
*Sosial inkludering av
hørselshemmede*

En kvalitativ studie av en elev, en foresatt
og en lærers erfaring

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Beathe Aune Knudsen, vår 2018
NTNU Dragvoll – Pedagogisk institutt

Førord

Som lærer har jeg alltid vært opptatt av elevenes opplevelse av inkludering. I arbeidet med dette prosjektet har jeg ervervet mange nye kunnskaper og erfaringer, som jeg ser fram til å bruke i mitt framtidige arbeid som lærer - og kanskje etter hvert også som rådgiver. Prosjektet har skapt grobunn for egen refleksjon, og kanskje sådd en spire til videre arbeid og forskning på temaet.

Jeg har flere jeg vil takke, idet jeg nå avrunder for denne gang. Jeg vil først og fremst takke mine tre informanter, både læreren, forelderen, men især eleven. Takk for at dere delte av deres erfaringer! Historien tror jeg kan bli nyttig for både foreldre og ansatte som jobber i skolen. Takk også til mine egne elever, for inspirasjon til valg av tema i oppgaven!

Min veileder inspirerte meg til å la elevens stemme komme fram, og ikke bare lærernes, som jeg først hadde tenkt. Jeg er glad for at jeg valgte denne vinklingen, takk til Per-Egil Mjaavatn. Takk til min forståelsesfulle sjef og rektor Per Aage Krekling, som over flere år har lagt sterke føringer for at jeg skulle få ta videreutdanning ved siden av jobb i redusert stilling.

Til sist vil jeg takke min tålmodige ektemann, Jon Børre Knutsen, for positiv oppmuntring og støtte til å fullføre mastergraden, for frigjøring av tid til oppgaveskriving, og for hjelp til korrekturlesing. Takk også til mine barn, for at dere har heiet på meg underveis i prosessen!

Sortland, april 2018

Beathe Aune Knudsen

Sammendrag

Oppgavens tittel: Sosial inkludering av hørselshemmede. En kvalitativ studie av en elev, en foresatt og en lærers erfaring.

Formål og problemstilling: Formålet med prosjektet mitt har vært å lete etter suksessfaktorer i tilknytning til sosial inkludering av hørselshemmede elever i skolen. *Inkludering* er i dag et hovedmål i utviklingen av utdanningspolitikken og praksis over hele verden, og i Norge slår Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring», fast at også den norske skolen skal være inkluderende. Problemstillingen min har vært: Hva kan predikere opplevelsen av sosial inkludering i klassen/gruppa hos en elev, som er den eneste i klassen med hørselshemming? Erfaringer fra en elev, en foresatt og en lærer.

Teoretisk ramme: Oppgaven er bygd opp rundt tidligere forskning på elever med hørselshemming, deres behov for tilrettelagt kommunikasjon, samt deres sosiale deltakelse og opplevelse av inkludering i skolen.

Metode: Prosjektet har hatt en kvalitativ tilnærming, jeg har gjort en kasusstudie med intervju som metode. Analysene hadde en temabasert tilnærming, og empirien ble drøftet ut fra kategoriene *tilrettelegging av opplæringa, kommunikasjon, samarbeid, og venner og fritid*.

Resultater: Tilrettelegging for likeverdig deltakelse i fellesskapet og tilrettelegging for mestringsopplevelser, støtte til gode kommunikasjonsforhold, godt samarbeid mellom hjem – skole og hjelpeinstanser og gode vennerelasjoner og fritidsaktiviteter bidro til en opplevelse av sosial inkludering hos eleven i prosjektet.

Konklusjon: Ansatte i skolen bør strebe etter ei tilrettelegging som fremmer opplevelsen av inkludering hos **alle** elever. Både jevnaldrende sin støtte, foreldrenes engasjement, og ikke minst elevens personlige egenskaper betyr mye i dette arbeidet.

Nøkkelord: Skole, hørselshemming, inkludering.

Innhold

Del I Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1 Samfunnsaktuelt tema	2
1.1.2 Egen bakgrunn	4
1.2 Problemstilling.....	4
Del II Teori.....	5
2.1 Definisjon av begreper.....	5
2.1.1 Hørselshemming:	5
2.1.2 Sosial tilhørighet og trivsel	5
2.1.3 Læringsmiljø og trivsel	6
2.1.4 Inkludering	6
2.2 Teori og artikler	7
Del III Metode.....	11
3.1 Kvalitativ metode	11
3.1.1 Etske aspekter	13
3.1.2 Utvalgsriterier	16
3.1.3 Informanter	17
3.1.4 Innsamling av data: Intervju	17
3.2 Valg av kategorier	18
Del IV Resultater (empiri og funn) med drøfting	19
4.1 Tilrettelegging av opplæringa.....	19
4.1.1 Organisering av skoledagen	19
4.1.2 Mestringsopplevelser	21

4.1.3 Drøfting.....	23
4.2 Kommunikasjon.....	26
4.2.1 Støtte gjennom mikrofonbruk	27
4.2.2 Støtte gjennom kommunikasjonsstrategier	30
4.2.3 Drøfting.....	31
4.3 Samarbeid	37
4.3.1 Skole-hjem samarbeid.....	37
4.3.2 Samarbeid med andre instanser	39
4.3.3 Drøfting.....	40
4.4.1 Venner og fritid	41
4.4.2 Drøfting.....	45
Del V Sammenfattende drøfting	51
5.1 Oppsummering av funn	51
5.2 Svar på problemstilling.....	52
5.3 Forslag til videre forskning.....	53
Referanser.....	54
VEDLEGG.....	58
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	
Vedlegg 2: Til elev. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	
Vedlegg 3: Foreldre/foresatte til elev med hørselshemming/døvhet. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	
Vedlegg 4: Til lærer som underviser elev med hørselshemming/døvhet. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	
Vedlegg 5: Intervjuguide	

Del I Innledning

Mitt masterprosjekt handler om erfaringer knyttet til sosial inkludering for elever med hørselshemming, som har spesialundervisning etter §5.1 i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998), og som bruker cochleaimplantater (CI¹) og lyttehjelpemidler i klasserommet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Under nedleggingen av spesialskolene gjennom 1970- og 80-tallet, vokste ideologien om *integrering* fram, som senere ble *inkludering*, av alle elever i den vanlige skolen. I 1992 ble de statlige spesialskolene nedlagt, bare enkelte av spesialskolene ble omorganisert til regionale kompetansesentre. I 1998 ble spesialundervisning en individuell rettighet i opplæringslovens paragraf 5.1. (Utdanningsforbundet, 2012).

Inkludering er i dag et hovedmål i utviklingen av utdanningspolitikken og praksis over hele verden, og denne bevegelsen er støttet internasjonalt gjennom SALAMANCAERKLÆRINGEN (UNESCO, 1994, via Farrell, 2004). I England og USA blir skolepsykologer sterkt oppfordret til å jobbe for å promotere inkludering i skolen (Farrell, 2004). I Norge slår Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring» fast at også den norske skolen skal være inkluderende. Kvaliteten på elevenes læringsutbytte skal styrkes, og opplæringa skal være likeverdig og inkluderende. Elever med behov for spesiell tilrettelegging skal også tilhøre et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

77 % av norske barn med døvhet, CI, lett eller alvorlig hørselstap får opplæring på sine hjemstedsskoler. Både utviklingen av CI og digital teknologi, samt målet om en inkluderende skole for alle, har bidratt til at mesteparten av disse elevene går i ordinær skole (Hendar, 2012).

Norske skoleelever, deriblant elever med hørselstap og spesielle behov for tilrettelegging, har sterke rettigheter knyttet til sosial inkludering på sine hjemmeskoler. Men forskning viser at denne gruppen elever ikke er tilstrekkelig inkludert, selv om stadig flere elever med spesielle

¹ Et cochleaimplantat omformer det akustiske signalet til et komplekst elektrisk impulsmønster, som stimulerer gjenværende nerveceller i hørselsnerven, når sneglehuset er rammet av så omfattende skader at vellykket akustisk stimulering ikke lenger er mulig (Laukli, 2007).

behov undervises i vanlig skole (Pijl, Frostad & Flem, 2008). 25 % av elever med spesielle behov er ikke sosialt inkludert, mens andelen elever uten spesielle opplæringsbehov, er 8 %. Det antas at manglende vennsksrelasjoner og isolasjon resulterer i begrenset trening av sosiale ferdigheter, som igjen hindrer læring av nye (Frostad & Pijl, 2007).

Frostad & Pijl(2007) har gjort en studie som viser at norske elever i ungdomsalderen med spesielle opplæringsbehov, er mindre sosialt inkludert enn sine medelever. Denne gruppen elever har færre venner og færre jevnaldrende grupper med sosial tilhørighet i. Studien viste en negativ sammenheng mellom spesielle behov og stabilitet i vennsksrelasjoner. De legger til at flere studier viser at barn og unges psykologiske utvikling er nært relatert til deres status i forhold til vennskap og vennsksrelasjoner med jevnaldrende.

Isolasjon og avvising fra jevnaldrende fjerner følelsen av tilhørighet til skolen (Pijl et al., 2008). Barn med alvorlig hørselstap er i høy risiko for forsinket språkutvikling. Dette kan påvirke kommunikasjonen, kognitiv og sosial utvikling negativt. CI har gitt døve barn muligheten til å bli godt intergrerte i vanlige skoler. Jo tidligere barna blir implantert, jo høyere skåre på språktester og dernest høyere skåre på sosial trivsel (Percy-Smith et al., 2008).

Inkludering skal omhandle fullt ut medlemsskap i jevnaldrende gruppen, både på sosiale arenaer på skolen – og på fritiden (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014).

1.1.1 Samfunnsaktuelt tema

Gjennom media får vi undersøkelser og historier fra virkeligheten som viser at inkluderingsarbeidet enda har en lang vei å gå. Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) har sett nærmere på Elevundersøkelsen² 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom mailkontakt med politisk rådgiver Marit Skatvedt i HLF, fikk jeg tilgang på tallmateriale fra undersøkelsen, knyttet til elever med hørselshemming. Saken ble også omtalt i VG sin nettavis 30.05.17, under overskriften «Ny undersøkelse: Én av fire hørselshemmede mobbet i skolen». Hørselshemmede elever i grunnskolen utsettes for mer mobbing enn elever generelt sett. 4,6 % av norske elever blir mobbet av andre elever *flere ganger i måneden*, et tall som myndighetene sier er for høyt og ikke akseptabelt. For hørselshemmede elever er det så mange som 28 % som faller innenfor samme kategorien. Hele 55 % av hørselshemmede

² Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse der elever får si sin mening om læring og trivsel i skolen. Svarene brukes av skolen, kommunen og staten for å gjøre skolen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2017).

elever oppgir at de har opplevd mobbing, mot ca. 17 % av norske elever for øvrig. Rundt 20 % av elever med hørselshemming trives ikke i skolen, mot knappe 3 % blant øvrige elever. Tallet for mistriivsel er enda høyere på ungdomstrinnet (23 %) enn for barnetrinnet (19 %) for elevene med hørselstap (Kilde: personlig kommunikasjon, mailkontakt med politisk rådgiver Marit Skatvedt i Hørselshemmedes Landsforbund). På bakgrunn av artiklene og tallene fra elevundersøkelsen, ser vi at risikoen for utestenging og mobbing av elever med hørselshemming er betydelig høyere enn for elever generelt.

Manglende inkludering av hørselshemmede har vært et sentralt tema i media i nyere tid. VGs nettavis publiserte den 11.06.17 en artikkel med intervju av hørselshemmede elever som har følt mobbingen på kroppen. Her presenteres historier der både lærer og elever hvisket, slik at eleven med hørselstap ikke skulle få med seg hva som ble sagt. Medelever tullet og lekte med mikrofonene, men brukte dem ikke når det var nødvendig. De forteller også om venner som ikke tok hensyn til hørselstapet deres, og som bidro til en følelse av ekskludering og utestengning. Mikrofoner og lydforsterkningsanlegg er ment som et tilrettelagt hjelpemiddel for hørselshemmede, men ble i stedet en kilde til konflikt og utestengning. De samme elevene fortalte at læreren deres ikke fulgte godt nok opp at medelevene tullet med mikrofonene. I den samme artikkelen uttaler diskrimineringsombud Hanne Bjurstrøm at isolasjon og utestenging av elever med nedsatt funksjonsevne altfor ofte blir en følge av dårlig tilpassede skoler og manglende kompetanse på tilrettelegging (VG, 2017).

Victoria (17) forteller sin historie på VGs nettavis den 18.12.17. Hun sier at medelever dro ut høreapparatet hennes og kastet det. Som liten måtte hun stadig få nytt høreapparat, fordi det hun hadde, gikk i stykker eller forsvant. «Er du dauhørt?» fikk hun ofte slengt etter seg. Men det verste med hørselstapet, ifølge Victoria, var følelsen av å ikke være inkludert (VG, 2017).

Manglende kompetanse og tilrettelegging, er hovedårsaken til at elever med nedsatt funksjonsevne, derav hørselshemmede elever, ikke blir godt nok ivaretatt med tanke på trivsel og sosial tilhørighet. Dette ifølge Bjurstrøms(2017) uttalelse i artikkelen fra VG omtalt ovenfor.

I mitt prosjekt har jeg forsket på hvilke forhold og tilrettelegging som gir en opplevelse av inkludering. Jeg har undersøkt hvilke erfaringer en elev, en forelder og en lærer har, med utgangspunkt i hva som fungerer bra. Fokuset mitt har vært positivt.

1.1.2 Egen bakgrunn

Jeg jobber til vanlig i en klasse på mellomtrinnet med en hørselshemmet elev. Jeg er kontaktlærer og spesialpedagog, og benytter tegnspråk i min arbeidshverdag. Under audiopedagogikkstudiene lærte vi om fysisk, teknisk og pedagogisk tilrettelegging for hørselshemmede. I tegnspråkstudiet lærte vi om døves kultur og identitet. Jeg vil lære mer om tilrettelegging for sosial inkludering av hørselshemmede elever, især hvis eleven er den eneste i klassen med hørselshemming. Hva forebygger utestenging og fremmer inkludering av elever generelt, men hørselshemmede elever spesielt, siden disse har så stor risiko for å falle utenfor?

Elever med sansetap (syn og hørsel) har større utfordringer enn andre, knyttet til sosial inkludering i skolen (Kermit et al., 2014). Trivselen blant elever med hørselstap er enda lavere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet, jamfør Elevundersøkelsen 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2017) i kapittel 1.1.1. Jeg har et ønske om å bidra til at eleven i min egen klasse skal føle seg sosialt inkludert, også i ungdomsskolen.

Skolen har et stort ansvar i arbeidet med å inkludere alle i et godt læringsmiljø. I prosjektet mitt har jeg snakket med en elev, og dens forelder og lærer, og jeg har søkt etter positive erfaringer knyttet til temaet mitt. Det finnes mange bedrøvelige historier og skjebner, jamfør kapittel 1 om bakgrunnen for mitt valg av tema for prosjektet. De sjokkerende mobbetallene blant hørselshemmede elever, har påvirket meg til å forske på faktorer som kan snu utviklinga til det positive. Jeg ville høre fra noen som lyktes med inkludering, og har forsøkt å finne kjennetegn på positivt inkluderingsarbeid.

1.2 Problemstilling

Hva kan predikere opplevelsen av sosial inkludering i klassen/gruppa hos en elev, som er den eneste i klassen med hørselshemming? Erfaringer fra en elev, en foresatt og en lærer.

En av dimensjonene ved fenomenet inkludering er den delen som omhandler egne opplevelser, det vil si å følelsen av «medlemskap» eller tilhørighet i ei gruppe eller en skoleklasse som sådan (Kermit et al., 2014). Jeg vil i min oppgave rette fokuset mot denne dimensjonen. Med begrepet predikere, mener jeg hva en kan anta eller forvente at skal føre til denne opplevelsen.

Del II Teori

2.1 Definisjon av begreper

Jeg vil i dette kapitlet definere relevante begreper som jeg har lagt til grunn for oppgaven min. Begrepene inkludering, sosial tilhørighet, trivsel og godt læringsmiljø er alle hyppig brukt både i lovverk og litteratur. De kan være vanskelig å skille mellom, og det behøves begrepsavklaringer av disse. Jeg har presentert hvordan de omtales i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998), Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) og Stortingsmelding 30 «Kultur for læring» (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Jeg har brukt Skaalvik & Skaalvik(2006) sin artikkel «På vei mot en inkluderende skole?», for å forklare hva som ligger i begrepet inkludering, og jeg har tatt med hvordan Salamancaerklæringen (Unesco, 1995) definerer det. Bergkastet og Duesund(2015) beskriver at kjennetegn ved et godt læringsmiljø henger sammen med følelsen av å være inkludert i fellesskapet. Rekkedal(2015) har forsket på erfaringer ved lyttehjelpemidler. Hun beskriver blant annet forholdet mellom integrering og inkludering. Jeg har tatt med hennes forskning også i drøftingsdelen.

Hørselshemmede elever har behov for spesiell tilrettelegging, de har spesielle behov. Hva jeg legger i begrepet *spesielle behov*, vil komme fram i samme underkapittel som inkludering (kap. 2.1.4). Begrepene *sosial tilhørighet*, *trivsel*, *godt læringsmiljø*, *inkludering*, *sosial inkludering* og *inkluderende læringsmiljø* brukes om hverandre både i faglitteratur, lovverk og forskrifter samt læreplanverk, og viser til mye av det samme meningsinnholdet. Siden disse inngår i inkluderingsbegrepet, vil jeg kort vise til hva de innebærer. Jeg har lagt hovedvekt på å definere inkluderingsbegrepet, siden dette er brukt å både tittelen og problemstillinga i oppgaven.

2.1.1 Hørselshemming

"Det er en funksjonshemming som skader menneskets tilgang til de hørende sitt språklige miljø, deres kommunikative rom. Dette betyr at den hørselshemmedes betingelse for deltakelse er annerledes og mer besværlige enn de hørende" (Grønlie, 2005).

2.1.2 Sosial tilhørighet og trivsel

Opplæringslovens paragraf 9 a om elevenes skolemiljø ble endret i august 2017, til 9A. Jeg har valgt å ta med både gammel og ny formulering av loven.

§ 9a "Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, **trivsel** og læring."

§ 9a-3 Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og **sosialt tilhør**.

§ 9 A-2 Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.

§ 9 A-3 Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, (...)

§ 9 A-4. Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø: Alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg. (...) Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Skolen skal sørgje for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid.

(Kunnskapsdepartementet. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998, nedlastet 10.10.17)

Formuleringa av den nye § 9A «Når ein elev *seier* at skolemiljøet ikkje er trygt og godt (...)», vitner at elevens *egen opplevelse* skal vektlegges i vurderinga av trygt og godt skolemiljø. Jeg vil ha samme fokus: Elevens opplevelse av inkludering.

2.1.3 Læringsmiljø og trivsel

Kunnskapsløftet: "Alle elever og lærlinger har rett til et godt og **inkluderende læringsmiljø**. Det fremmer helse, **trivsel** og læring. Når dere jobber med læringsmiljøet, ivaretar dere også generell del av læreplanen" (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Begrepet *læringsmiljø* brukes i tilknytning til *inkluderings*begrepet, derfor kommer jeg også innom dette i kapittel 2.1.4.

2.1.4 Inkludering

Salamancaerklæringen sier at alle barn har rett til ei utdanning som gir et tilfredsstillende læringsutbytte. Vanlige skoler skal ha en inkluderende kultur, motvirke diskriminerende holdninger, utvikle et inkluderende samfunn, der hvert individ er unikt. Elevers behov for særskilt tilrettelegging, må møtes og ivaretas (UNESCO, 1994).

Stortingsmelding 30, "Kultur for læring" sier at grunnskolen skal være inkluderende.

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

Også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2006), herav omtalt som *elever med spesielle behov*.

Inkluderingsbegrepet gis både en faglig og sosial dimensjon, slik det brukes i

Stortingsmelding 30. I en inkluderende skole må det være legitimt med både *ulike* behov og *særskilte* behov (Skaalvik & Skaalvik, 2006).

I et godt læringsmiljø er alle aktørene trygge, og føler seg *inkludert* i fellesskapet (Bergkastet & Duesund, 2015). Utdanningsdirektoratet(2011) definerer læringsmiljø som «...de samlede kulturelle, relasjonelle, og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevens læring, helse og trivsel». Bergkastet & Duesund(2015) legger fram kjennetegn på et godt læringsmiljø: Gode rutiner for arbeid mot mobbing, læreren har god klasseledelse, gode relasjoner mellom lærer - elev og mellom elevene, og et godt samarbeid med heimen.

Rekkedal(2015) beskriver forholdet mellom integrering og inkludering. Integrering fokuserer på at den enkelte tilpasser seg samfunnet, mens inkludering betyr at samfunnet og fellesskapet endres slik at det omfatter alle. Målet med inkludering er å gi alle lik mulighet til deltakelse i ulike miljøer og situasjoner.

Integrering er relatert til nedbyggingen av spesialskolene, der enkeltelever ble integrert i den normale skolen. Inkludering derimot, omfatter samtlige elever, alle skal ha både tilpasset undervisning, og delta meningsfylt i det sosiale fellesskapet. Å gå på *samme* skole, innebærer nødvendigvis ikke at skolen er inkluderende, men at det følger en etisk forpliktelse til å *skape* en inkluderende skole. Den enkelte elevs opplevelse er avgjørende for hvor inkluderende skolen er (Skaalvik & Skaalvik, 2006). I mitt prosjekt har jeg lagt vekt på en enkelt elevs opplevelse av inkludering i klassen/gruppa.

Å være inkludert innebærer at elevene må være fysisk tilstede i undervisningsrommet, må møte aksept og anerkjennelse fra skolemiljøet og jevnaldrende, og må delta i fellesskapets aktiviteter (Farrel, 2004).

I følge NOU(2003) er den enkelte skolen og læreren som har ansvaret for at inkludering gjennomføres (Skaalvik & Skaalvik, 2006).

2.2 Teori og artikler

I analysene av prosjektet mitt var *organisering og tilrettelegging av mestringsopplevelser, kommunikasjon, samarbeid og venner og fritid* viktige momenter. Kermit et al.(2014) undersøkte om barn og unge med sansetap (syn, hørsel eller kombinasjoner av disse) ble inkludert i skolen, hvilke inkluderingsutfordringer disse møtte og hvorvidt det var en sammenheng mellom inkludering i skolen og fritidsaktiviteter. Jeg vil sammenligne min

empiri med funnene fra dette prosjektet, for eksempel hvordan tilrettelegging påvirker læring og sosial deltakelse til elever med sansetap. Kermit et al.(2014) sier at denne gruppen elever *vil* være fysisk tilstede i klasserommet, og ønsker seg de samme rettigheter og plikter som de øvrige elevene i klassen. De undersøkte også sammenhengen mellom inkludering i skolen og fritidsaktiviteter, noe som også var relevant for mine funn i mitt prosjekt.

Kermit, Mjøen & Holm(2010) har gjort en studie av barn med CI sin språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. Der belyses det at implanterte barn må sikres tilgang til et språkfelleskap med jevnaldrende, i deres oppvekst og sosialisering. Dette kommer jeg inn på i flere av mine kapitler med empiri og drøftinga av den.

Rekkedal(2015) har gjort en studie av lærere og hørselshemmedes erfaringer med lyttehjelpemidler, og hvilken betydning de har for elevenes skolegang. Hun omtaler inkludering i tilknytning til likeverdig deltakelse i klasseromskommunikasjon. Hun fastslår sammenhengen mellom bruk av lyttehjelpemidler, kommunikasjonsevne, trivsel og det å være inkludert. Hennes funn innebærer at implementering av lyttehjelpemidler er inkluderende. Derfor må opplæringa ansvarliggjøres og det må etableres gode mikrofonrutiner og kommunikasjonsstrategier. Dette er relevant for mitt prosjekt, og jeg har sammenlignet mine funn med hennes, i flere av kategoriene i drøftinga.

Pijl et al.(2008) har forsket på elever med spesielle behov sin sosiale posisjon i vanlige skoler. Eleven i mitt prosjekt hadde spesielle behov for tilrettelegging, og gikk i vanlig skole. Deres forskning sier at denne gruppen elever er i risiko for ikke å bli sosialt inkludert, og at de derfor trenger ekstra støtte i samhandling med jevnaldrende og til gruppedeltagelse.

Säljö(2002) beskriver et sosiokulturelt læringssyn, der læring skjer gjennom å bruke språket og delta i sosiale praksiser. Dette har sin opprinnelse i Vygotsky. Mennesker benytter intellektuelle redskaper som å kommunisere med andre og kommunisere med seg selv, og kommunikasjon er en forbindelse mellom det vi tenker og det vi sier. Læring skjer i en sosial interaksjon. Kommunikasjonen er et grunnleggende behov i alle mennesker, og elever med hørselstap har behov for spesiell tilrettelegging for å kunne kommunisere og delta i en sosial sammenheng. I mitt prosjekt er kommunikasjonen og behovet for tilrettelegging av den et essensielt tema. Ohna et al.(2003) har gjort en studie om evalueringa av reform-97 og grunnskoleopplæringa av døve elever. De fant at problemer med kommunikasjonen påvirket negativt både faglige prestasjoner, sosiale ferdigheter, atferd og deltakelse på fritidsaktiviteter.

Dette er også relevant for drøftinga av oppgaven min. Percy-Smith et al.,(2008) har forsket på hvilke faktorer som påvirker sosial trivsel hos barn med CI. I denne artikkelen knyttes en positiv sammenheng mellom grad av trivsel og språkforståelse. Denne forskningena knytter jeg til viktigheten av at gode kommunikasjonsforhold er alfa omega, i enhver sammenheng.

På HLF sin webside³ fins konkrete tips og anbefalinger, både til hørselshemmede selv, men også til personer i deres omgivelser på skole, jobb og fritid. Tipsene omhandler hva som kan gjøres for å bedre kommunikasjonen gjennom bedre taleoppfattelse og økt forståelse. Dette har jeg relatert til min elev. Jeg har forsøkt å identifisere både hva hun selv gjorde, og hva personer i hennes nære omgivelser på skolen og fritida gjorde i så måte.

I kategorien *mestring* har jeg også brukt Rekkedal(2015), som hevder at mestringsevne indikerer skoledeltakelse, og relaterer mestring til opplevelse av inkludering. Skaalvik & Skaalvik(2006) fremhever mestring som grunnleggende behov for å inkluderes i skolen. Frostad & Pijl(2007) beskriver betydninga barns samhandling med jevnaldrende har for deres utvikling. Sosiale ferdigheter som empati og samarbeidsevner hos elever med spesielle behov blir satt i sammenheng med sosial posisjon og status i jevnaldrendegruppa. Pijl, Frostad & Mjaavatn(2011) har skrevet en artikkel om skolen som arena for sosial samhandling og kontakt med jevnaldrende. De påpeker viktigheten av å tilrettelegge for at alle får utvikle sosiale relasjoner med jevnaldrende. Også barn med spesielle opplæringsbehov må få muligheten til å mestre, og vist fram sine sterke sider for klassekameratene. Dette har jeg brukt i drøftinga av det som angår sosiale relasjoner og vennskap, og mestring/håndtering av det sosiale samspillet.

Jeg vil også komme innom samarbeidsklima og lærerens relasjon til eleven sin, i tilknytning til inkludering. Læreren er den som har den største innflytelsen på elevenes læring (Hattie, 2012). Spurkeland(2016) definerer *relasjonskompetanse* som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker. Rekkedal(2015) omtaler også betydninga av foreldrenes engasjement og samarbeidsforhold med skolen, i tilknytning til det å lykkes. Dette har jeg relatert til min empiri.

Selvoppfatningens sosiale opprinnelse har betydning for elevens følelse av å være inkludert. Meads såkalte speilingsteori handler om at selvbildet vårt dannes gjennom sosial samhandling

³ <https://www.hlf.no/>

med andre, der vi både ser og forstår oss selv gjennom å tolke andres reaksjoner av oss (Imsen, 2014). Dette er relevant for min empiri om venner og fritid. Kermit et al.(2014) omtaler effekten sosial deltakelse på fritiden har på sosial tilhørighet, om mestring av sosiale aktiviteter, og hvordan ungdommene i prosjektet selv jobba hardt for å være inkludert. Også Pijl et al.(2011) trekker tråder mellom vennskap, utviklingen av sosiale ferdigheter og økt selvtillit. Dette er også viktige aspekter i min empiri. Pijl et al.(2011) og Kermit et al.(2014) omtaler at ungdommer har preferanser om å assosiere seg med likesinnede, noe jeg også kommer inn på i min empiri.

I den avsluttende drøftinga vil jeg si noe om hva som bør gjøres og hvordan, i et inkluderingsperspektiv. Frostad et al.(2011) har innspill på hva som bør gjøres i norsk skole, for å ivareta at alle barn skal få utvikla positive sosiale relasjoner med sine jevnaldrende, og øke graden av inkludering. I Farrell(2004) sin artikkel om inkludering for alle, trekker han fram kjennetegn på inkluderende klasserom. Også Skaalvik & Skaalvik(2006) foreslår hva som bør gjøres for å oppnå ei inkludering for alle.

Del III Metode

3.1 Kvalitativ metode

Jeg valgte kvalitativ metode i mitt masterprosjekt, fordi denne metoden egnet seg best med tanke på valgt problemstilling. Fra min bakgrunn som spesialpedagog har jeg erfaring fra veiledning av både elever, foresatte og kolleger, noe som har påvirket meg til å velge en metode der jeg kan etablere nærhet og relasjon til miljøet jeg skal forske i. Valg av riktig metode mener jeg har styrket mitt bidrag til forskninga.

Jeg har gjort en kasusstudie, en empiridrevet undersøkelse med et kvalitativt design, der jeg har forsøkt å finne en historie med et positivt preg. Det var viktig for meg å ha et positivt utgangspunkt, derfor så jeg etter kjennetegn ved godt inkluderingsarbeid rundt en enkelt elev i en skoleklasse, der eleven var den eneste med hørselshemming. Jeg intervjuet først og fremst eleven selv, men også moren og kontaktlæreren til den aktuelle eleven, i et forsøk på å få et videre bilde av elevens historie. Tjora(2012) mener at moderat generalisering ved kvalitativ forskning må vise til at informanter bekrefter felles opplevelser, og at disse samsvarer med tidligere forskning. Jeg har forsøkt å knytte mine informanters erfaringer til tidligere forskning.

Å forske i egen kultur kan by på ulike utfordringer. Dalen(2011) skriver om faren for solidaritetsproblemer når forskeren studerer et tema hun selv er berørt av. Dette har jeg hatt et bevisst forhold til under hele prosessen. Det påvirket meg til å søke etter informanter utenfor mitt kollegiale miljø. Jeg har hatt et åpent sinn under intervjuene, i et forsøk på å unngå å være forutinntatt og for mye påvirket av egen erfaring.

Ulike datainnsamlingsstrategier for kvalitativ forskning er intervju, spørreskjema, dokumentanalyse, observasjon, videoopptak og sammensetninger av disse (Moen & Karlsdottir, 2011). I mitt kvalitative prosjekt gjorde jeg en kasusstudie med få deltakere, hvor metoden var intervju med en delvis strukturert tilnærming og fleksibel intervjuguide (Thagaard, 2013). Jeg gikk i dybden av mitt tema, framfor å studere kun et mønster i overflaten, jeg ville snakke med og lytte til mennesker med en historie å fortelle. Jeg ønsket nærhet til de menneskene og det feltet jeg skulle studere. Forskerens nærhet til feltet er et kjennetegn på kvalitativ forskning. Thagaard(2013) viser til Grønmo(2004) om at kvalitativ forskning er preget av både nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene, noe som krever at forskeren må være bevisst sin egen forståelse og subjektivitet. Dette etiske aspektet av

forskningen vil jeg beskrive nærmere og drøfte i kapittel 3.1.1. Thagaard(2013) via Grønmo(2004) viser til at den kvalitative tilnærminga har en svært fleksibel design og gir stort rom for tolkninger. Et fellestrekk ved kvalitative data er at de presenteres i form av tekst, gjerne supplert med tall (Grønmo, 2004 i Thagaard, 2013). Jeg valgte denne typen forskning fordi det fleksible designet kan åpne opp for oppdagelser jeg ikke har kunnet forutsett.

Kvalitative metoder i forskningen krever både nærhet og fleksibilitet, og forskeren er selv et viktig instrument i både datainnsamlingsfasen og tolkningsfasen. Forskerens fagkunnskap er av betydning på forhånd når datainnsamlingsinstrumentet lages, og etterpå når resultatene analyseres og tolkes. I kvalitative metodetradisjoner kan forskerens *subjektivitet* verdsettes som et pluss, men forskeren må være bevisst sin egen forståelse, bakgrunn og subjektivitet, siden han formes og preges av egne verdier og bakgrunn. Ett av kjennetegnene ved kvalitativ forskning er at den er verdiladet. Det er uenigheter på fagfeltet hvorvidt det er både mulig og ønskelig å redusere subjektivitet i forskning generelt (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Det som omhandler forskerens subjektivitet og tolkninger vil jeg komme tilbake til i den forskningsetiske delen i kapittel 3.1.1.

Kvalitativ forskning har oftest en induktiv tilnærming. Thagaard(2013) beskriver at induktiv forskning innebærer at vi jobber med å utvikle begreper eller teori, i motsetning til deduktiv forskning som preges av å knytte begreper fra andre teorier – til egen forskning. Abduktiv forskning preges av et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Mitt prosjekt har hovedsakelig en induktiv tilnærming, men siden jeg har latt meg styre noe av teorien, havner jeg litt i begge leirene, altså en abduktiv tilnærming. Jeg har høstet erfaringer som i beste fall kan videreføres til andre som råd og veiledning. Hadde jeg valgt å forske videre på mitt tema, gjennom en doktorgrad av prosjektet, kunne jeg i beste fall gjort funn som bidro til utvikling av begreper eller teori. Thagaard(2013) omtaler begrepene *reliabilitet*, som knyttes til forskningens troverdighet, og *validitet*, som omhandler forskningens gyldighet. Dette er begreper som opprinnelig var knyttet til kvantitativ forskning, og som vanskelig lar seg overføre direkte til kvalitativ forskning. Men Thagaard(2013) beskriver at forskeren gjennom konkret og spesifikk rapportering av fremgangsmåter og analyse av data kan oppnå en form for reliabilitet i kvalitativ forskning. Validiteten av mitt prosjekt, stiller spørsmål om mine funn også kan være gyldige i andre sammenhenger. Thagaard(2013) mener at forskeren bør tydeliggjøre opphavet for sine fortolkninger, og grundig gjøre rede for hvordan analysene gir grunnlag for fortolkninger og konklusjoner.

Med bakgrunn i dette har jeg gjort mine beskrivelser av prosjektet i metode- og analysedelen. Likevel vil jeg understreke at mine funn er enkelterfaringer.

3.1.1 Etske aspekter

Thagaard(2013) presenterer en innstilling fra NESH⁴(2006) med etiske retningslinjer for kvalitativ metode. Forskeren skal unngå å plagiere andres tekster, plagiat er et alvorlig brudd på etiske standarder. Internett gir rom for kopiering og plagiering av andres tekster. Under mitt forarbeid leste jeg flere masteroppgaver på nettet, og flere oppgaver fanget min interesse. De hadde problemstillinger og vinklinger av innhold likt det jeg selv ønsket i eget prosjekt. Å kopiere andres tekster er både uetisk og forbudt. Men jeg lærte mye av å lese andres forskning og prosjekter. Jeg fant gode litteraturtips og ideer til videre forskning, som jeg ble inspirert og engasjert av. Det er fordeler og ulemper med den økte tilgjengeligheten av andres prosjekter på internett. Noen kan fristes til å kopiere og plagiere andres tekster. Jeg ble både inspirert, fikk nye ideer og innfallsvinkler, og lærte mye av å lese andres arbeider. Det hjalp meg til å finne en relevant problemstilling.

I følge NESH(2006) skal man vise god skikk for henvisning til teori og litteratur. Kun det som er allmenn kjent er lov å hevde uten referanse til faglitteratur. Det gav økt troverdighet og faglig tyngde, når jeg leste andres prosjekter, og forfatterne konsekvent henviste til teorien. Jeg fant lett tilbake til teorien, og kunne dernest lese mer teori med relevans for prosjektet mitt. Muligheten det gir å finne tilbake til kildene åpner opp for en kunnskapsdeling som utvider og gir næring til videre forskning. På den annen side kan det virke tungvint og tidkrevende og hele tiden referere til forfatter og årstall i teksten. Enkelte ganger kan det være vanskelig å vurdere om kunnskapen er allmenn kjent eller ikke. I så tilfelle kan det tas opp med veileder. Litteraturhenvisninger i teksten kan fylle oppgaven med store mengder tekst, og skape utfordringer med tekstens lengde. Mye teori og referanser kan gjøre teksten tung og vanskelig å lese. Betrakninger, eksempler, kommentarer og refleksjoner omkring teorien underveis kan gjøre teksten mer engasjerende. Det er likevel nødvendig å referere konsekvent og nøyaktig til litteratur, siden dette gir oppgaven faglig tyngde. For mye syensing kan redusere troverdigheten. I mitt prosjekt har jeg forsøkt å øke troverdigheten, gjennom å finne støtte for egen empiri i andres funn, også utenfor Norge. Fagfeltet på hørsel er lite i Norge sammenlignet med andre land i verden. Å hente inn teori og artikler fra land med større

⁴ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

fagfelt kan øke troverdigheten. For eksempel i England og USA, forskes det i et mye større omfang enn her til lands.

NESH(2006) definerer rettighetene til deltakerne i et forskningsprosjekt, og Thagaard(2013) beskriver særskilte etiske forholdsregler som gjelder behandling av personopplysninger. Forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, må man søke godkjenning hos NSD⁵ for å gjennomføre. Mitt prosjekt hadde lydopptak som kunne avsløre hvilken skole mine informanter hadde tilknytning til, derfor måtte jeg søke om godkjenning hos NSD. Prosjektet mitt ble godkjent 31.10.17. Forskeren skal også ifølge NESH(2006) via Thagaard(2013) ha deltakernes informerte samtykke. Samtykket skal gis uten ytre press, deltakerne skal ha grundig informasjon om hva deltakelsen innebærer og de har rett til å avbryte sin deltakelse uten konsekvenser. Poenget med dette samtykket er å respektere individets råderett over eget liv, og gi deltakerne kontroll over opplysninger om seg selv (Thagaard, 2013). I mitt prosjekt fikk deltakerne grundig informasjon om prosjektets formål, reglene som omhandlet behandling av personopplysninger ble presentert, og informasjon om rettigheter til å trekke seg ble formidlet. Jeg ser fordeler ved disse rettighetene. Hvis deltakerne underveis i prosjektet opplever at tabubelagte og sensitive opplysninger gjør det vanskelig å fortsette, er det nødvendig å ha retrettmuligheter. Hvis de utsettes for offentliggjøring av taushetsbelagte og sensitive opplysninger, kan de i verste fall risikere å miste jobben etter prosjektet, eller bli satt i et dårlig lys. Hvis informanter trekker seg, kan det bety uheldige konsekvenser for forskeren. Frafall kan medføre et tynt empirisk grunnlag. Jeg har brukt kun tre informanter/intervjupersoner. Jeg anså likevel sjansen for frafall som lav, siden fokuset var positivt, og ikke innebar sensitive og tabubelagte spørsmål. Hadde jeg valgt flere informanter, ville det medført større arbeidsmengde i form av transkripsjon og dernest kategorisering og tolkning uten at det nødvendigvis hadde gitt nye bidrag til min forskning. Mine funn kan uansett ikke generaliseres, men kun formidle en enkelt erfaring fra feltet. Dette kan forhåpentligvis være nyttig for andre som jobber i samme fagfelt.

Jeg har i intervjuguiden forsøkt å ta høyde for at sensitive spørsmål kan påvirke at folk trekker seg, og sådan forsøkt å forebygge det. Jeg har prøvd å vise ydmykhet overfor informantene i et forsøk på å skape trygghet. Etter intervjuene ba jeg deltakerne om å ta kontakt hvis de skulle komme på eventuelle tilføyinger, eller ombestemme seg med hensyn til sin deltakelse.

⁵ Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Dette er eksempler på hvilke forebyggende tiltak mot etiske dilemmaer og mot frafall av informanter jeg har hatt fokus på under møtene med mine forskningsdeltakere, og under arbeidet mitt for øvrig.

Konfidensialitet er også en etisk retningslinje fra NESH(2006) via Thagaard(2013). All informasjon gitt av deltakerne skal behandles konfidensielt, for eksempel gjennom å anonymisere forskningsmaterialet, for å skjule deltakernes identitet.

Dette prinsippet handler om respekten for personers privatliv (Thagaard, 2013). I mitt fagfelt er miljøet svært lite, spesielt lokalt. At det var få personer i målgruppa mi, skapte utfordringer i mitt valg av informanter. Det at folk i mitt lokalmiljø i ettertid kan lese oppgaven, gjorde at jeg ville hindre gjenkjenning av informanter. Jeg har valgt informanter utenfor mitt lokalområde, og anonymisert dem, for å minimere faren for gjenkjenning. I tillegg ønsket jeg å få nye innblikk i feltet, utenfor lokalmiljøet mitt.

Man må ha tillatelse fra forskningsdeltakerne hvis man ønsker å lagre og/eller gjenbruke dataene (NESH, 2006 via Thagaard, 2013). Jeg vil slette lydopptak og transkripsjoner når masterprosjektet mitt er avsluttet, for å ivareta tryggheten hos mine forskningsdeltakere. Samtidig kan verdifull empiri gå tapt. Derfor har jeg jobbet systematisk og grundig med transkripsjonene, for å sikre at relevant empiri kommer med i oppgaven.

Forholdet mellom forsker og deltaker kan bli for nært, og det kan være vanskelig å finne en god balanse mellom nærhet og grensesetting i forholdet til deltakerne (Thagaard, 2013). Om jeg som forsker hadde kommet for nær mine informanter, hadde det vært tenkelig at sensitive opplysninger kom fram, og som heller ikke hadde vært relevante for mitt prosjekt.

Thagaard(2013) presenterer også etiske dilemmaer knyttet til nærhet. Når forskeren er ferdig med sin forskning, trekker han seg normalt sett ut av feltet. Hvis forskeren da har fått innblikk i en vanskelig situasjon hos deltakerne, kan dette være et problem i form av at forskeren ikke følger disse videre opp. Dette kan føles ytterligere problematisk for deltakerne. Jeg forsøkt å være bevisst disse utfordringene under min forskning. Temaene underveis i prosessen har krevd tid til refleksjon. Jeg har tenkt at hensynet til deltakernes frihet, integritet og medbestemmelse skal veie tyngst. Underveis har jeg i noen få tilfeller hatt tvil omkring hvorvidt noe har vært sensitivt eller ikke, og valgt å utelate det i oppgaven min. Under intervjuene forsøkte jeg å kommunisere både verbalt og med et kroppsspråk, som bygger trygghet og tillit mellom meg og mine forskningsdeltakere. Jeg prøvde å finne en god og

passende balanse for nærhet. Jeg har forsøkt å vinkle oppgaven på en måte der deltakerne forhåpentligvis ser nytte av mine undersøkelser, jeg vil gjerne gi noe tilbake i form av interessante funn i mitt prosjekt. På denne måten ønsker jeg å ivareta deltakernes integritet. Likevel ser jeg muligheten for at deltakerne kan være uenige i mine tolkninger av deres utsagn.

Thagaard(2013) via Grønmo(2004) sier at forskeren må være bevisst sin egen forståelse, bakgrunn og subjektivitet. Også Kleven et al.(2014) bekrefter at forskeren formes og preges av sine verdier og sin bakgrunn. Der er uenigheter på fagfeltet hvorvidt det er både mulig og ønskelig å redusere subjektivitet i forskning generelt. Jeg har forsøkt å tolke empirien mot tidligere forskning uten et for stort fokus på egne erfaringer og verdier, for å unngå at eventuelle overraskende funn blir oversett. Jeg har ikke bare valgt empiri som stemmer med egne fagkunnskaper. Likevel har jeg prøvd å ikke undervurdere min egen tolkning, på bakgrunn av min faglige tyngde og profesjonalitet. Jeg har både fått bekrefte egne erfaringer og tanker, samtidig som det har dukket opp nye og uventede momenter underveis.

Innenfor kvalitativ forskning finnes ulike metoder for innsamling av data, for eksempel observasjon og/eller intervju. Hadde jeg valgt observasjon som metode, kunne jeg observert hvorvidt inkludering skjer eller ikke, og det ville vært mest troverdig om deltakerne ikke visste hva jeg så etter. Men vi må vi forholde oss til etikken rundt behandlinga av deltakerne og deres rettigheter (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette ville jeg ansett det som uetisk å ikke informere deltakerne tilstrekkelig om tema for observasjonen. Jeg ønsket ikke en slik type observasjon i prosjektet mitt, siden temaet er sensitivt, og det ville ikke svart til de etiske standardene jeg har listet opp og drøftet underveis i denne kapittelet. Å observere for deretter å tolke inkludering eller ekskludering, ville lett blitt etisk uforsvarlig overfor den gruppa jeg observert. Jeg kunne lett satt deltakerne i et dårlig lys gjennom feiltolkning, og dermed ikke ivaretatt deres etiske rettigheter. Skulle jeg brukt observasjon som metode, måtte jeg ha tatt mange forhåndsregler for å sikre mine forskningsobjekter mot uetiske konsekvenser. Dette gjelder både de formelle retningslinjene og de etiske dilemmaene som er beskrevet og drøftet i denne delen av oppgaven. I kapittel 3.1.4 vil jeg begrunne mitt valg av intervju som metode.

3.1.2 Utvalgskriterier

Kriteriene jeg satte meg, var å komme i kontakt med en hørselshemmet elev i ungdomsskolen, helst på tiende trinn, som hadde en positiv historie å meddele, i forhold til sosial inkludering.

Eleven måtte bruke enten vanlige høreapparater eller CI, tekniske lyttehjelpemidler i klasserommet, ha spesialundervisning etter §5.1⁶, og ha talespråk som førstespråk.

Jeg er i dag kontaktlærer for en hørselshemmet elev på mellomtrinnet. Jeg valgte ungdomstrinn som fokus i prosjektet, fordi jeg ønsket mer kunnskap om overgangen til ungdomsskolen, i tilknytning til temaet. En elev på tiende trinn ville ha bred erfaring med ungdomsskoleløpet. Jeg ønsket å øke kompetansen på sosial inkludering i egen jobb, men også som veileder til lærere, hørselshemmede elever og deres medelever.

3.1.3 Informanter

Jeg søkte etter informanter på den lukkede facebookgruppa «Hørselshemmet, