunikasjons- og informasjonsutfordringer i sosiale sammenhenger (Jæger, 2009). I skolesituasjoner er det ofte mye bakgrunnsstøy, og det gjør at de tunghørte elevene må anstrenge seg enda mer enn andre elever for å høre. Å anstrenge seg en hel dag er slitsomt, og det kan gi fysiske plager i form av blant annet hodepine. Hodepinen oppstår gjerne fordi man blir anspent i nakke, skuldre og rygg når man intenst prøver å lytte. Også øynene utsettes da man benytter disse aktivt for å lese på leppene i tillegg til å lytte (Jæger, 2009). For at tunghørte elever skal fungere på best mulig måte, kreves det at skolen legger til rette for de behov den hørselshemmede har, og det er individuelt hvor mye og hva slags tilrettelegging hver enkelt trenger. Også Statped (2011) påpeker viktigheten av tilrettelegging for hørselshemmede i skolen. De beskriver dette slik:

”...tekniske, fysiske, organisatoriske, psykososiale og pedagogiske tilretteleggingstiltak kan medvirke positivt til at elever med hørselshemming får ivaretatt sine behov for mestring, deltakelse og læring” (Statped, 2011).

Ved å tilrettelegge best mulig, kan det bidra til å redusere de ubehag elevene kan oppleve i løpet av en skoledag som følge av hørselstapet.

Hørselshemmedes skolesituasjon

Hørselshemmede elever har mulighet til å velge mellom flere ulike skoletyper. I følge Ola Hendar (2012) velger de fleste å benytte seg av opplæringstilbudet ved skolen i nærmiljøet, som gjerne omtales som bostedsskole, nærskole og ”hjemmeskole”. Jeg velger i denne oppgaven å benytte meg av begrepet nærskole, når jeg omtaler deltakernes valg av skoleplass.

Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for ulike begreper og teorier som jeg mener er nødvendige for å kunne besvare min problemstilling. Her vil jeg gjøre rede for ulike kommunikasjonsteorier, og hvordan skolen kan legge til rette for best mulige kommunikasjonssituasjoner. Videre vil jeg se nærmere på sosialisering i skolen med fokus på jevnaldrendes betydning. Deretter tar jeg for meg selvoppfatning, som jeg mener vil ha betydning for hvordan elevene opplever sin skolesituasjon. Så vil jeg se på tilretteleggingen elevene trenger i skolen, for å fungere på best mulig måte. Og til slutt vil jeg ta for meg inkludering i skolen.

Kommunikasjon

Å kunne kommunisere er en viktig forutsetning for å kunne delta i samspill med andre. Røkenes, Lossius og Mauseth (1996) beskriver kommunikasjon som grunnlaget for all sosial samhandling, der kommunikasjon skjer når vi utveksler meningsfylte tegn i en sosial situasjon. For at kommunikasjonen skal være vellykket er man avhengig av at budskapet kommer frem og blir forstått av mottaker. Fiksdal og Nervik (2009) påstår at ”meningsfullt samspill eller kommunikasjon er en forutsetning for kognitiv, sosial og språklig utvikling” (s. 19). Det er i sosialt samspill at vi utvikler oss, og skaper vår identitet. Det er gjennom kommunikasjon at mennesker deler av seg selv til andre, og det er derfor viktig i en slik situasjon at kommunikasjonen er preget av gjensidighet, både fra sender og mottaker.

En viktig teoretiker innen kommunikasjonsteorien er Gregory Bateson. Batesons kommunikasjonsteori blir kalt systemisk tenking og forsøker å gi et bilde av hvordan mennesket tenker, og hvordan det innhenter kunnskap om verden rundt seg. Begrepet systemteori kan sees som en forståelse av de ulike aktørene i en kommunikasjonssituasjon, som deltakere i et større system, der den enkeltes handling påvirker helheten. Batesons hovedbudskap innen kommunikasjonsteorien er at ”*alt er kommunikasjon*” (i Johannessen, Kockersvold & Vedeler; 2010, s. 107). Han påstår at de skriftlige og muntlige ordene som ofte vies stor oppmerksomhet, bare utgjør en liten del av kommunikasjonen. Bateson legger i tillegg til de skriftlige og muntlige ordene stor vekt på den nonverbale kommunikasjonen i sine teorier. Han beskriver dette slik:

Hvordan vi uttrykker ordene, med gester, kroppsspråk, tonefall, stemmestyrke osv., er kommunikasjon som er uløselig forbundet med ordene. Det du ikke sa, brevet du ikke sendte, er kommunikasjon (i Johannessen et al., 2010 s. 107).

Denne utvidelsen av kommunikasjonsbegrepet er omdiskutert hos flere forfattere da den er vanskelig å definere. Flere forfattere mener grovt sett at kommunikasjon handler om to parter som skal forstå hverandres budskap (i Johannessen et al., 2010). I tillegg bruker Bateson begrepet metakommunikasjon om hvordan vi tolker kommunikasjonen mellom mennesker. Den kan enten være av samme betydning eller motstridende, ved at kroppsspråket eller konteksten vi befinner oss i kan understreke det som blir formidlet verbalt eller motsi det (i Johannessen et al., 2010).

Rammen rundt kommunikasjon er en av flere forhold som virker inn på kommunikasjonsprosessen. Denne rammen tar utgangspunkt i blant annet de *fysiske* forholdene. Fysiske forhold som akustikk og lysforhold kan i flere sammenhenger være avgjørende for om mottakeren får med seg budskapet eller ikke. Synet spiller en viktig rolle for mange tunghørte elever i kommunikasjonssituasjoner, der personen får hjelp til å oppfatte hva som blir sagt ved å se på munnbevegelser. I slike tilfeller er det viktig at lyset er rettet mot den som prater, og ikke mot den tunghørtes øyne (Røkenes et al., 1996; Falkenberg & Kvam, 2012). I et klasserom kan plassering ved vinduet gi optimale lysforhold, da lyset rettes mot resten av klassen.

Språk- og taleutvikling

Språket kan uttrykkes både verbalt, skriftlig og med tegn når vi kommuniserer med andre, og for å tilegne oss et godt språk er vi avhengige av et sosialt samspill med miljøet rundt oss (Anderson, 2006). I følge Kunnskapsdepartementet (udatert) kan det for mange tunghørte elever være krevende å høre høyfrekvente konsonanter. Konsonantenes vei gjennom munnhulen er delvis eller helt sperret av, i motsetning til vokalenes dannelse, der luftveiene er frie. Dette fører til at vokalene blir uttalt med større lydstyrke enn konsonantene og blir på den måten enklere for oss å høre. Vi kan skille konsonantene inn i grupper basert på hvordan luften kommer ut av munnen, og hvilke innsnevringar som finnes. Plosivene (p, t, k, b, d, g) kjennetegnes ved at det oppstår et øyeblikk hvor luftstrømmen gjennom munnen er fullstendig lukket, og når denne blokkeringen åpnes produserer luftstrømmen en friksjonslyd. Av disse er det derimot de stemte plosivene (b, d, g) som er vanskeligst å høre på grunn av

stemmebåndssvingninger og et mindre lufttrykk på slutten (Huttunen et al, 2007). I grunnskolen legges det ikke bare vekt på å mestre det norske språket, men også skriftlig og muntlig engelsk. For mange tunghørte oppleves engelsk som et krevende fag fordi det blant annet er utfordrende å høre og uttale språket. For eksempel er th-lyden vanskelig å oppfatte for mange tunghørte (Kunnskapsdepartementet, udatert).

Sosialisering

”Sosialisering refererer til prosessen der barnet utvikler seg som unikt individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur” (Frønes, 2006, s. 24). Vi ønsker å være mest mulig lik de menneskene vi omgås og den gruppen man tilhører. Gjennom naturlig sosialisering i et miljø ønsker man å finne ut hvem man er og hva en kommer til å bli. På den måten identifiserer vi oss selv (Grønlie, 1995). Ifølge opplæringslov §9a-3 som omhandler elevenes skolemiljø heter det at: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (Lovdata, 2002a). Skolen skal sørge for at elevene føler tilhørighet i klassen og ellers på skolen. Det må jobbes aktivt mot mobbing for å unngå at elevene skal ha det vondt på skolen. Ensomhet kan være et resultat av mobbing (Lillejord, Manger & Jordal, 2011).

God kompetanse innen samhandling og relasjoner med hverandre, i tillegg til kunnskap om hvordan vi kan gjøre hverandre bedre, kan i stor grad bidra positivt til læringsmiljøet. I læringsprosessene bør alle ressurser som er tilgjengelig benyttes, ved å for eksempel være hverandres medhjelpere. Å hjelpe hverandre gir flere positive virkninger både på den som lærer bort og den som mottar hjelp. Å være hjelpsom og aktiv i hverandres læring vil kunne påvirke relasjonskvaliteter mellom elevene. Den som underviser andre vil også kunne oppleve å utvikle seg selv på flere måter (Spurkeland; 2011).

Jevnaldrendes betydning

De signifikante andre blir av sosialpsykologen Georg Herbert Mead omtalt som personer som barnet har et faktisk forhold til. Disse personene er noen som på en eller annen måte betyr noe for deg, og fungerer som samfunnets budbringere til barnet. De første personene barnet samhandler med vil ha innflytelse på barnets oppfattelse av verden. Mead omtaler personen som ”den generaliserte andre”, fordi barnet anvender erfaringer gjort i sine sosiale miljøer og genererer disse til et bilde av hvordan verden er (Frønes, 2006, Imsen; 2010). Fra tidlig

ungdomsalder dominerer de jevnaldrende som signifikante andre, da man i større grad begynner å frigjøre seg fra familien (Frønes, 2006). Barn og unge tilhører et eget sosialt system der de jevnaldrende spiller en viktig rolle i sosialiseringprosessen. Det oppstår et sosialt spill der det er viktig å oppleve seg selv som sosialt attraktiv (Lillejord et al., 2011). For tunghørte barn er det som for alle andre viktig med et gjensidig vennskap med medelevene. Det hjelper ikke å være tilstede med jevnaldrende dersom du ikke føler deg som en meningsfull person i gruppa, eller hvis du ikke får innsikt i hva de andre snakker om. Å omtale medelever som *snille* hjelper ikke dersom du ikke har venner (Grønlie, 1995). Ifølge Anne Greve (2015) er vennskap et begrep som kan bety forskjellige ting ut ifra hvilken person man spør. Grensen mellom det å omgås og å være venner kan variere fra person til person.

Selvoppfatning

”Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 75). Vi kan ha ulike oppfatninger om oss selv på ulike områder. Vi snakker for eksempel om en akademisk/intellektuell selvoppfattelse når en person omtaler sin oppfattelse av eget evnenivå eller prestasjoner på skolen. Glede eller tilfredshet på skolen handler i hovedsak om en emosjonell selvoppfatning, mens popularitet blant jevnaldrende viser til den sosiale selvoppfatningen. Denne forenklete klassifiseringen med et par eksempler, tar ikke for seg hele spekteret av selvoppfatningen, da bare deler av en persons sosiale eller emosjonelle selvoppfatning kan fanges opp (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Mead (1934) omtaler selvoppfatning som et fenomen som endrer seg når vi omgås andre mennesker. Han argumenterer for at de vi omgås med, for eksempel familie, venner, lærere osv. konstant gir oss tilbakemelding på hvordan vi er som person og våre prestasjoner, og på den måten påvirker hvordan vi ser på oss selv.

Selvvurderingstradisjonen er en forskningstradisjon som er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner. Når selvoppfatning blir omtalt innen denne tradisjonen, brukes gjerne begrepet *selvverd* om den generelle delen av vår selvvurdering. Vi vurderer kontinuerlig oss selv, og vårt selvverd er et resultat av dette. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til et eksempel på utvikling av en persons selvverd slik:

”Hvis en skoleelev vurderer seg selv som flink på skolen, god i idrett, som godt likt av medelevene, og som akseptert og elsket av foreldrene, vil dette bidra positivt til hans selvverd” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 84).

De påpeker også at det er individuelt fra person til person hvilke områder som har større betydning enn andre. For noen er for eksempel gode prestasjoner i idrett viktigere enn for andre. Å oppnå et positivt selvverd er viktig for barn og unges livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Identitet

Vår identitet er en viktig del av vår selvoppfatning. Vi utvikler vår identitet i relasjon med de rundt oss, og denne vil kunne endres i samsvar med de menneskene man omgås med. Grønlie (2005) forklarer identitet slik:

”Identitet dreier seg om hva og hvem man er. Identifikasjon er opplevelsen av å være lik (identisk med) andre som du har tilknytning til og gruppefelleskap med. Vi identifiserer oss gjennom naturlig sosialisering i et miljø der vi kan finne ut hvem vi er og vil komme til å bli” (Grønlie, 2005, s. 104).

Barn med hørselshemming skal i likhet med alle andre utvikle seg til å bli kompetente voksne, de skal trives med seg selv og like den personen de er. For å oppnå dette, er det viktig at de får et godt forhold til sin hørselshemming, utvikle en positiv identitet som tunghørt, uten å føle skam over dette (Grønlie, 2005). Det er i seg selv ikke flaut eller pinlig å ha en funksjonsnedsettelse i form av hørselstap, men kan bli det dersom personen med hørselshemming selv er brydd av den. For å bli forstått av andre er det viktig å kunne formidle informasjon om sin hørselssituasjon til de man omgås. Slik vil man kunne unngå misforståelser og i tillegg lette situasjonen for de hørende. Det er viktig at den tunghørte ikke identifiserer seg selv om dum eller rar fordi han eller hun ikke hører, men som tunghørt (Grønlie, 1995).

Tilrettelegging i skolen

Hørselstap kan skape vanskeligheter med å kommunisere med andre, og for å kompensere for disse vanskene velger mange å benytte seg av tekniske hjelpemidler (Overvik, 2009).

Teknologien har de siste årene utviklet seg på mange måter, og tilpasningen av høreapparater har blitt mer komplisert enn før. Nå tas det ikke kun hensyn til hørselstapet, men også hver

enkelt persons muligheter og begrensinger (Andersson et al., 2007). Hørselshemmede elever er i følge Bjørn Jonassen (2009) forskjellige som alle oss andre. ”De har derfor ulike behov ut fra grad av nedsatt hørsel, type hørselsnedsettelse, alder, utdanningsnivå og evt. tilleggfunksjonshemminger” (Jonassen, 2009, s. 287).

Mange tunghørte barn og unge bruker høreapparat for å fungere bedre i samspill med andre. Høreapparatet fungerer på den måten at den skal forsterke lyd og tale, men også tilpasse forsterkingen slik at det er mulig for den tunghørte å oppfatte og forstå hva som blir sagt (Overvik, 2009). Men hvor godt utbytte den tunghørte har av høreapparatet kan variere ut ifra ulike situasjoner. Mikrofonen i høreapparatet klarer ikke å skille mellom ønsket og uønsket lyd, i form av for eksempel støy, og bakgrunnsstøy har derfor innvirkning på hvor godt talesignalet kommer frem (Overvik, 2009). Det stilles krav til skolene i forhold til hvordan de skal bygges, hvordan den skal tilrettelegges og lignende, for at elevene skal ha det best mulig på skolen.

I opplæringslovens paragraf 9a-2, som omhandler elevenes fysiske miljø på skolen, heter det at: ”Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane” (Lovdata, 2002b). Gjennom de siste årene har det skjedd en stadig utvikling som både har endret måten å undervise på og også hvordan skolebygningene er utformet. Skolene preges av åpne landskap, med arealer som har plass til mange flere elever enn tidligere. Det legges i større grad vekt på selvstendig arbeid og ansvar for egen læring, nye undervisningsformer blir tatt i bruk og landskapet både inne og ute skal bli brukt som læringsarenaer på varierte måter (Jonassen, 2009). Dette skaper i følge Jonassen (2009) mye bakgrunnsstøy i tillegg til at de ulike undervisningsformene kan skape utfordringer for hørselshemmede, spesielt når nytt lærestoff skal introduseres. Ifølge Ola Hendar (2012) sin kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte kom det frem at elever med hørselshemming hadde større vanskeligheter med å nå læringsmålene, og at kommunikasjon kunne være en forklarende faktor. Kommunikasjon i store åpne arealer med mye bakgrunnsstøy kan gjøre det vanskelig for elevene å høre. I tillegg til tekniske hjelpemidler stilles det krav til skolene i forhold til hvordan de skal bygges. I klasserommene må etterklangstida måles for å gjøre taleoppfattelsen til eleven bedre. Mange harde overflater i klasserommene er årsaker til at etterklangstida øker, og dette må unngås i klasser der det oppholder seg elever med hørselstap. Støy fra stoler og bord som flytter på seg, kan minimeres ved å sette inn teppegulv (Jonassen, 2009).

Inkludering

Skaalvik og Skaalvik (2005) omtaler en inkluderende skole som en skole der aksept og inkludering står som sentrale verdier, hvor elevene blir godtatt som den de er uansett om de på en eller annen måte skiller seg ut fra flertallet. I 1994 kom Salamanca-erklæringen med prinsippet om inkludering, som gikk ut på at skolene skulle ha en inkluderende utdanning tilpasset alle barn og unge, uansett evner og forutsetninger (UNESCO, 1994). Ifølge Utdanningsdirektoratet må skolene: ”organisere og tilrettelegge opplæringen slik at den er inkluderende ovenfor alle elever” (Utdanningsdirektoratet, 2014b). En undersøkelse viste at skoler med et godt inkluderende sosialt miljø, blant annet påvirket elevenes trivsel på skolen og deres faglige selvoppfatning positivt. I den inkluderende skolen skal det være akseptert å være annerledes, og tørre å si ifra hvis man trenger hjelp eller lurer på noe (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Ettersom alle elever har rett til læring ved det ordinære opplæringstilbudet, kreves det for å kunne inkludere alle, at skolen tilpasser opplæringen ut ifra den enkelt elevs evner og forutsetninger. Undervisningen kan ikke ligge på et nivå som kun treffer gjennomsnittet, men at elevene får oppgaver som er tilpasset deres nivå. Inkludering i form av tilpasset opplæring skal sørge for at alle har like muligheter til å kunne bidra til fellesskapet (Lillejord, et al., 2011). For noen tunghørte elever kan det å følge ordinær undervisning, by på utfordringer som følge av hørselstapet. I opplæringslovens kapittel 5 står det i §5-1 at: ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Lovdata, 2005). Ikke alle har mulighet til å følge det ordinære opplæringen, og derfor vil noen få tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning. Spesialundervisningen kan bli gjennomført som en naturlig del av resten av opplæringen, ved at elevene tilbringer store deler av tiden i klassefellesskapet, mens noen timer i uka går med til en-til-en undervisning (Hofstad, 2009).

Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem, og hvilke valg jeg har tatt da jeg skulle samle inn data til forskningsprosjektet mitt. Her viser jeg til valg av forskningsmetode, beskrivelse av utvalget og hvordan jeg har gjennomført og analysert datamaterialet.

Valg av metode

God forskning er avhengig av gode data og datainnsamlingsstrategier. I følge Moen & Karlsdottir (2011) er det i forskning alltid problemstillingen som avgjør hvilken metodisk tilnærming en benytter for å finne svar på de spørsmålene som stilles. Kleven (2014) påpeker at den forskningsmetoden man velger skal fungere som en fremgangsmåte for å kunne besvare forskerens problemstillinger. Jeg har i min studie valgt å bruke en kvalitativ forskningstilnærming, da jeg i min problemstilling ønsket å få innsikt i deltakernes tanker, meninger og opplevelser. For å få tak i denne informasjonen ønsket jeg å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet, da dette ville gi meg som forsker en nærhet til mine intervjupersoner. I følge Kvale & Brinkmann (2009) ønsker man i et kvalitativt forskningsintervju å forsøke å forstå verden sett fra deltakernes ståsted.

Problemstillingen min tar utgangspunkt i hvordan tunghørte elever opplever sin skolesituasjon, med fokus på kommunikasjon, sosialisering og tilrettelegging i skolen. Kvalitativ forskning fokuserer på nær kontakt med sine deltakere, blant annet ved hjelp av intervjuer (Thagaard, 2013). Gjennom samtaler med elevene vil jeg kunne få tilgang til deres opplevelser på en måte som jeg ikke kunne fått gjennom for eksempel en kvantitativ studie. Det er elevene som er ”eksperter” på området, da det er de som sitter inne med de erfaringer jeg ønsker å belyse. En kvalitativ tilnærming gir forskeren mulighet til å fordype seg i de fenomenene som studeres på bakgrunn av fyldige data om hvordan personer opplever ulike situasjoner og hvordan de reflekterer over dem (Thagaard, 2013). En slik nærhet til forskningsfeltet er mulig, da den kvalitative forskningsmetoden kjennetegnes ved at den tar for seg et relativt lite forskningsfelt. Dette forskningsfeltet kan for eksempel bestå av en person, en liten gruppe, en klasse eller lignende (Gudmundsdottir, 2011).

Fenomenologisk perspektiv

I denne undersøkelsen brukes det fenomenologiske perspektivet, fordi jeg ønsker å se på hvordan elevene opplever skolesituasjonen sin. I kvalitativ forskning blir fenomenologi

beskrevet som et ønske om å forstå sosiale fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene som studeres, og å kunne beskrive omverdenen slik deltakerne opplever den. Fenomenologien tar utgangspunkt i deltakernes subjektive opplevelse, der en ønsker å få en dypere forståelse av deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). For at forskeren skal lykkes med å ”se det samme” som dette mennesket, kreves det at forskeren har evnen til å sette seg inn i personens situasjon (Dalen, 2013). Dette er viktig da man i fenomenologiske studier, så vel som andre studier, ønsker å få frem deltakerperspektivet (Postholm, 2010).

I kvalitative intervjuer vil forskeren få innsikt i aktørenes daglige livsverden, det vil si slik de møter verden i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2009). I min studie ønsker jeg å oppnå en bedre forståelse av det å være hørselshemmet i nærscole, og gjennom samtaler med tunghørte elever ønsker jeg å få en dypere innsikt i hvordan de forholder seg denne livssituasjonen. Dalen (2013) bruker begrepet *livsverden* for å forklare dette aspektet. Et fenomenologisk-inspirert forskningsintervju ønsker at emnet ”livsverden” skal ha et stort fokus, og gjennom intervjuet er det mulighet for å beskrive og få tilgang til deres verden. Intervjupersonene skal oppfordres til å dele så mye som mulig av det de opplever, hva de føler og hvordan de handler. Spesifikke hendelser bør samles inn og forskerens hovedoppgave blir å undersøke hvorfor deltakerne handler som de gjør og hvordan de opplever situasjonene (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å benytte flere intervjupersoner kan man gjennom felles erfaringer og opplevelser utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). Det er også viktig at forskeren er nysgjerrig og åpen for eventuelt nye fenomener som dukker opp i samtaler med deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det kvalitative forskningsintervjuet

”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19). Ved å samtale med andre mennesker kan man få en innsikt i livet deres, som man kanskje ikke ville fått på andre måter (Postholm, 2010). I min undersøkelse valgte jeg å gå for et semistrukturert intervju, da jeg mente denne metoden ville fungere best for mitt studie. Intervjuet foregår som en samtale, men er en samtale som i likhet med profesjonelle intervju har et formål. Et semistrukturert intervju utføres ikke som en åpen samtale og heller ikke som et fast spørreskjema, men tar utgangspunkt i en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden i det semistrukturerte intervjuet er lagt opp slik at

temaene med spørsmål er satt opp på forhånd, mens rekkefølgen bestemmes underveis i intervjuet. Slik vil intervjuet få større fleksibilitet og gjøre det mulig for forskeren eller deltakerne å følge opp med spørsmål eller andre viktige emner underveis (Thagaard, 2013). En fordel med det kvalitative forskningsintervjuet er at det er mulig å oppklare misforståelser eller forklare vanskelige begreper underveis i intervjuet. I en slik uformell samtale kan det være lettere å få intervjudeltakeren til å åpne seg opp, og på den måten ha større mulighet til å få innsikt i informasjon som kanskje ellers ikke ville dukket opp (Kleven, 2014). I intervju med barn mener jeg det er viktig med en slik uformell samtale for å gjøre deltakerne trygge i intervjusituasjonen.

Intervju er en form for kommunikasjon som dreier seg om en verbal interaksjonsprosess. Interaksjonen forutsetter en viss gjensidighet der det skjer en påvirkning begge veier. For å kunne kalle det en interaksjon, er en avhengig av at svarene intervjupersonene gir også påvirker hvilke spørsmål som stilles videre og på hvilken måte de stilles. Slik blir den intervjuede med på å påvirke prosessen gjennom sine svar (Tiller, 2006).

Barn og unge som informanter

I denne studien ønsket jeg å belyse hvordan det oppleves å være ung og hørselshemmet i nærskolene. Å intervju lærere eller foresatte ville ikke gitt meg den informasjonen jeg ønsket, da bare elevene ville kunne åpne opp for sine tanker og erfaringer rundt dette temaet. Å forske på barn og unge byr på ulike utfordringer og en må ta hensyn til at de har særlig krav på beskyttelse. Barna skal selv ha en medvirkende rolle når det kommer til om de vil delta eller ikke, og dette blir gjort i form av informert samtykke fra både barn og deres foresatte (Kleven, 2014). Ettersom mine deltakere var under 15 år, var jeg nødt til å få tillatelse fra foresatte til å intervju deres barn. De foresatte blir i denne situasjonen sett på som portvakter, som kontrollerer adgangen til deres barn. Uten tillatelse fra dem ville jeg ikke kunne intervjuet dem til min oppgave (Dalen, 2013).

Ved intervju av voksne, men spesielt av barn, er det viktig at man tidlig i intervjuprosessen gir inntrykk av at det ikke finnes noen gale eller riktige svar. Det er spesielt viktig at forskeren som voksenperson ikke fremtrer som ekspert på området, men viser seg som den parten som ikke vet best. Forskeren ønsker at barnet skal meddele sin kunnskap med noen som vet mindre, og slik gjøre kunnskapen felles for begge parter (Tiller, 2006). Når man intervjuer

barn og unge kan man ofte oppleve at de gir lite utfyllende svar når det stilles mer generelle spørsmål om holdninger til ting. Derfor kan det i stedet være lurt å stille spørsmål om hvordan de opplever sin situasjon i forhold til konkrete hendelser i livet deres (Thagaard, 2013). Slik vil forskeren kunne motta fyldigere svar fra deltakerne.

Utvalg

Hvem som skal være med å delta i studien er spesielt viktig innenfor kvalitativ metode. Forskeren må velge hvem som kan delta, hvor mange deltakere som trengs og hvilke kriterier som stilles. Som nevnt tidligere kjennetegnes kvalitativ forskning ved at den har et relativt lite forskningsfelt. Selve intervjuene og bearbeidingen av disse i etterkant tar lang tid, og derfor er det hensiktsmessig med et lite utvalg, men som er representativt for studien (Dalen, 2013). I kvalitative studier benytter en seg ofte av *strategiske utvalg*, der deltakerne blir plukket ut basert på egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige i forhold til å kunne besvare problemstillingen (Thagaard, 2013). Når prosjektet i en formell setting skal formidles til aktuelle deltakere, kan det være lurt å finne frem til en kontaktperson som kjenner til miljøet man vil komme i kontakt med (Thagaard, 2013). Forskeren kan møte på metodiske utfordringer dersom få eller ingen velger å stille opp i prosjektet. Dette kan komme av at man i kvalitative studier ofte tar for seg temaer som kan være følsomme ovenfor deltakerne. Andre årsaker kan være at pågangen har vært stor, slik at praksisfeltet opplever det som en belastning (Dalen, 2013).

Utvalgsprosessen

Når jeg skulle komme i kontakt med mine deltakere, tok jeg kontakt med Statped for å høre om de kunne være behjelpelige med å komme i kontakt med tunghørte elever som passet til mine utvalgsriterier. I første omgang fikk jeg avslag på forespørselen, da det hadde vært stor pågang de siste to årene, noe som opplevdes som slitasje for elevene med hørselshemming innen et gitt geografisk område. Senere fikk jeg en kontrabeskjed der de ville hjelpe meg likevel, men prosessen med å skaffe deltakere tok lengre tid enn jeg hadde forventet. Sammen med en rådgiver, ble aktuelle deltakere plukket ut basert på mine utvalgsriterier. Videre sendte jeg et formelt brev som inneholdt informasjonsskriv til deltaker og deres foresatte (vedlegg 2) og et samtykkeskjema (vedlegg 3) til Statped, som igjen ble videresendt til deltakerne.

Kriterier for valg av er:

- Elever i alderen 12-15 år
- Tunghørte elever (hørselstap mindre enn 70 dB)
- Fått tildelt høreapparat
- Benytter seg av opplæringstilbudet ved nærskolen

Etter at min kontaktperson tok kontakt med aktuelle deltakerne, fikk jeg brev tilbake med underskrift fra deltakerne selv og deres foresatte. Dette ble det endelige utvalget:

- Gutt, elev i 8. klasse. Fått tildelt høreapparat på begge ørene, men benytter seg bare av det ene. Har større hørselstap på det ene øret. Har et godt talespråk.
- Gutt, elev i 8. klasse. Bruker høreapparat på begge ørene. Har ca. likt hørselstap på begge ørene. Har et godt talespråk.
- Gutt, elev i 9. klasse. Bruker høreapparat på begge ørene. Har ca. likt hørselstap på begge ørene. Har noen utfordringer med talespråket.

Forberedelser til undersøkelsen

De aktuelle deltakerne fikk sammen med et informasjonsskriv tilsendt et samtykkeskjema som de skulle sende tilbake til meg med underskrift fra deltakeren og deres foresatte, dersom de ønsket å delta i undersøkelsen min. Informert samtykke skal sikre at deltakerne deltar frivillig, og i og med at elevene er under 18 år måtte også deres foresatte gi tillatelse til at deres sønn eller datter fikk delta. I informasjonsskrivet fikk de en beskrivelse av hva oppgaven går ut på og hva formålet med oppgaven er. Det ble gitt informasjon om deres anonymitet og at det var frivillig å delta. Dersom noen skulle ønske å trekke seg underveis, kunne de gjøre det uten noen nærmere beskrivelse av dette. Jeg valgte av hensyn til elevene å skrive på en enkel måte, med ikke for mange vanskelige ord, slik at de skulle være sikre på hva slags undersøkelse de ble med på. Å vite hva de faktisk skal delta i er viktig da det i dette tilfellet er barna som skal intervjues.

Etter å ha fått tilsendt de utfyllende samtykkeskjemaene, tok jeg kontakt med deltakerne via epost. Der ga jeg informasjon om når jeg hadde mulighet for å treffe dem for en samtale, men lot de få bestemme når og hvor de ønsket å møte meg. Jeg ga uttrykk for at jeg kunne møte dem på deres skole, hjemme hos dem eller andre steder de ønsket. Grunnen til at jeg ville at de skulle bestemme sted for samtalen, var fordi jeg ønsket å snakke med dem på et sted de

følte seg trygge og komfortable. Det kan for mange barn og unge være bedre å sitte hjemme, enn i et sterilt kontor/grupperom på skolen eller andre steder. Alle de tre deltakerne svarte at de ville gjennomføre samtalen hjemme hos seg selv, og vi avtalte tidspunkt for dette. Før samtalen sørget jeg for å bli kjent med det tekniske utstyret jeg skulle bruke til å ta opp samtalen med. Jeg testet det på meg selv for å finne ut om lyden fungerte og hvilke knapper jeg skulle trykke på for å starte, pause eller stoppe innspillingen. Ved å bruke opptak under intervjuet, slipper man å notere underveis, og kan i stedet fokusere på intervjupersonene og deres reaksjoner (Thagaard, 2013). Jeg valgte også ta med penn og papir dersom det var noe jeg måtte notere underveis.

Utforming av intervjuguide

Som beskrevet tidligere valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju, fordi jeg ønsket at intervjuet skulle foregå som en samtale basert på temaer og spørsmål som var satt opp på forhånd. Dette mente jeg ville skape en tryggere atmosfære for elevene, enn dersom jeg hadde gått for et strukturert og lukket intervju. Før gjennomføringen av selve intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide som skulle være utgangspunkt for samtalen. Prosessen med å lage en intervjuguide tar utgangspunkt i den overordnede problemstillingen for deretter å bryte den ned til konkrete temaer. Under hvert tema vil du igjen finne underliggende spørsmål som skal hjelpe til å gi svar på oppgaven (Dalen, 2013). I min intervjuguide gikk jeg ut ifra fem temaer som jeg mente ville dekke problemstillingen godt. De fem temaene var: hørselshemming, kommunikasjonssituasjoner i klasserommet, organisatorisk tilrettelegging, kommunikasjonssituasjoner i friminuttene og lærernes kompetanse.

Både Dalen (2013) og Thagaard (2013) påpeker viktigheten av å stille gode spørsmål under hvert tema som får deltakerne til å reflektere over det de blir spurt om, og få dem til å åpne seg opp til deg. Måten vi stiller spørsmålene på kan ha stor betydning for dette. For eksempel kan det å be deltakerne beskrive noe, være en god mulighet til å få utfyllende og reflekterende svar. Spørsmålene i intervjuguiden må ikke være ledende, for ikke å skape en forventning ovenfor deltakerne om hvordan og i hvilken retning forskeren ønsker at de skal svare (Thagaard, 2013). Under hvert av temaene finner man hovedspørsmålene som man ønsker å få svar på for sikre informasjon om dette temaet. I samtalen vil man ut ifra deltakernes svar kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom forskeren ønsker mer detaljerte svar (Thagaard,

2013). Her er det også mulighet for at det dukker opp nye temaer som kan være interessante å se videre på.

Når forskeren utarbeider en intervjuguide, er det vanlig å bruke det såkalte *traktprinsippet*. Dalen (2013) trekker frem at de innledende spørsmålene bør være av en slik art at de får deltakerne til å føle seg komfortable i intervjusituasjonen. Videre i intervjuet stiller man spørsmål som retter seg mer mot det temaet du ønsker å vite mer om, mens man igjen avslutter med mer generelle spørsmål. I min intervjuguide valgte jeg å avslutte intervjuet med spørsmål om det var noe mer deltakerne ønsket at jeg skulle formidle videre om deres situasjon, og om de hadde noen råd til skolen, lærere eller medelever. Slik ble det en naturlig avrundning på intervjuet (Vedlegg 1).

Gjennomføring av intervjuene

Pilotintervju

For å teste ut intervjuguiden, men også seg selv som forsker må man i kvalitative studier gjennomføre minst ett prøveintervju, også kalt pilotintervju. Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju på den første av de tre deltakerne jeg kom i kontakt med. Jeg møtte denne deltakeren hjemme hos han, og intervjuet ble gjennomført på rommet hans. Jag valgte å sette meg rett ovenfor han, slik at det var mulighet for han å lese på leppene dersom det skulle være ønskelig. Før jeg satte på lydopptaket informerte jeg om prosjektet og hva formålet med studien er. Jeg opplyste også om deltakerens anonymitet og lot eleven stille spørsmål dersom det var ønskelig. Jeg ville med dette prøveintervjuet se hvordan intervjuguiden fungerte, prøve det tekniske utstyret og teste meg selv som intervjuer. I kvalitative studier er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet, og forskerens kompetanse er derfor avgjørende for kvaliteten på datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg lærte mye av pilotintervjuet, blant annet at jeg som forsker kunne forbedre meg på flere punkter til de neste intervjuene. Jeg kunne for det første bli flinkere til å holde lengre pauser. I følge Dalen (2013) er pauser viktig fordi informanten kan trenge ekstra tid til å tenke over spørsmålene som stilles. Hun påpeker blant annet at intervjuere som har lite erfaring ofte har problemer med å huske å ta små pauser under intervjuet. Jeg oppdaget også at noen av spørsmålene kunne bli bedre formulert, da informanten ble usikker på hva jeg mente. Intervjuguiden ble derfor bearbeidet etter dette pilotintervjuet, der jeg både endret, fjernet og

la til nye spørsmål. For å bekrefte og vise interesse for det informanten sa, brukte jeg prober som ”ja”, ”mhm” og nikking under intervjuet. Prober kan også oppmuntre informanten til å ville dele mer informasjon eller utdype svarene sine i større grad (Thagaard, 2013). Når jeg hørte på lydopptaket, merket jeg at det til tider kunne bli litt for mye, da det ble små avbrytelser når gutten snakket, samtidig som det ble vanskelig å få med seg hva som ble sagt. Det siste forbedringspotensialet var å bli flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål blir brukt av forskeren for å få mer utdypende svar, og slike spørsmål utarbeides underveis i intervjuet (Postholm, 2010). Etter noen av spørsmålene svarte gutten ”ja” eller ”nei”, og her kunne jeg ønsket en utdyping på hvorfor eleven mente det. Dette ville jeg ha større fokus på under de neste intervjuene. Tilbakemeldingen jeg fikk etter prøveintervjuet var positivt, både når det gjaldt spørsmålene og meg som intervjuer. Ettersom intervjuguiden ble bearbeidet i etterkant, ønsket jeg å stille noen flere spørsmål til informanten ved et senere tidspunkt.

Intervjuene

Ettersom gutten fra pilotintervjuet var villig til å stille opp for flere spørsmål, samt utdypning av hans tidligere svar, mente jeg at svarene jeg fikk var såpass interessante at jeg ville inkludere intervjuene med han i min studie. Intervjuene med de tre guttene foregikk altså hjemme hos hver enkelt av dem, da dette var noe de ga uttrykk for at de ønsket da jeg tok kontakt med dem. Jeg ønsket at de selv skulle velge sted for samtalen, fordi jeg tror trygge rammer rundt intervjusituasjonen kunne bidra til at guttene følte seg mer komfortable. Møtet med guttenes foresatte før og etter intervjuet, kan også ha hatt betydning for deres trygghet rundt denne situasjonen. Slik jeg opplevde det virket deltakerne positive og veldig villige til å bidra til denne studien. De tre guttene valgte å sitte ulike steder i huset. En samtale ble gjort på soverommet, et annet ved spisebordet og det tredje i TV-stua. Alle stedene satt jeg rett ovenfor personen, da det var lettere å få kontakt på den måten, i tillegg til at de kunne lese på leppene hvis de ønsket det. Før intervjuene visste jeg ikke hvor stort hørselstap hver enkelt gutt hadde, men hadde forberedt meg på at jeg kanskje måtte bruke hørselsteknisk utstyr. Dette var tilfelle i ett av intervjuene, der jeg brukte en mikrofon som ble festet på genseren. Dette gjorde samtalen mellom oss mindre anstrengende for hans del, og det var med på å forsikre meg om at han fikk med seg alt jeg sa.

I samtalene med de tre guttene ønsket jeg å få et innblikk i deres opplevelse av å være tunghørt. I likhet med pilotintervjuet startet jeg med å informere om prosjektet og deltakerens anonymitet før jeg satte på opptaket. Jeg snakket også litt om hvilke temaer jeg kom til å snakke om, slik at de var forberedt på det. Ingen av deltakerne hadde noen innvendinger på at samtalen ble tatt opp, og det så ikke ut til at de tenkte over det under samtalen. Lydopptakeren er i dag mye mindre og bedre enn før, og blir derfor ikke like dominerende i intervjusituasjonen. Dersom forskeren i tillegg har god kontroll på det tekniske utstyret, vil det virke mindre forstyrrende for informanten under intervjuet (Dalen, 2013). Under samtalen valgte jeg å ikke følge intervjuguiden slavisk, da jeg lot deltakernes svar lede veien til videre spørsmål og temaer. Jeg passet likevel på at alle temaene var gått igjennom før samtalene var ferdige. Som forsker må man under intervjuene ta raske beslutninger mellom hvilke oppfølgingsspørsmål man skal stille og hvordan de skal formuleres (Kvale & Brinkmann, 2009). Deltakerne ga til tider korte og presise svar, og jeg måtte derfor ta i bruk oppfølgingsspørsmål en god del ganger. I etterkant ser jeg at disse spørsmålene var nødvendige for å få flere utfyllende svar. En utfordring når man snakker om temaer som kan være sensitive for barn og ungdom, i dette tilfellet deres hørselstap, er at de kan gi svar som er sosialt akseptert eller som de tror du som forsker vil høre (Kleven, 2014). Det var derfor viktig for meg som forsker å gjøre det klart på forhånd av intervjuet, at det ikke fantes noen fasitsvar på de spørsmålene jeg skulle stille, men at jeg var ute etter deres opplevelse.

Transkribering

Etter intervjuene med deltakerne, skulle samtalene lyttes til og transkriberes. ”I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i en skriftlig form” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Transkribering handler om å oversette talespråket til skriftspråket, men disse språklige ulikhetene kan virke usammenhengende, gjentakende og preget av prober. Når vi transkriberer forsvinner flere faktorer som er viktige får å forstå meningen med innholdet. Uten konteksten vil man ikke få tilgang til kroppsspråk, tonefall, ironi og lignende (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkripsjonen til mine tre intervjuer var en tidkrevende prosess, men ga meg også et dypere innblikk i samtalene. Når jeg gjennom transkriberingen også fikk et mer strukturert innhold, var det lettere for meg å finne sammenhenger og ulikheter mellom de forskjellige intervjuene. Denne struktureringen av innhold er i følge Kvale og Brinkmann (2009) allerede en start på analysen.

Lydkvaliteten på intervjuene var god, men det var et par situasjoner der jeg og deltakeren snakket samtidig, noe som var utfordrende når det skulle ned på papiret. Selv om dette tok litt tid, fikk jeg til slutt tak i den informasjonen som ble gitt. Jeg valgte å transkribere alt selv, da jeg hadde et forhold til intervjuet som ikke andre personer ville hatt. Nilssen (2012) argumenterer for viktigheten av å transkribere selv da dette vil kunne gi ideer til nye tanker og til kodingsprosessen. I tillegg får man som forsker et nært forhold til datamaterialet når man jobber så tett på det. I mine transkripsjoner valgte jeg i tillegg til det verbale språket å inkludere både prober, pauser og følelsesuttrykk for å bedre få et inntrykk av situasjonen og stemningen under intervjuet. Ved å inkludere dette ville jeg få et mer korrekt bilde av samtalene.

Analyse og bearbeiding av data

Kvalitative analyser er en prosess som starter allerede fra man gjør sitt første intervju eller forskerens første arbeid med dokumentene, der analysen foregår både under datainnsamlingen og etter at materialet er samlet inn i form av dataanalyse (Postholm, 2010). Etter å ha gjennomført transkriberingen, er det neste steget å klassifisere materialet. For å finne et mønster i datamaterialet starter man med en prosess der forskeren koder dataene. Dette vil si at forskeren gir navn på en del av innholdet som har samme meningsinnhold (Thagaard, 2013). Strauss og Corbin (1990) beskriver kodingen slik: "Coding represents the operations by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways" (Strauss & Corbin, 1990, s. 57). De beskriver denne prosessen som sentral i analysen, da teoriene utvikles på bakgrunn av dataene forskeren kommer frem til. I transkriberingsnotatet mitt hadde jeg satt av en egen kolonne til koder som jeg kunne fylle inn underveis. For min del fungerte det bra å gjøre dette samtidig slik at jeg ikke skulle glemme det ved et senere tidspunkt.

Strauss og Corbin (1990) deler kodingsprosessen inn i tre faser: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. De påpeker at det ikke er en klar linje mellom hver fase, da man ofte forflytter seg frem og tilbake under prosessen, spesielt mellom åpen og aksial koding. *Åpen koding* handler i hovedsak om å dele innholdet fra intervjuene inn i mindre deler, og gi hver del et navn eller begrep som er dekkende for fenomenet (Strauss & Corbin, 1990). Det er viktig at forskeren i møte med datamaterialet har et åpent sinn, og er mottakelig for alt materialet prøver å formidle (Nilssen, 2012). I kvalitativ forskning kan forskeren i analyseprosessen ende opp med utallige koder, og disse må klassifiseres og settes inn i

grupper. En slik prosess kalles kategorisering, og er nødvendig for å kunne strukturere og håndtere de ulike fenomenene (Strauss & Corbin, 1990). Under transkriberingen skrev jeg som sagt ned koder og notater til teksten som jeg kom på underveis, såkalte memos. Etter å ha transkribert leste jeg gjennom teksten flere ganger for å få en bedre oversikt over innholdet. Deretter forsøkte jeg videre å gi koder til resten av sitatene fra intervjuene.

Etter å ha satt koder på materialet, plasserte jeg de videre inn i overordnede kategorier hvor jeg hadde fokus på sammenhenger mellom fenomenene. Begrepsnavnene som er satt på kategoriene er mer abstrakt enn kodene som er gruppert under dem (Strauss & Corbin, 1990). Det neste steget i prosessen er *aksial koding*. Aksial koding handler om å danne seg et bilde av hvordan kategoriene relaterer seg til hverandre (Postholm, 2010). Jeg la merke til at intervjuene hadde mange av de samme kodene og jeg begynte å se en sammenheng i datamaterialet fra de forskjellige intervjuene. Jeg satte derfor opp et skjema der jeg plottet inn sitater jeg mente passet inn under hver av kategoriene jeg hadde kommet frem til. Ved å gjøre dette fant jeg både likheter og forskjeller i utsagnene fra deltakerne. Gudmundsdottir (2011) påpeker viktigheten av sammenligning da hun mener at det er det viktigste intellektuelle verktøyet i analysen. I sammenligningen bør ikke forskeren kun fokusere på å søke etter innhold som er likt, men heller informasjon som har likheter eller forskjeller. Likhetene hos deltakernes opplevelser kan beskrives som et mønster i analysen. Ut ifra kategoriene, fant jeg så relevant teori for oppgaven. Studien min er derfor preget av en induktiv tilnærming, som vil si at forskeren jobber ut ifra relevante data for så å utvikle teorier (Thagaard, 2013). Forskeren vil i tolkingen av datamaterialet aldri kunne være helt objektiv da forskeren alltid vil bringe med seg deler av sin egen forforståelse. Forskerens erfaringer, opplevelser og teorier vil påvirke måten man forstår og skaper mening i datamaterialet. Vi sier derfor at studien er verdiladet fordi den aldri kan bli helt fri fra vår forforståelse (Postholm, 2010). Dette er noe jeg vil komme tilbake til senere.

Jeg hadde kommet frem til seks overordnede kategorier, samt underkategorier i den aksiale kodingsprosessen. De overordnede kategoriene var:

- Opplevelse av å være tunghørt
- Kommunikasjon i ulike skolesituasjoner
- Sosialisering
- Skolens tilrettelegging
- Lærernes kompetanse

- Inkludering.

Etter å ha jobbet videre med materialet, valgte jeg å endre på noen av kategoriene, samt å bruke noen som underkategorier. Strauss og Corbin (1990) beskriver neste trinn i kodingsprosessen som *selektiv koding*. Med dette ønsker man å komme frem til kjernekategoriene som representerer forskningens problemstilling. Mine kjernekategoriene omtaler jeg også om mine tre hovedkategorier. De tre kategoriene jeg satt igjen med til slutt ble:

- *Hva sa du?*
- *Tilhørighet og vennskap*
- *Uvitenhet, redsel eller latskap? – En teknisk hverdag.*

Kvalitetssikring

For å sikre kvalitet i kvalitativ forskning må forskeren sørge for at studien er troverdig. Begrepene validitet, reliabilitet og generalisering er i første hånd forbundet med kvantitativ forskning, og det legges derfor vekt på andre betegnelser innen kvalitativ forskning som er mer hensiktsmessige termer. Thagaard (2013) knytter først og fremst reliabilitet til forskningens *pålitelighet*, mens validitet omhandler forskningens *gyldighet*. Begrepet *overførbarhet* er i kvalitativ metode knyttet til enkeltundersøkelsers overførbarhet til andre situasjoner.

For å sikre påliteligheten i studien må forskeren kunne gjøre rede for hvordan data har blitt samlet inn. Det er viktig at forskeren kan skille mellom de data som faktisk er samlet inn og sine egne vurderinger (Thagaard, 2013). Dette er viktig fordi kvalitativ forskning alltid vil være verdiladet og påvirket av forskerens subjektivitet. Det vil si at forskeren, som det viktigste forskningsinstrumentet, må være bevisst sin rolle og sitt teoretiske ståsted (Nilssen, 2012). For å sikre påliteligheten må vi altså finne ut om dataene er påvirket av måten de er samlet inn på. Som nevnt tidligere har jeg så langt der er mulig forsøkt å være induktiv i mitt forskningsprosjekt, der jeg har tatt utgangspunkt i datainnsamlingen for så å utarbeide teorier. Det vil i følge Postholm (2010) alltid være en interaksjon mellom å være deduktiv og induktiv, da forskeren har en teoretisk bakgrunn og erfaringer med seg inn i forskningsfeltet. Gjennom mine studier har jeg blant annet en teoretisk bakgrunn som kunne påvirket studiet. Det var derfor viktig for meg å være åpen for andre teoretiske perspektiver enn det jeg hadde

sett for meg på forhånd. Før dette prosjektet skrev jeg ned og gjorde meg selv bevisst på min forforståelse innen temaet hørselshemming. Etersom jeg har et nært familiemedlem som er tunghørt, ønsket jeg å bli mer bevisst de erfaringer og tanker jeg hadde rundt dette temaet. Jeg var likevel åpen for å møte personer med ulike erfaringer og syn på hørselshemming enn det jeg allerede hadde innsikt i. Moen og Karlsdottir (2011) påpeker blant annet viktigheten av å få frem deltakerperspektivet, der forskeren må legge sine meninger til side slik at deltakernes synspunkter får komme tydelig frem.

Gyldighet i kvalitativ metode handler om å finne ut om man undersøker det man har planer om å undersøke. Forskeren må kunne argumentere for og gi opplysninger om de metodene som er brukt i undersøkelsen. Dette gjelder blant annet ved innsamling av datamaterialet, intervju som forskningsmetode og hvilke analyser og tolkninger forskeren har kommet frem til (Postholm, 2010). I denne sammenheng er det viktig å kunne gi tykke beskrivelser slik at leseren skal kunne kjenne seg igjen i situasjonen (Postholm, 2010). Tykke beskrivelser skal ikke kun inneholde beskrivelser, men også fortolkninger gjort av deltakere og forsker. Det er derfor viktig å vurdere påvirkningen forskerens forforståelse kan ha på innholdet (Thagaard, 2013). Nilssen (2012) sier at: ”Tykke beskrivelser går utover bare å rapportere hva som blir gjort, den såkalte tynne beskrivelsen – det handler også om meningen og hensikten bak” (s. 162). Tykke beskrivelser kan gi leseren, som har en tilknytning til fenomenet som studeres, mulighet til å kjenne seg igjen i de tolkningene som er gjort. Overførbarhet kan i andre sammenhenger også bety at den forståelsen forskeren får av fenomenet også kan være relevant utover dette prosjektet (Thagaard, 2013). Opplevelsene til de tre deltakerne i dette prosjektet, mener jeg dekker et stort spekter innen hvordan tunghørte opplever kommunikasjonssituasjoner i skolen, og jeg tror andre i samme situasjon også kan kjenne seg igjen i deres beskrivelser og mine tolkinger av dette fenomenet.

Etter å ha analysert og tolket intervjuene, tok jeg som avtalt, kontakt med hver enkelt deltaker for å se om de kunne kjenne seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene jeg hadde gjort. Denne prosessen kalles member checking og er i følge Lincoln og Guba (1985) en viktig faktor i forhold til studiens troverdighet. Jeg sendte deltakerne en oppsummering av det jeg hadde kommet frem til på epost, og de kunne fikk korrigere eller komme med tilleggsopplysninger dersom det var noe de ikke kunne kjenne seg igjen i eller ønsket å tilføye informasjon.

Etiske betraktninger

Etiske dilemmaer har en sentral plass i kvalitativ metode da studien innebærer direkte kontakt mellom forsker og forskningsdeltaker (Thagaard, 2013). De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2006) har satt opp normer for vitenskapelig redelighet som forskere må følge. De har utarbeidet noen forskningsetiske retningslinjer som har som mål å:

”(...) hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn” (NESH, 2006, s. 5).

Ut ifra de forskningsetiske retningslinjene har jeg valgt å trekke frem noen sentrale retningslinjer for forskning som jeg mener er relevant for min studie. Dette innebærer søknad til NSD, informert samtykke, barns krav på beskyttelse, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

”Alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes” (NESH, 2006, s. 14). Slike opplysninger kan både være direkte og indirekte. De direkte opplysningene kommer i form av for eksempel navn og personnummer, mens de indirekte identitetsopplysningene kan komme fra bakgrunnsopplysninger som bosted, alder, kjønn, diagnose og lignende. Når man behandler personopplysninger må forskeren søke til NSD som er personvernombudet for forskning, og de skal vurdere om prosjektet vil bli gjennomført i overensstemmelse med personopplysningsloven (NESH, 2006). Før jeg startet prosjektet mitt søkte jeg derfor til NSD for å få godkjent prosjektet mitt ettersom jeg skulle behandle personopplysninger. Her gjorde jeg rede for formålet med studien, hvilke metoder jeg skulle bruke, hvem jeg skulle intervju og hvordan jeg skulle behandle opplysningene. Prosjektet ble godkjent av NSD, og jeg kunne da sette i gang med å kontakte deltakerne.

Informasjonsskrivet jeg sendte ut til de aktuelle deltakerne inneholdt også et samtykkeskjema som deltaker og foresatte skulle undertegne. ”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke” (NESH, 2006, s. 13). Før intervjuene hadde jeg fått samtykke til å gjennomføre samtalen, ved underskrift på samtykkeskjemaet, og de var informert om at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne avbryte sin deltakelse. I mitt studie intervjuet jeg personer under femten år, og det er derfor viktig som forsker å være klar over barns krav på beskyttelse. Forskeren må kunne tilpasse de metoder som blir brukt samt innholdet i forskningen ut ifra barnets

alder. Det er derfor viktig med god kunnskap om barn (NESH, 2006). Jeg hadde i min studie tilpasset informasjonsskrivet slik at deltakerne skulle forstå hva slags prosjekt de sa seg villig til å delta på og jeg passet på at de følte seg trygge under intervjusituasjonen ved å informere de om hva slags temaer jeg kom til å spørre om slik at de var forberedt på det, samt møte dem hjemme i kjente og trygge rammer.

”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at alt de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt” (NESH, 2006, s. 18). Personene som blir intervjuet skal bli anonymisert, slik at de ikke skal kunne bli identifisert gjennom studien. Det stilles også krav til hvordan personopplysninger skal bli oppbevart og slettet (NESH, 2006). I min studie har jeg valgt å bruke fiktive navn på deltakerne, og disse navnene har jeg også brukt under arbeidet med datamaterialet. Deltakerne fikk beskjed gjennom informasjonsskrivet at bare jeg og min veileder ville ha tilgang til materialet, og at det ville bli slettet så fort studien var over.

Beskrivelse av funn og drøfting

Som tidligere nevnt kom jeg i kontakt med tre tunghørte gutter i alderen 12-15 år. En av guttene går siste året på barneskolen, mens de to andre går på ungdomsskolen. Alle har fått tildelt høreapparat, der to bruker på begge ørene og en av dem kun på det ene øret. I dette kapittelet vil jeg presentere de funnene jeg har gjort i samtale med disse elevene og drøfte disse i lys av teori. Jeg har kommet frem til tre hovedkategorier som jeg mener dekker de funnene jeg har gjort, og som er nødvendige for å kunne svare på problemstillingen.

De tre kategoriene er:

- Hva sa du?
- Tilhørighet og vennskap
- Uvitenhet, redsel eller latskap? – en teknisk hverdag

Jeg har valgt å gi de tre elevene fiktive navn som jeg kommer til å bruke i beskrivelsene av mine funn fra intervjuene. De tre navnene er Fredrik, Lars og Anders.

Hva sa du?

Hva sa du? Hæ? Det er slitsomt å anstrenge seg en hel skoledag for å få med seg det som blir sagt, ikke bare i undervisningstiden, men også i friminuttene. Som deltakere i et hørende samfunn, er vi på mange måter nødt til å kunne høre og delta på samme premisser som alle andre. Realiteten er at for mange kreves det langt mer energi og ressurser for å ”henge med” i samtale. Tunghørte elever benytter seg i de fleste tilfeller av opplæringstilbudet ved nærskolen som i hovedsak er tilrettelagt for hørende, der lærerne kanskje har lite eller ingen erfaring fra før om hørselshemming, og hvor kommunikasjonen stort sett foregår verbalt. To av deltakerne forteller om en opplevelse av å ikke bli forstått. De opplever at lærerne og medelevene ikke skjønner hvordan det er for dem å ha nedsatt hørsel, men rettferdiggjør det ved å si at lærerne er ganske flinke og gjør så godt de kan, og at medelevene ofte tar hensyn. Men er det godt nok? Opplevelsen av å ikke bli forstått har sannsynligvis noe å gjøre med lærernes og medelevenes uvitenhet og vansker for å sette seg inn i en situasjon, som for dem er ukjent. Som Grønlie (1995) påpeker er informasjonsnivået hos befolkningen om hørsel lav, og mangelen på kunnskap vil mest sannsynlig gjenspeile seg i de opplevelsene deltakerne beskriver. Døve personer skiller seg ut i større grad enn hva tunghørte gjør, mye på grunn av deres måte å kommunisere på. Ettersom de fleste tunghørte kommuniserer ved å snakke og

lytte, tolker jeg det slik at mange plasserer tunghørte i kategorien hørende, som jeg antar vil kunne påvirke kvaliteten på kommunikasjonen negativt.

Kommunikasjon i klasserommet

Under intervjuene kom det frem at elevene hadde et ganske ulikt syn på hvordan de opplevde kommunikasjonen mellom seg og lærer, og seg selv og medelevene. Dette til tross for at de ulike skolene hadde mye av det samme hørselstekniske utstyret. Anders opplevde at det ofte var vanskelig å få med seg det som ble sagt i timen, både av lærere og medelever. Når jeg spør hvor mye han tror han får med seg i løpet av en time, svarer han ganske kontant:

”Sånn ca. 75 prosent!”.

Ifølge eget anslag mister han altså $\frac{1}{4}$ av timens innhold. Han er plassert helt fremst i klasserommet foran pulten til læreren. Her har han fast plass, med kort avstand til høyttaleren, og ved siden av seg sitter det en medelev som han har mulighet til å få hjelp av. I løpet av en skoletime må Anders spørre denne eleven om hva som ble sagt i gjennomsnitt fem ganger, men han opplever at sidekameraten synes det er greit å forklare ting om igjen. Å miste $\frac{1}{4}$ av timens innhold, vil si at han går glipp av utrolig mye viktig informasjon, som igjen kan være avgjørende for elevens læringsutbytte. Dette kan støtte opp mot Ola Hendar (2012) sin kartleggingsundersøkelse om læringsutbyttet hos barn med hørselshemming i skolen. Resultatene viste at hørselshemmede hadde større vanskeligheter med å nå læringsmålene, og at kommunikasjon kunne være en forklarende faktor. Når man mister så mye av samtalene som foregår i klasserommet, vil jeg anta at det vil være utfordrende å være deltakende på lik linje med de andre. Hvordan vil dette påvirke følelsen av å være inkludert? Kanskje gir det en følelse av å kun være integrert? Som nevnt i teorikapittelet, stiller både Salamancaerklæringen og Utdanningsdirektoratet konkrete krav til skolene om at alle elevene har rett på en inkluderende skolegang. På hvilken måte kan tilretteleggingen eller organiseringen forbedres slik at denne eleven skal ha mulighet til å sitte igjen med mer enn 75 prosent av samtalen? Kommunikasjonen i klasserommet vil ikke være vellykket dersom en av mottakerne ikke får med seg budskapet (Røkenes et al., 1996).

Før Fredrik begynte på ungdomsskolen fikk han og hans foresatte komme på besøk for å velge ut det klasserommet de mente var best egnet for Fredrik. Her fikk han velge plass i

klasserommet, som er fremst, i nærheten av vinduet og med kort avstand til læreren og utstyret sitt. Han mener at å ha fast plass foran er viktig for å kunne få med seg alt som blir sagt, da han ikke ville fått med seg like mye hvis han hadde vært plassert lengre bak i klasserommet. Jeg spurte om han syntes skolen hadde tilrettelagt godt for han, og han svarte:

”Ja absolutt! Alt var på plass når jeg starta skoleåret”.

Ved hjelp av det hørselstekniske utstyret har han følgende å si om hans utbytte av undervisningen:

”Ja... med mikrofonene rundt, og lærerne har jo sånn mikrofon dem også, så jeg får det jo rett inn i øret, og det hører jeg jo ganske greit. Men det er jo av og til at jeg ikke orker å ha det på hele tiden. Det kan bli mye sånn høy lyd eller at det kommer mye fordelt, så jeg synes det er litt kjedelig at jeg bare hører dem og ikke de rundt meg da. Det kan jo bli ganske mye støy da, men det funker egentlig ganske fint”.

Ved å ha alt utstyr klart til den nye eleven, er skolen med på å sende et signal til elev og foreldre om at de tar elevens utdanning på alvor, og at de på best mulig måte forsøker å tilpasse. Samtidig er det viktig å påpeke at dette er noe eleven har krav på, og skolen er pålagt å ha det klart. Dessverre er det ikke alltid slik, og dette vil jeg komme tilbake til om litt. På grunn av høreapparatene beskriver deltakerne en skolehverdag som tidvis er preget av støy. De opplever bakgrunnsstøy i alt fra klasserommene, i utearealene, fellessamlinger, aktiviteter i gymtimene og så videre. Høreapparatet fungerer på den måten at alle lyder forsterkes, ikke kun det man vil høre, og for noen kan dette gi fysiske plager i form av for eksempel hodepine (Overvik, 2009). Hodepine oppstår gjerne fordi man intenst forsøker å lytte, hvor man ofte blir ansent både i nakke, skuldre og rygg (Jæger, 2009).

Når Lars begynte på ungdomsskolen husker han at ikke alt var ferdig tilrettelagt når han begynte. Han sier at:

”Det manglet litt av det systemet som skulle ta opp signaler og sånt til mikrofoner og sånt da. Men det kom etter hvert”.

Jeg spurte om det skapte problemer for han i starten, og han svarte:

”Ikke så veldig stort problem, for da satt jeg nærme læreren da, gjorde jeg. Det var med vilje slik at jeg kunne høre dem”.

Nå som utstyret er i orden får han med seg mesteparten av det som blir sagt takket være mikrofonene. Han har også, i likhet med de andre deltakerne i studien, plass fremst i klasserommet, og er plassert slik at han har mulighet til å se alle elevene. Deltakerne hadde blandede opplevelser rundt hvordan kommunikasjonen fungerte i klasserommet, men det som for alle var avgjørende for å fungere optimalt var bruken av det tekniske utstyret. Denne typen tilrettelegging omtaler Røkenes et al. (1996) som en del av de fysiske forholdene som virker inn på kommunikasjonsprosessen. Han påstår at for eksempel lysforhold kan være avgjørende for om mottakeren får med seg budskapet eller ikke, da mange er avhengige av synet når de kommuniserer. Anders sitt utsagn støtter opp mot dette da han bruker sollys for å kunne lese på leppene til læreren. Selv om Lars ikke nevner sollys spesifikt, antar jeg at hans plassering fremst ved siden av vinduet i klasserommet er gjort av en grunn. Lyset fra vinduet blir rettet mot de som prater og ikke mot øynene hans, og kan være avgjørende i situasjoner der han har vansker med å høre hva som blir sagt.

Gruppearbeid

Guttene har ulike opplevelser rundt gruppearbeid, diskusjoner og lignende i undervisningen. Anders opplever blant annet utfordringer i forhold til diskusjoner med sidekameratene fordi han ikke klarer å oppfatte hva de snakker om.

”Det er mange som pleier å hviske på en måte, som hvisker med sidekameraten liksom, så da pleier jeg aldri å få med meg noen ting”.

Han forteller at han ofte må si ifra til medelevene at han ikke klarer å høre hva de sier. Anders forteller likevel at han liker å jobbe i grupper sammen med andre, og at han lærer mye av det. Det er vanskelig å si om det er en bevisst handling fra medelevenes side, men slik denne gutten beskriver det, kan jeg anta at det er tilfellet. Anders fortalte tidligere at han mister mye av det som blir sagt i timene, og et slikt tilfelle viser hvilke utfordringer han kan støte på i en oppgave gitt av læreren. Kanskje kunne bruk av mikrofon være en idé i denne type arbeidsmåte? Som Jonassen (2009) påpeker har det skjedd en utvikling i måten å undervise

på, der det i større grad blir lagt vekt på ansvar for egen læring og nye undervisningsmetoder. Dette kan skape utfordringer for hørselshemmede. Det kan i tillegg virke som han blir utelatt fra samtalen, og dette kan være med på å påvirke selvoppfatningen til denne gutten negativt. Skaalvik og Skaalvik (2005) nevner blant annet at oppfattelse av eget evnenivå eller prestasjoner på skolen, tilfredshet på skolen og popularitet blant jevnaldrende har betydning for elevens selvoppfatning. Å bli utelatt fra samtalen vil jeg påstå vil kunne gå under disse oppfattelsene av seg selv, og påvirke eleven negativt.

Fredrik opplever at det går mye bedre for han når de har gruppearbeid og at de får sitte på sitt eget grupperom. Han ser på seg selv som er person som er god til å samarbeide og som takler det veldig godt. Jeg spør han om medelevene i gruppa hans passer på at han får med seg alt som blir sagt, og da svarer han:

”Dem tenker, dem vet at jeg har høreapparat og sånn, men jeg tror aldri at dem har sagt sånn at hørte du hva som ble sagt og sånn”.

Dette poengterer igjen at medelevene hans ikke tenker over at han har nedsatt hørsel, men behandler han på samme måte som resten. Han sier også at de i gruppa snakker om det de skal gjøre, slik at han alltid har mulighet til å få med seg hva de skal gjøre. Lars liker også å samarbeide med andre og kommer med en annen grunn til det enn de to andre. Ved å samarbeide med andre får han brukt språket mye. Lars har på grunn av hørselshemmingen hatt utfordringer i forhold til språket, og dette er noe han jobber for mestre, blant annet på skolen. Slik beskriver han fordelene ved å jobbe med andre:

”Jo, fordi hvis jeg ikke får med meg noe så kan jeg jo spørre dem selvsagt. Ja, og samtidig utfordrer det dagligspråket mitt mer med å snakke da”.

Ved å jobbe i grupper gir han seg selv språkutfordringer som han trenger å øve på. Gruppen hans har også tilgang til mikrofoner, og han beskriver da kommunikasjonen som normal. Ifølge Anderson (2006) er vi avhengige av et sosialt samspill med miljøet vi befinner oss i for å kunne tilegne oss et godt språk. Dette støttes også av Fiksdal og Nervik (2009) som mener at ”meningsfullt samspill og kommunikasjon er en forutsetning for kognitiv, språklig og sosial utvikling” (s. 19). I stedet for å lukke seg inne, ser Lars på sosial samhandling som en måte å utfordre seg selv på, fordi han ønsker å forbedre uttalen sin.

I løpet av en skoledag opplever noen av elevene utfordringer i forhold til konsentrasjon. Anders opplever at det er mye bakgrunnsstøy i klasserommet, og føler at han lærer mer når det er helt stille, og forteller at han utover skoledagen blir sliten av å konsentrere seg. Fredrik forteller også at han blir sliten utover dagen, men tror ikke det har noen sammenheng med hørselstapet. Han sier derimot at det kan være slitsomt å høre når høreapparatene begynner å gå tom for batteri, og at han av og til ikke har med ekstra. Han forklarer at det blir mye susing på grunn av alt utstyret og at det oppleves ubehagelig. Det hender derfor at han tar av høreapparatet for å vurdere hva som er best. Lars forteller at hvor sliten han blir kommer an på hva slags skoledag de har. Han blir sliten av å konsentrere seg når de har utedager, men merker ikke noe spesielt på vanlige dager.

”Men når det er sånn turdag eller noe da, kan man bli litt ekstra sliten. Da merker jeg at du liksom, du får, du får hodepine på en måte og blir skikkelig sliten i øynene og sånt fordi jeg leser munnen på dem og da blir det sånn. Ja det er litt vanskelig å forklare. Du blir litt sliten i ørene fordi du må prøve å sette fokuset i å høre da. På en måte”.

Dette er ifølge Jæger (2009) normalt hos personer med nedsatt hørsel. Når man intenst prøver å lytte utsettes også øynene, fordi man aktivt bruker disse for å lese på leppene i mangel på hørsel. Landskapet både inne og ute blir brukt som nye læringsarenaer, men kan fungere negativt på grunn av mye bakgrunnsstøy (Jonassen, 2009). Lars beskriver hodepine og sliten i øynene som et resultat av dette. Lars forteller at de i klassen hans tar hensyn til han i timene. Dette gjør de ved å for eksempel være flinke til å rekke opp hånda og ikke snakke i munnen på hverandre. Det gjør det lettere for han å høre hva som blir sagt. Også Fredrik forteller at spesielt de i klassen hans tar godt hensyn til han. Anders derimot forteller at medelevene ikke tar hensyn særlig ofte, spesielt ikke i andre klasser. Han forteller om jenter i de andre klassene som ikke tør å bruke mikrofonene, og gutter som synes det er gøy å tulle rundt med dem. Anders sier:

”De driver som regel å drar ut kontakter, og slå av eller skru ned lyd som dem ikke vet hvordan man gjør”.

Han skulle ønske elevene i hans og andre klasser kunne ta mer hensyn.

Hørselsstrategier

Under intervjuet ønsket jeg å finne ut om elevene brukte noen strategier i timene, slik at det skulle bli lettere for dem å få med seg samtaler og viktig informasjon som ble gitt. Anders brukte flere strategier som blant annet inneholdt å be om hjelp, lese på munnen og benytte seg av utstyret i klasserommet. Hans forklarer sine strategier slik:

”Noen ganger sier jeg ”hæ?”, eller ja. Eller kan tenke meg hva de sier. Ja... og snu meg og se på personen som snakker. Se på munnen deres, på en måte. Også læreren gjentar ting for meg og jeg kan spørre sidekameraten”.

I klasserommet hans er det stilt inn sollys på munnen til læreren slik at det blir lettere for han å kunne lese på munnen samtidig som han lytter. Fysiske forhold som lysforhold kan for mange hørselshemmede elever være avgjørende i kommunikasjonssituasjoner, der eleven er avhengig av å kunne lese på munnen til de som snakker (Røkenes et al., 1996). Som hørselshemmet tar man ofte i bruk sansene på en annen måte enn det en person med normal hørsel gjør. Å bruke synet aktivt er ifølge denne eleven en strategi han bruker for å fungere bedre i kommunikasjonssituasjoner. Mange tenker kanskje at hørselshemmede har bedre syn enn hørende, noe som ikke er tilfelle. De ser ikke bedre men de lærer å bruke synet mer aktivt og på en annen måte enn det hørende er vant til. Jeg tenker at vi er så vant til å få med oss det som skjer rundt oss, at vi i mange tilfeller ikke er avhengige av synet, og dermed bruker vi det ikke i like stor grad som hørselshemmede. Med mangel på hørsel kompenserer de for dette ved å bruke synet i tillegg. Lars bruker mange av de samme strategiene som Anders. Han plassert slik at han har mulighet til å se alle elevene, og for å kunne lese på leppene i tilfeller der han ikke hører så godt hva som blir sagt. Han beskriver det som viktig å ha den plasseringen i klasserommet.

”Så lenge jeg klarer å se elevene godt og tydelig, så er du sikra liksom”.

Jeg spør om han sier ifra til læreren dersom det er noe han ikke har fått med seg. Han svarer at:

”Nei det skal jeg være ærlig på at jeg ikke gjør. Jeg sier ikke så veldig mye fra egentlig. Det er liksom litt pinlig noen ganger også, å sånt da. Men jeg sier nå bare ifra til kompisene da, så gjør vi nå saken sånn da”.

På spørsmål om hvorfor han ikke velger å si ifra til lærer, men heller spør en god kompis svarer han at han opplever det som mas.

”Det føles litt sånn da, men jeg vet jo egentlig at jeg ikke gjør det i det hele tatt da. Men det er liksom bare noe du føler uansett”.

Det kan virke som at han ikke ønsker at fokuset på hvert spørsmål skal bli rettet mot hørselstapet hans, og at han ikke vil at det skal være til bry for resten av klassen. For han blir dette en ubehagelig opplevelse, og derfor kan det føles tryggere å spørre en enkelt elev. Hans strategi i denne situasjonen blir å bruke medelevene som ”et hjelpemiddel”. Samtidig tenker jeg at dersom lærerne ikke vet at han har gått glipp av det som ble sagt, er dette noe de ikke kan få gjort noe med. Kanskje har læreren stått med ryggen til klassen eller noen snakket i munnen på hverandre, glemt å bruke mikrofonen og lignende. Tilbakemelding på dette kan gjøre kommunikasjonen lettere i en senere situasjon.

Spesialundervisning

Anders har på grunn av hørselstapet hatt utfordringer med faget engelsk. I noen av engelsktimene blir han tatt ut av timen sammen med en lærer for å øve på blant annet uttale av vanskelige ord og lyder. Han forklarer at han blir tatt ut to ganger i uka, der ene gangen er med han og læreren og andre gangen med han og en annen person. I grunnskolen legges det vekt på at elevene også skal mestre andre språk enn norsk. For mange tunghørte kan engelsk oppleves som et krevende fag, fordi det kan være utfordrende både og høre og uttale mange av lydene. For eksempel er *th-lyden* en vanskelig lyd å oppfatte (Kunnskapsdepartementet, udatert). Dissen beskrivelsene stemmer godt opp mot den opplevelsen Anders har i forhold til engelskfaget. Lars har også utfordringer i forhold til språkfag, men i dette tilfellet fransk. Han opplever det som et krevende språk å lære på grunn av alle de spesielle lydene. Han har derfor en privattime sammen med fransklæreren for å øve på uttale. Jeg ønsket å finne ut om dette også gjaldt andre språkfag, som engelsk, ettersom engelsk også har mange lyder som kan være vanskelig for tunghørte å oppfatte. Han svarer at:

”Jeg får veldig mye bra respons i engelsk, for dem sier at dem er veldig overrasket over hvor bra jeg er i engelsk med de problemene jeg har da. Jeg liker... jeg vil jo si jeg er ganske god i engelsk da”.

Han opplever at han mestrer engelskfaget godt, men forklarer at han ellers sliter med dagligspråket. Han forteller at han har nesten alle undervisningstimene sammen med klassen, men at han også har en time med logoped. Her trener han blant annet på S-, F- og andre vanskelige lyder. Han er veldig fornøyd med å ha logopedtimer på skolen, og kunne godt tenkt seg enda flere slike timer, da han opplever at dette hjelper. Selv om han har utfordringer med dagligspråket opplever han ikke at de andre tenker noe over det når de snakker sammen. Han sier:

”Når jeg snakker med andre så tenker ikke dem noe over det. Dem skjønner jo hva jeg mener og jeg skjønner hva dem mener”.

Som nevnt tidligere ser han på sosialt samspill med andre, i form av for eksempel gruppearbeid som en utfordring til seg selv, der han får øvd på dagligspråket. For å utvikle et godt språk må det bli tatt i bruk, og ifølge Anderson (2006) er vi avhengige av et sosialt samspill med miljøet rundt oss, i utviklingen av språket. For å gjøre veien dit lettere har gutten en time med logoped i uka på skolen. Dette oppleves som positivt for denne eleven. Begge guttene mener at å bli tatt ut av undervisningen, fungerer bra fordi de lærer mer da. Som inkludert i en klasse, kan det for noen oppleves som vanskelig å skulle bli tatt ut fra klassen. Følelsen av å være annerledes kan komme tydeligere frem i en slik situasjon, men det virker som på disse elevene at de ikke ser på det som et problem, men som en nødvendighet.

Tilhørighet og vennskap

Å ha et kommunikasjons- og informasjonshandicap i form av hørselstap, kan for mange være vanskelig å takle. Det er i samspill med andre utvikler vi oss til å bli et unikt individ, og vår identitet utvikler seg i relasjon med de rundt oss (Frønes, 2006). Vi har et ønske om å være mest mulig lik de vi omgås med og den gruppen mennesker man tilhører, og i ungdomsalderen er det i følge Frønes (2006) de jevnaldrende som er viktigst for oss. Samtalene erstatter gjerne lek, og det er viktig å kunne være deltakende i det sosiale

samspeillet og å føle at man blir inkludert. Man ønsker å være del av et fellesskap, ha gode venner og føle at man er sosialt attraktiv (Lillejord et al., 2011).

Annerledeshet

Hvordan tunghørte elever opplever å være tunghørt på en skole der de fleste, om ikke alle, hører godt er det kun de selv som kan forklare. Hendar (2012) viser til at de fleste unge benytter seg av opplæringstilbudet ved nærskolen, og det er derfor interessant å se nærmere på hvordan dette fungerer sett fra et elevperspektivet. De tre intervjudeltakerne benytter seg av høreapparat, noe som også var et av kriteriene for valg av deltakere, og det var derfor interessant å se på hvordan de tre deltakerne opplevde å bruke dette i skoletiden. På spørsmål rundt trivsel rundt høreapparatbruk, svarte alle at de ikke tenkte særlig over det siden de hadde brukt høreapparat siden de var små. To av guttene forklarer det slik:

Fredrik: "Ja nå har jeg brukt det så lenge at jeg, nå går det jo helt av seg selv, jeg føler ikke noe spesielt nå".

Lars: "Ja, jeg tenker ikke noe sånn problem på det da. Det må jo brukes da hvis jeg skal klare å høre da. Så jeg ser ikke... du blir jo vant til det. Tenker ikke over det etter hvert da".

Slik jeg tolker det har høreapparatet vært brukt så lenge at de i dag ser på det som en del av dem, og at de ikke lenger tenker noe særlig over det. Ifølge Grønlie (1995) er det viktig å kunne identifisere seg selv som tunghørt og ikke føle skam over dette. Slik jeg oppfatter det virker det som at Fredrik og Lars ikke ser på seg selv som noe annet enn andre, og at de ikke synes det er flaut å bruke høreapparat. Jeg la merke til at begge guttene hadde kort hår, slik at høreapparatene var godt synlig. Det kan virke som at de ikke har et behov for å skjule høreapparatet, som igjen støtter opp om deres beskrivelse rundt trivsel ved bruk av høreapparat. For deltakerne er høreapparatene noe de ser på som nødvendig for å fungere i hverdagen, selv om det ikke oppleves som positivt hele tiden for enkelte. Fredrik og Lars sine beskrivelser skiller seg i noen grad fra Anders sine opplevelser. Anders benytter seg kun av høreapparat på ene øret, og synes det går fint, men har en annen opplevelse av å bruke to høreapparat. På spørsmål om trivsel rundt bruk av begge høreapparatene sier han:

"Både og. Fordi at når jeg har på begge ørene da blir det robotstemmer".

Jeg ser sammenhenger mellom det Anders kaller for robotstemmer, og det Jæger (2009) omtaler som et forvrengt lydbilde. Dette støtter opp mot det faktum at høreapparat ikke gir normal hørsel. Det er likevel viktig å påpeke at høreapparatene gjennom de siste årene har hatt en stadig utvikling, hvor de i større grad er blitt tilpasset hver enkelt brukers behov (Jæger, 2009). Følelsen av å høre robotstemmer kan komme ekstra tydelig frem ettersom han ikke er vant til å bruke høreapparat på begge ørene, i motsetning til de to andre guttene. Jeg legger merke til at Anders har hår som akkurat dekker høreapparatet. Dette kan være en indikator på at han ønsker å skjule det for andre. Det kan komme av et ønske om å bli akseptert, eller et ønske om å være lik de man omgås med. Som Grønlie (2005) påpeker er det viktig å kunne identifisere seg som lik de personene som tilhører samme gruppe eller miljø som deg. Å ikke bli akseptert som den du er vil kunne påvirke din status i gruppa, og vil ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) kunne ha negativ innvirkning på den sosiale selvpoppfatningen. Det er tøft å være ungdom i dag, og det stilles krav til hvordan du skal være og se ut. Man skal ikke skille seg ut, være lik majoriteten, og bli sett på som normal. Men hva vil det si å være normal?

Under intervjuene ønsket jeg å få en innsikt i hvordan elevene faktisk opplever å være tunghørt på en skole der de fleste andre hører godt. Beskrivelsene de gir varierer hos hver av deltakerne. Lars hadde noen tanker om hvordan det var å begynne på ungdomsskolen.

”Det er litt sånn rart på starten når du starter da. For da tenker du liksom at dem ser liksom litt annerledes på deg da. Men jeg tar det liksom bare på sparket da. Og da kommer du inn i det etter hvert, og da tenker jeg ikke noe på det. Dem ser liksom ikke bare på høreapparatet, men ser på meg som en vanlig person da. Så det blir jo bare en vane for dem også”.

Slik jeg tolker dette har Lars et ønske om å bli oppfattet slik han selv oppfatter seg, som en helt vanlig person. Hans utsagn viser at det ligger en usikkerhet i forhold til hvordan andre kommer til å oppfatte han, men at hans selvsikkerhet overskygger det de andre oppfatter som ”annerledes”. Det er som Grønlie (1995) så godt fremstiller det, ikke flaut å ha et hørselstap, men det kan bli det dersom personen selv er brydd av det. Ut i fra dette vil jeg anta at Lars sitt syn på eget hørselstap også smitter over på de han omgås med på skolen, som igjen er med på å normalisere hørselstapet. På ungdomsskolen får jevnaldrende en viktig rolle og dominerer

ifølge Frønes (2006) som signifikante andre, da man i større grad begynner å frigjøre seg fra familien. Det er viktig at en opplever å tilhøre fellesskapet og å oppleve seg selv som sosialt attraktiv (Lillejord et al., 2011). Også Fredrik går på ungdomsskolen, og han fortalte om utfordringer i forhold til overgangen fra å leke i friminuttene på barneskolen til å stå å snakke i klynger på ungdomsskolen. Han sier at:

”Av og til kan det jo være vanskelig å få med seg når det er mye støy i bakgrunnen og sånt. Men jeg har egentlig klart det ganske fint hittil da!”

Det kan være flere grunner til at Fredrik fungerer godt i sosiale settinger, til tross for hørselstapet. Grad av hørselstap, hørselsstrategier, høreapparatets funksjon og lignende kan være med på å påvirke dette. Som Vernon og Andrews (1990) forklarer, må man ikke kun fokusere på grad av hørselstap, da det er flere faktorer som er med på å avgjøre hvor godt en person hører og forstår tale. Anders sin opplevelse av å være tunghørt blant hørende preges av at de fleste han omgås med på skolen ikke forstår hvordan det er for han å være tunghørt. Han forklarer dette slik:

”De skjønner ikke, de skjønner deg ikke alltid like ofte. Folk blir fort lei av å forklare ting om igjen da”.

Også Lars opplever at medelevene og lærerne ikke skjønner hvordan det er for han å være tunghørt.

”Dem tenker.. det er større forskjeller enn dem kanskje tror da, vil jeg si. De samme problemene sliter jo lærerne med også da. Dem vil jo gjerne.. logoped er kommer jo på skolen og sånt da. Og da vil jo lærerne lære og prøve å se problemene mine da. Og liksom gjøre noe med det da”.

I samtalen med Anders får jeg en følelse av oppgitthet når han snakker om forståelsen til de han omgås med på skolen. Tiden på skolen, både faglig og sosialt, er i stor grad preget av kommunikasjon. Som Bateson (i Johannessen et al., 2010, s. 107) hevder er alt kommunikasjon. Det stilles krav til deg som person at du må kunne delta i det sosiale samspillet, og oppfatte og tolke innholdet i det. Med et hørselstap vil dette kunne by på utfordringer. Å lytte krever konsentrasjon, og man ønsker ikke å gå glipp av viktig

informasjon eller å henge etter i samtalen. Som Anders indirekte beskriver påvirker dette de han omgås med på skolen, i form av irritasjon over å måtte gjenta seg selv. Lars opplever også å ikke bli forstått i forhold til hvordan det er å være tunghørt. Han snakker om at det er større forskjeller en det folk tror. Dette mener jeg har sammenheng med det Grønlie (1995) omtaler som et usynlig handicap. I samtalen med tunghørte rettes ofte fokuset mot deres hørselsrest, og på evnen til å kommunisere, men man glemmer å ta hensyn til hørselstapet. Hørselstapet er i tillegg en subjektiv opplevelse, slik at det kan være vanskelig å sette seg inn i deres perspektiv. Selv om han opplever at de andre ikke forstår han like godt, mener han at lærerne gjør en god jobb med å sette seg inn i hans vansker.

Når Fredrik og Lars begynte på ungdomsskolen ønsket de å informere om hørselstapet sitt til klassen, ettersom det hadde startet elever fra andre barneskoler. Selv om begge ønsket å formidle dette, gjorde de det på ulike måter. I klassen til Lars var det læreren som fortalte klassen om hørselstapet hans.

”Det var læreren som sa det. Jeg ville ikke si det sånn veldig personlig så”.

På spørsmål om det var han som ønsket at læreren skulle forklare det, svarte han at det ville bli enklere for han på den måten. Ettersom han kjente mange fra barneskolen, i tillegg til personer han hadde spilt fotball med, visste de fleste i klassen at han brukte høreapparat. Det opplevde han som en veldig stor fordel. Blant de han ikke hadde møtt før, beskrev han reaksjonen deres slik:

”De syntes det var litt rart da. Men også samtidig spennende syntes dem da. Så dem så ikke på det som noe stort problem, gjorde dem ikke”.

Når Fredrik begynte på ungdomsskolen valgte han selv å fortelle om hørselstapet sitt.

”Ja vi hadde jo sånn.. siden vi kommer fra skoler hvor vi ikke kjente hverandre måtte vi representere oss der, så sa jeg at jeg hadde litt hørselstap også.. så dem forstod det ganske raskt”.

Måten de formidlet situasjonen på ble gjort på samme måte, men fra forskjellige personer. Deltakerne valgte dermed den metoden som føltes mest naturlig for dem. Det å være åpen

rundt hørselstapet sitt vil også kunne lette situasjonen for medelevene og lærerne de omgås med nesten hver dag. Det vil være lettere for medelevene å tilpasse seg hvis de vet hva personen eventuelt sliter med, eller hvilke situasjoner som kan være utfordrende med tanke på for eksempel kommunikasjon i friminuttene eller undervisningen (Grønlie, 1995). Ved å være åpen om sitt hørselstap og bruk av høreapparat vil jeg påstå at man i stor grad ufarliggjør situasjonen. Slik to av deltakerne opplevde det, virket det som at de andre elevene forsto det ganske raskt og så ikke på det som et stort problem. Hadde det derimot ikke blitt gitt noen form for informasjon, vil jeg anta at det i større grad ville blitt spekulasjoner blant medelevene. En slik uvisshet kan også være roten til mobbing.

Sosialt samspill i friminuttene

I friminuttene bruker elevene tiden sin på forskjellige ting. Ut ifra samtalen ser jeg at skolens og elevenes påvirkning har mye å si for hvilke aktiviteter de holder på med. Anders som enda går på barneskolen bruker store deler av friminuttene på å spille fotball med jevnaldrende, og også Lars liker å holde på med sport sammen med venner. Begge forteller at skolene har gode muligheter for å drive med ulike aktiviteter med fotballbaner og lignende. Etter at Fredrik begynte på ungdomsskolen har de sluttet med sport, og bruker tiden sin på å stå og snakke i grupper. Når jeg spør om hvorfor de ikke spiller for eksempel fotball, svarer han:

”Det er liksom litt ukult da”.

Han forteller at de på barneskolen hadde store fotballbaner og mye lekeplasser, slik at det ble mer lek og mindre snakking. Da brukte de i stor grad kroppsspråk til å kommunisere med hverandre. Friminutter som i hovedsak kun består av å snakke med venner, byr på blant annet utfordringer i form av støy, ifølge Fredrik. Det hender han må be vennene gjenta hva som ble sagt, men at ingen blir sure eller irriterte av den grunn. Når de er ute står de ofte i mindre grupper slik at det blir lettere å få med seg det som blir sagt.

Overgangen fra barneskole til ungdomsskole kan, som i dette og mange andre tilfeller, være en stor overgang med tanke på hva man bruker tiden til og hvordan man kommuniserer med hverandre. Som Fredrik beskriver har det skjedd en brå overgang fra lek til samtale. Leken fra barneskolen er i større grad preget av non-verbal kommunikasjon. Ifølge Bateson (i Johannessen et al., 2010) kan en slik type kommunikasjon foregå ved bruk av kroppsspråk.

For tunghørte kan kommunikasjon i lek være lettere å forstå, enn dersom mange står sammen i en gruppe og snakker i munnen på hverandre. Utendørs vil det også kunne oppstå mye støy, ikke kun fra elever som roper eller snakker, men også fra vær, vind, trafikk og lignende. Selv om høreapparatet er positivt på veldig mange måter, ser man også noen ulemper ved dette. Fordelen er at elevene lettere kan delta i samtaler, men samtidig er det viktig å være klar over at høreapparatet også forsterker alle lyder rundt de som snakker. Høreapparatet har ikke mulighet til å skille mellom ønsket og uønsket lyd (Overvik, 2009). Støy kan derfor fungere som et hinder i kommunikasjonen. Anders forteller om utfordringer i forhold til løpeaktiviteter, fordi det gjør det vanskelig for han å delta i kommunikasjonen. Han sier:

”Når vi spiller fotball når vi er ute, da flyr lyden fort vekk. Og dem snakker litt lavt”.

I løpet av et friminutt går han glipp av ca. 45 prosent av det som blir sagt. Det vil si at han går glipp av nesten halvparten av det klassekameratene snakker om. Når man mister så mye av det medelevene sier, vil man automatisk havne utenfor i mange situasjoner.

Jevnaldrendes betydning

Alle elevene gir uttrykk for at de trives i friminuttene. Det viser seg at trivselen henger godt sammen med det å ha noen å være sammen med i friminuttene og om de har tilgang til gode venner. Når jeg spør hvorfor de trives i friminuttene, svarer de:

Lars: *”Det er sikkert fordi jeg har gode kompiser og sånt, og at jeg trives da, generelt”.*

Anders: *”Det er mange hyggelige på trinnet vårt”.*

Fredrik og Lars gir uttrykk for at de har veldig mange venner, der mange av dem også har vært gode kompiser siden barneskolen. Fredrik opplever at vennene hans ikke tenker over at han bruker høreapparat, og at de ser på han som en helt vanlig person. Selv om Anders forteller at han trives i friminuttene og at medelevene er hyggelige, forteller han også om situasjoner som ikke har vært spesielt trivelig. Ettersom det er mye støy utendørs, må han ofte spørre medelevene om å gjenta det de sa. Han beskriver opplevelser fra friminuttet slik:

Jeg sier ifra at jeg ikke hører... som regel. Da enten spør jeg igjen og de fleste sier bare, herregud! Hvis det er en jente der eller to, også hører jeg ikke hva de sier, så sier de det igjen, og hvis jeg ikke hører da heller så sier dem bare hestemøkk som regel”.

Når han forteller dette, snakker han forttere, og det virker som han synes det er ubehagelig å fortelle om det. Han forklarer videre at medelevene ikke orker å gjenta seg selv flere ganger, noe han synes er veldig dumt fordi han da ikke får med seg det de sier. Irritasjonen over å måtte gjenta seg selv flere ganger, har fått medelevene til å svare med spydige kommentarer tilbake. Jeg vil anta at dersom svarene han får, ofte blir som de to nevnt over, vil dette kunne føre til at terskelen for å spørre igjen vil bli enda høyere ved en senere anledning. Når få eller ingen ønsker å svare havner man utenfor, man blir ikke edel av det sosiale som skjer der og da. Ja, han er der fysisk tilstede, men det hjelper lite hvis han ikke er en del av det som foregår. Ifølge Mead (1934) endres vår selvoppfatning i forskjellige situasjoner ut ifra hvem vi omgås med. Han mener at de vi omgås med, for eksempel familie, venner og lignende, konstant gir oss tilbakemeldinger på hvordan vi er som person og blir slik med på å påvirke hvordan vi ser på oss selv. Tilbakemeldingene fra elevene i form av herregud og hestemøkk vil slik Mead forklarer det kunne påvirke hvordan denne gutten ser på seg selv. Den sosiale selvoppfatningen til denne gutten kan derfor påvirkes negativt. Det er interessant å se på Anders sin motivasjon for trivsel i friminuttene, i forhold til Lars. Lars sier han har gode kompiser og sånt, mens Anders sier at det er mange hyggelige på trinnet. Grønlie (1995) sier blant annet at det ikke hjelper at medelevene er snille dersom man ikke har venner. Jeg ser dette i sammenheng med Anders sin beskrivelse av hyggelige elever. Vil det si at de er gode venner? Eller er det bare hyggelige personer han omgås med? Det er som Greve (2015) forklarer det, vanskelig å vite hvor grensen går mellom det å være sammen og det å være venner, ettersom denne oppfatningen er veldig individuell.

Det hender også at Fredrik og Lars ikke får med seg hva som blir sagt, og Fredrik prøver å unngå dette ved å snakke enten med en person om gangen eller i små grupper. Når Lars ikke hører hva som blir sagt bryr han seg ikke dersom det ikke er noe spesielt viktig de snakker om, men hvis de snakker om hvor da skal gå og lignende, pleier han å be de gjenta hva de sa.

Uvitenhet, redsel eller latskap? – en teknisk hverdag

Mange tunghørte elever har behov for ekstra tilrettelegging i form av teknisk utstyr. Dette gjelder blant annet ulike typer mikrofoner, høyttalere og lignende, som både lærere og elever er nødt til å ta i bruk, slik at skoledagen blir best mulig for personen med nedsatt hørsel. Dette er utstyr de tre elevene jeg har snakket med, har i sitt klasserom. For de som ikke er vant til dette, kreves det at man bruker utstyret og setter seg inn i hvordan det fungerer. Skolene har de siste årene vært preget av en digitalisering, og for noen kan dette virke skremmende. En av de fem grunnleggende ferdighetene viser til at elevene skal lære seg å bruke digitale verktøy. Å sette seg inn i mye forskjellig og ny teknologi kan være utfordrende for en lærer uten særlig kunnskap om dette, i tillegg må de også mestre bruk av hørselsteknisk utstyr og sørge for at det fungerer til enhver tid. Spørsmålet er derfor om det blir brukt?

Tilrettelegging i klasserommene

De tre elevene har bruk for mye av det samme utstyret i klasserommet. Alle har mikrofoner til lærere og elever som kan settes ut på pultene deres og høyttalere i nærhet til plassen deres. Anders har i tillegg sollyss på munnen til lærer, og klasserommet hans befinner seg i et nytt bygg som er tilpasset han. Klasserommet har lyddempende vegger og spesielle pulter og stoler som skal lage mindre lyd. Jonassen (2009) poengterer viktigheten av lav etterklangstid, da dette vil gjøre det enklere for eleven å oppfatte tale. At lærerne og resten av klassen må bruke mikrofon opplever han ikke som flaut. Han sier:

”Det er best at de gjør det!”.

Mikrofonene er for han en nødvendighet, og det er det han fokuserer på i stedet for å være flau over det. Utstyret er også noe han er blitt veldig vant til, ettersom han har hatt det siden barnehagen. Fredrik har i tillegg til mikrofoner en slynge som kan brukes i andre klasserom, og Lars forteller at klassen hans har fått stoler med hjul for at det skal bråke mindre. Mange av elevene gynger, kjører og snurrer rundt på dem slik at de kræsjer uten at de tenker over det. Dette bråker litt, men han sier at det fungerer. Ettersom stolene med hjul blir brukt til å tulle med, slik at de bråker, bør en kanskje se på om det finnes et alternativ som bråker mindre, da funksjonen til stolene blir borte.

Ettersom mye av undervisningen også foregår i andre rom, for eksempel sløyd, mat og helse, gym og lignende, ønsket jeg å finne ut om de også hadde utstyr der. Anders forteller at de som

regel ikke har med utstyret til andre rom, men at det går fint fordi de stort sett holder på med praktisk arbeid. Fredrik gir inntrykk av at det ikke er like bra å høre i andre rom enn klasserommet, fordi de ikke har det innlagte utstyret der.

”Men jeg har jo sånn, jeg bruker en sånn slynge rundt halsen, så har læreren med seg en sånn mikrofon så jeg hører inn der også, det går jo greit på andre rom også, men det blir jo litt mer... ja”.

Lars derimot forteller at de har utstyr i stort sett alle rom han bruker. Det vi kan se er at det fra skole til skole er store forskjeller i forhold til ressurser, fra Lars som har tilgang til teknisk utstyr i alle rom han benytter, til Fredrik som må ha med slynge og til sist Anders som av og til har med ekstra utstyr. Hvorfor velger lærerne å legge dette igjen? Er det bare latskap?

Mikrofoner

De tre elevene ga alle uttrykk for at mikrofonene var veldig viktige i undervisningen i forhold til kommunikasjonssituasjoner. Fordi de var såpass viktige, ønsket jeg å finne ut i hvor stor grad de ble brukt i praksis. Anders forteller at de ikke alltid blir brukt. Når jeg spør hvorfor de ikke alltid blir brukt, svarer han:

”Det spørs, eh, hvem som snakker. Nei de fleste (elever) glemmer det, eller holder mikrofonen ganske langt til siden liksom. Eller veldig langt nede”.

Da hører han ingenting. Her er det tydelig at læreren ikke følger godt nok med, og dette støttes opp mot det neste han sier. Han forteller at det heller ikke er alle lærerne som bruker mikrofonen.

”De synes det er ubehagelig, og så kan man ikke stramme den læreren har på seg”.

Mikrofonen lærerne bruker skal festes rundt hodet og passer ingen av lærerne, heller ikke kontaktlærer. Dersom læreren ikke ikke alltid bruker mikrofonen, vil dette kunne smitte over på elevene. Ifølge utdanningsdirektoratet skal alle elever ha like muligheter til opplæring, og dette vil ikke være tilfelle dersom eleven mister nyttig informasjon på grunn av latskap (Utdanningsdirektoratet, udatert). Lars forteller at mange lærere pleier å glemme å ta på

mikrofonen fordi de ikke tenker over det, men at han minner dem på det. Han påpeker at dette skjedde mye i starten, men at de har blitt flinkere til å huske det i det siste. Fredrik opplever også at mikrofonene blir glemt, spesielt av elevene.

”Tidlig var dem veldig ivrige med å bruke dem siden det var mikrofon og alt sånn der, men nå har det jo blitt litt mindre. Kanskje gå rett på sak og ikke helt tenke over å bruke dem. Så lærerne sier jo husk mikrofon da, til elevene når dem glemmer av det og sånn”.

Han forteller også at mikrofonene noen ganger blir ødelagte, fordi elevene er litt uforsiktede. Det hender for eksempel at de detter ned eller at noen tuller med dem i mattiden. Dette opplever også Anders i stor grad.

”Mikrofonene leverer vi ganske ofte til reparasjon. På grunn av alle som driver å tuller med dem. Sånn at de blir ødelagte”.

Det skjer ganske ofte, men de har blitt mer forsiktige i det siste. Det virker ikke som elevene forstår hvor avhengig elevene er av utstyret, når de tuller rundt med det slik at det blir ødelagt. Det kan ha noe med medelevenes vansker for å sette seg inn i deltakernes situasjon. Som Grønlie (1995) påpeker, er hørselshemming på mange måter et usynlig handicap. Disse opplevelsene kan knyttes opp mot Andres og Lars sitt utsagn om at de de omgås med ikke skjønner hvordan det er for dem å ha et hørselstap. Også Lars opplever å ikke kunne bruke alle mikrofonene, men av andre grunner enn de to andre. Mikrofonene er ofte tomme for batteri, som i følge han er et problem med dem. Dette er noe de sliter med enda, men han påpeker at det er noen som virker og at de stort sett blir satt ut. Alle guttene gir uttrykk av at de er fornøyd med den tilretteleggingen de har fått, og at de har fått det utstyret de behøver, verken for mye eller for lite.

Lærernes kompetanse

I undervisningen står læreren for mye av kommunikasjonen enten det er enveiskommunikasjon med informasjon til elevene eller om det er samtaler og veiledning. Derfor er det viktig at også de har kunnskap om elevenes hørselstap og det tekniske utstyret som elevene behøver. Anders sin kontaktlærer bruker også høreapparat og har derfor en del kunnskap om hvordan det er å ha nedsatt hørsel. Også Fredrik sine lærere har en del kunnskap

da de har vært på kurs før han begynte på ungdomsskolen. Han forteller at lærerne er flinke til å følge han opp i undervisningen.

”Lærerne kommer jo ikke hver time nei, men kanskje av og til så kommer dem og spør om det har gått bra med mikrofonene og utstyret og ser om alt er i orden. Jeg svarer ærlig på det og sånn ja”.

Dette viser at lærerne er opptatt av at tilretteleggingen til Fredrik skal fungere best mulig for han. Terskelen for å si ifra høyt i klassen kan for noen elever være lav, derfor kan en kort oppdatering på tomannshånd fungere bra for begge parter. Dette er igjen med på å sikre læreren om at eleven ikke har gått glipp av viktig informasjon. I innlæring av nytt lærestoff er dette spesielt viktig. Lærerne hans er i tillegg flinke til å huske mikrofon, men han er ikke redd for å si ifra dersom de glemmer å bruke den.

”Hvis de glemmer det så sier jeg det, ja sånn husk å ha på mikrofonen”.

Lars opplever at lærerne ikke alltid tar seg tid til å dele ut mikrofonene. Dette er en interessant forklaring. Når man har tilgang på flere mikrofoner, hvorfor velger da læreren å ikke dele dem ut? Er det rett og slett latskap? Når mikrofonene ikke er fremme pleier læreren å gjenta det elevene sier, dersom læreren oppdager at det er vanskelig for han å se hva eleven sier. Han forteller at de fleste lærerne som har han har vært på kurs, blant annet av en logoped, og at spesielt fransklæreren har god kunnskap. Resten av lærerne kan det mest grunnleggende.

Det hender også at vikarer har undervisning, og jeg ville finne ut om de på forhånd av timen visste om elevene med hørselstap og om de tok i bruk det tekniske utstyret. Anders forklarer at dette ikke er tilfelle på hans skole. Han sier at de har mye vikarer, og at ingen av dem vet at han bruker høreapparat før de kommer til timen. Vikarene vet ikke hvordan de skal bruke utstyret, og at de derfor sjelden bruker det. Jeg spør hvorfor de ikke tar det i bruk, og da svarer han:

”For de synes liksom at det er så rart å, ja de klarer liksom aldri å bruke det”.

Han forteller at han som regel ikke sier ifra til dem. Det er skolens ansvar å informere vikarene, og her har det tydeligvis skjedd en glipp ikke en, men flere ganger. Ut ifra måten

han sier det på virker han oppgitt. Han sier han skulle ønske at vikarene kunne lært seg å bruke utstyret før skolen begynner. Vikarenes uvitenhet er derfor grunnen til at utstyret ikke blir brukt. Å måtte fortelle og lære vikarene hvilket utstyr de må bruke er ikke noe denne eleven har lyst til å gjøre selv. Anders beskrev tidligere at han får med seg ca. 75 prosent av timens innhold, og dette kan være en forklaring på dette. Ifølge Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2014b) skal opplæringen tilpasses slik at alle blir inkludert. Dette vil ikke gi en følelse av å bli inkludert i fellesskapet. Hos de to andre elevene er vikarordningen mye bedre. Fredrik forteller at de ofte har vikarer, og at vikarene har fått vite om mikrofonene på forhånd og at de stort sett bruker dette. Hvis ikke sier han ifra til dem. Lars forteller at også vikarene på hans skole får beskjed fra kontaktlæreren at de må bruke mikrofon. Han sier at de fleste vet hvordan den fungerer, men at de ofte kommer å spør om mikrofonen står på nå eller spør om hjelp til å slå på osv. Lars sier han fungerer som en ekstrahjelp for dem.

Avsluttende refleksjoner

Min problemstilling for denne oppgaven har vært ”Hvordan uttrykker en gruppe tunghørte elever sine opplevelser rundt deres skolesituasjon?”. Jeg har fokusert på kommunikasjon, sosialisering og tilrettelegging i skolen, som har vært avgjørende for å belyse problemstillingen. Jeg har fått innsikt i hvordan elevene opplever skolesituasjonen sin, hvilke utfordringer de møter og hvordan de takler det. Det er flere ting som må gå på skinner for at skoledagen skal fungere optimalt for disse elevene. Ettersom deltakernes opplevelser er individuelt finnes det ikke et fasitsvar, men jeg vil anta at andre tunghørte elever vil kjenne seg igjen i beskrivelsene.

Som en gjenganger i samtalene, kom det frem at det tekniske utstyret deltakerne benytter er i de fleste, om ikke alle situasjoner, avgjørende for deres deltakelse i det sosiale samspillet, både i undervisningen og i friminuttene. Ettersom elevene er tilknyttet ulike skoler og dermed også ulike miljøer, kan jeg se forskjeller i hvordan tilretteleggingen fungerer og i hvilken grad elevene blir akseptert i det miljøet de er en del av. Friminuttene er preget av mye støy, men elevene opplever at de takler dette ganske fint, selv om noen også opplever utfordringer grunnet dette. Det kommer tydelig frem at vennskap er viktig for å trives på skolen og å føle seg som en del av fellesskapet. Mye støy fører til at kommunikasjonssituasjoner blir utfordrende, det blir vanskelig å høre, og elevene er avhengig av å kunne stole på at medelevene forklarer igjen og viser at de ønsker deg med i samspillet. Reaksjonene til medelevene viste seg å ha betydelige forskjeller. Mens noen kom med nedsettende kommentarer var andre mer enn villig til å gjenta det de sa for å inkludere den hørselshemmede i samtalen.

Den tekniske skolehverdagen blir både omtalt som positiv og negativ, og preges på den ene siden av utstyr som ikke blir tatt i bruk, mikrofoner som er ødelagte eller uten batteri og rom uten hørselsteknisk utstyr. På den andre siden ser man at det også finnes lærere som tar dette seriøst og bruker utstyret aktivt. Deltakernes opplevelser består av en blanding av både det som fungerer og det som trenger å forbedres, der noen har flere negative enn positive erfaringer og omvendt. De gir uttrykk for at lærerne gjør så godt de kan, selv om det ikke alltid fungerer.

I denne studien kommer det frem at de tunghørte elevene klarer seg ganske godt i nærskolen, selv om de ofte møter på utfordringer i kommunikasjonssammenhenger. Disse utfordringene kan ofte ses i sammenheng med det hørselstekniske utstyret og støy. Vennskap med jevnaldrende spiller en viktig rolle for trivselen på skolen, men ikke alle opplever å føle seg sosialt attraktiv. Åpenhet og selvsikkerhet rundt eget hørselstap, viser seg å være positivt, da medelevene ikke fokuserer på hørselstapet, men ser på elevene som helt vanlige personer. I hvor stor grad medelevene tar hensyn, varierer fra skole til skole. Det viser seg at et læringsmiljø preget av medelever som ikke tar hensyn, lærere som ikke tar i bruk tildelte ressurser og en skole som ikke tar elevens læringsutbytte på alvor er med på å skape en negativ oppmerksomhet rundt hørselstapet. På den andre siden ser man også skoler som har et miljø preget av interesse for å hjelpe, elever som tar hensyn, lærere som ikke er redde for å ta i bruk teknisk utstyr og en skole som tar eleven på alvor. Dette gjenspeiler seg i elevenes opplevelse av sin skolesituasjon.

Dette er et tema som er absolutt spennende å forske videre på. Det kunne vært interessant å også inkludere foresatte og lærere og se situasjonen fra deres perspektiv, og sammenligne hvordan disse uttalelsene forholder seg til elevenes opplevelser. Ettersom det kun var gutter som valgte å delta i denne studien kunne det vært spennende å også forske på tunghørte jenter. Ville deres opplevelser være preget av det samme som guttene beskriver, eller ville man kunne sett forskjeller? I denne studien valgte jeg å bruke intervju som metode, men å observere en undervisningstime kunne også vært interessant. Stemmer observasjonene overens med de beskrivelsene deltakerne gir? Videre kan også elevenes læringsutbytte og lærernes kompetanse være spennende å forske på. Antall unge hørselshemmede øker, følger opplæringen av lærerne den samme utviklingen?

Litteraturliste

- Anderson, L. (2006). Möjligheter och hinder för elever med stora kommunikasjonssvårigheter. I C. Roos & S. Fischbein (Red.), *Dövhet och hörselnedsättning. Specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S., Arlinger, S., Arvidsson, T., Danielsson, A., Jauhiainen, T. & Jönsson, A. (2007). Rehabilitering. I E. Laukli (Red.), *Lærebok i nordisk audiologi* (s. 352-419). Bergen: Fagbokforlaget.
- Arlinger, S., Jauhiainen, T., & Jensen, J. H. (2007). Hørselstap. I E. Laukli (Red.), *Lærebok i nordisk audiologi* (s. 274-326). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Falkenberg, E. S., & Kvam, M. H. (2012). Hørselshemning og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 426-447). Oslo: Cappelen Damm.
- Fiksdal, B & Nervik, E. (2009). *Lese- og skriveopplæring for elever med hørselstap*. (Statped skriftserie nr. 76). Trondheim: Møller – Trondheim kompetansesenter.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (1. utg., s. 15-32). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Grønlie, S. M. (1995). *Når noen ikke hører. Om ulike grupper av døve og tunghørte og deres betingelser for god identitetsutvikling og samfunnsintegrering*. Bergen: Døves forlag.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Statped: Skådalen Kompetansesenter.
- Hofstad, R. (2009). Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv. I Aa. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon: en artikkelsamling* (s. 71-76). Trondheim: Møller kompetansesenter. Hentet 07.06.15 fra <http://www.acm5.com/kompendier/Horsel-sprak-kommunikasjon.pdf>
- Huttunen, K., et al. (2007). Språklig kommunikasjon. I E. Laukli (Red.), *Nordisk lærebok i*

- audiologi* (s. 76-107). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hørselshemmedes landsforbund (udatert). Cochlea implantat. Hentet 20.09.15 fra https://www.hlf.no/globalassets/brosjyrer/hlf_cochlea_implantat.pdf.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonassen, B. (2009). Bruk av hørselsteknisk utstyr i norsk skole. I Aa. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon: en artikkelsamling* (s. 287-297). Trondheim: Møller kompetansesenter. Hentet 19.02.15 fra <http://www.acm5.com/kompendier/Horsel-sprak-kommunikasjon.pdf>
- Jæger, E. (2009). "Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier" – Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming. I Aa. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon: en artikkelsamling* (s. 194-201). Trondheim: Møller kompetansesenter. Hentet 19.02.15 fra <http://www.acm5.com/kompendier/Horsel-sprak-kommunikasjon.pdf>
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg. s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (udatert). Hørselshemmedes opplæringsbehov. Hentet 20.05.15 fra https://www.regjeringen.no/nb/dokument/dep/kd/rapporter_planer/rapporter/2001/a-hore-eller-ikke-hore-innstilling-om-ho/4/id277676/
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Lovdata (2002a). Kapittel 9a: Elevane sitt skolemiljø. I §9a-3 Det psykososiale miljøet. Hentet 26.08.15 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Lovdata (2002b). Kapittel 9a: Elevane sitt skolemiljø. I §9a-2 Det fysiske miljøet. Hentet 26.08.15 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Lovdata (2005). Kapittel 5: Spesialundervisning. Hentet 26.08.15 fra

- https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven*#KAPITTEL_6
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (1. utg., s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- NESH (2006) De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 02.03.15 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Overvik, O. (2009). Hørselstekniske hjelpemidler. I Aa. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon: en artikkelsamling* (s. 278-286). Trondheim: Møller kompetansesenter. Hentet 19.02.15 fra <http://www.acm5.com/kompendier/Horsel-sprak-kommunikasjon.pdf>
- Peterson, P. R., & Herland, H. (2012). *Døve og døvhet generelt*. Hentet 19. april 2015, fra <http://www.deafnet.no/no/tegnsprak/vanlige-sporsmal/dove-og-dovhet-generelt>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, H. R., Lossius, K. & Mauseth, T. (1996). *Kommunikasjon og sosialt samspill*. Oslo: Cappelens forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped (2011). Grunnskoleopplæring for elever med hørselshemming. Hentet 06.09.15 fra <http://www.statped.no/Tema/Horsel/Oppvekst-og-utdanning/Grunnskolen-og-skolefritidsordningen/> .
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury park, Calif.: Sage Publications.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm.

- Teien, A. (2000). *Veileder i habilitering og rehabilitering ved synstap og hørselstap* (3-2000). Oslo: Statens helsetilsyn.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, P. O. (2006). *Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer*. Barn nr. 2: Norsk senter for barneforskning. Hentet 13.03.15 fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/19133135/tiller3.pdf>.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet (2007). Likeverdig opplæring - et bidrag til å forstå sentrale begreper. Hentet 02.09.15 fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2012). Tilhørighet og vennskap. Hentet 02.09.15 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Tilhorighet-og-vennskap/>
- Utdanningsdirektoratet (2014a). Tilpasset opplæring. Hentet <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2014b). Inkluderende opplæring. Hentet 02.09.15 fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Inkluderende-opplaring/>
- Vernon, M & Andrew, J. F. (1990). *The psychology of deafness. Understanding deaf and hard-of-hearing people*. New York: Longman.
- Walle-Hansen, W. (1992). Sosialiseringsteori som grunnlag for en helhetlig pedagogikk – en utopi. I T. Sand & W. Walle-Hansen (Red.), *Sosialisering i dag* (s. 34-42). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- World health organization (2015). Hentet 02.03.15 fra <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2015/ear-care/en/>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Generelle opplysninger

- Klassetrinn? Alder? Antall elever i klassen? Skole?

Hørselshemming

- Kan du fortelle litt om hørselstapet ditt?
- Hvor gammel var du da du fikk ditt første høreapparat?
 - Trives du med å bruke høreapparatet? Hvorfor?
- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever å være tunghørt på en skole der medelevene dine hører godt?
 - Er det andre elever der med hørselshemming?
 - Opplever du at medelevene dine skjønner hvordan det er for deg å høre dårlig?
 - Har de blitt informert om hørselstapet ditt?
- Hvis ungdomsskole: Hvordan var det å begynne på ungdomsskolen med tanke på at du hører dårlig?

Kommunikasjonssituasjoner i klasserommet

- Får du med deg mye av det som blir sagt i undervisningstimene?
 - Når er det vanskeligst for deg å få med deg det de andre sier? Spesielle situasjoner?
 - Rom?
- Hvordan får du hjelp til å få med deg hva de andre elevene sier i klasserommet?
- Hvilke situasjoner i klasserommet synes du er utfordrende?
- Gjør du noe selv for å bedre få med deg hva de andre i klassen sier?
- Sier du alltid ifra hvis det er noe du ikke hører?
- Må du konsentrere deg mye for å få med deg innholdet i timen?
- Har du all undervisningen din sammen med resten av klassen, eller hender det at du har undervisning alene med en lærer?
 - Hvis ja: Hvordan opplever du det?
- Lærer du best å samarbeide med andre, eller liker du best å jobbe for deg selv?
- Hvilket fag synes du selv at du er flink i?
- Opplever du at skolen har gjort alt de kan for å gjøre skoledagen din best mulig?
 - Hvordan/ hvorfor?
 - Lærerens kunnskap?

Tekniske hjelpemidler

- Hva brukes i klasserommet for at du skal kunne høre bedre? (eks teknisk utstyr).
 - Hvor ofte blir disse brukt?
 - Virker de? Hvor ofte?
- Har du tilgang til dette i andre klasserom også?
 - Eks formingsrom?
- Hvis mikrofon: Synes du det er greit at læreren bruker mikrofon i timen?
 - Bruker elevene mikrofon også?
 - Hvor mange mikrofoner?
- Tar lærerne i bruk de hjelpemidlene du har bruk for?

- Har lærerne nok kunnskap?
- Er du fornøyd med de hjelpemidlene du har tilgang til?
 - For mye/ for lite?

Kommunikasjonssituasjoner i friminuttene

- Hva liker du å gjøre i friminuttene?
 - Har du mange venner å være med?
- Når du er sammen med venner og andre i friminuttene, hvilke situasjoner opplever du da som utfordrende?
 - Hva gjør du for å mestre disse situasjonene?
 - Eksempel på en situasjon? Hvordan opplevde du dette?
- Hva gjør du hvis du ikke får med deg eller misforstår det de andre sier i friminuttene?
 - Hvordan reagerer de andre elevene?
 - Føler du deg noen ganger utenfor i samtalene?
- Trives du i friminuttene?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?

Fra eleven til dere

- Hva synes du fungerer bra for deg på skolen, og er det noe som kan forbedres?
- Har du noen råd til lærerne om hva som kan gjøres for at du skal høre bedre hva som blir sagt i undervisningen?
- Har du noen råd til elevene i klassen på hva de kan gjøre for at du bedre skal få med deg hva som blir sagt i klasserommet?
- Hva mener du er viktig at jeg formidler videre til skoler og lærere?
- Har du noe mer du ønsker å fortelle?
- Spørsmål?

Vedlegg 2

Brev til deltakerne:

Hei.

Jeg heter Lisa Johrde og studerer spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Jeg er nå inne i mitt siste år på dette studiet, og skal avslutte med å skrive en masteroppgave våren 2015.

Oppgaven jeg skal skrive tar utgangspunkt i en undersøkelse, der jeg vil se på hvordan det oppleves å være elev med et hørselstap i grunnskolen. Her vil jeg fokusere på kommunikasjonssituasjoner mellom deg og dine medelever, og mellom deg og dine lærere. Jeg vil legge vekt på både det sosiale og faglige i denne undersøkelsen. Jeg ønsker å snakke med et lite utvalg elever i alderen 12-15 år, som går på skole i [REDACTED]. Til denne oppgaven trenger jeg derfor din hjelp, da det er du som sitter inne med viktig informasjon om dine opplevelser, tanker og erfaringer om det å ha et hørselstap.

For at det skal bli enklere for meg å huske alt som blir sagt under samtalen, håper jeg det er greit for deg at jeg bruker en båndopptaker under intervjuet. Det er bare jeg som vil ha tilgang til dette båndopptaket, og den vil bli slettet så fort jeg er ferdig med prosjektet mitt. Samtalen vil vare i ca. 45 min.

Før intervjuet blir gjennomført har Personvernombudet for forskning sett igjennom og godkjent undersøkelsen min. Jeg har også taushetsplikt, som vil si at ingen andre enn meg vil få vite hva du har sagt. Dine personlige opplysninger vil være anonymisert, og de som leser den ferdige oppgaven vil ikke kunne gjenkjenne deg. Min veileder Bente Bolme Moen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, vil ha det overordnede ansvaret for de opplysningene som vil bli samlet inn under undersøkelsen.

Det er helt frivillig å være med, og du kan trekke deg underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Jeg håper likevel at du ønsker å delta. Dersom du ønsker å delta i denne undersøkelsen, ber jeg deg fylle ut samtykkeerklæringen som ligger vedlagt, og sende den inn til meg innen 25. mars. Jeg legger også ved en frankert svarkonvolutt. En av dine foresatte må også underskrive på at det er i orden at du deltar, da du er under 18 år. Når jeg har mottatt samtykkeerklæringen, vil jeg ta kontakt med deg slik at vi kan avtale tid og sted for samtalen.

Hvis det er noe du eller dine foresatte lurer på, kan dere ta kontakt med meg via telefon eller mail.

Mail: [REDACTED]

Tlf: [REDACTED]

Med vennlig hilsen
Lisa Johrde

Vedlegg 3

SAMTYKKEERKLÆRING

Til eleven:

Jeg godtar å la meg intervju og delta i undersøkelsen om hvordan elever med hørseltap opplever sin skolehverdag med fokus på kommunikasjonssituasjoner, både faglig og sosialt.

Dato: Elevens underskrift:

Til foresatte:

Jeg/vi tillater at vår sønn/datter deltar i overnevnte undersøkelse.

Dato: Foresattes underskrift:

.....

Kontaktinformasjon:

For at jeg skal kunne kontakte deg ber jeg deg fylle inn navnet ditt, og mailadresse og/eller telefonnummer.

Elevens navn:

Mail:

Mobilnr:

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.01.2015

Vår ref: 41454 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41454	<i>Tunghørte elevers opplevelse av sin skolehverdag</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Lisa Johrde

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no



FORMÅL

Formålet er å undersøke hvordan tunghørte elever som går i bostedsskolen, opplever sin skolehverdag.

REKRUTTERING

Statped vil bistå i å rekruttere deltakere (elever i alderen 12-15 år) til prosjektet gjennom å sende informasjonsbrev til de som er aktuelle. Personvernombudet har ingen innvendinger mot denne framgangsmåten. Studenten må også klarere med skolens ledelse om intervjuer kan gjennomføres der.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Det skal innhentes samtykke fra eleven selv og fra foresatte.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold (diagnoser knyttet til hørselstap), jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker/student etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 25.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak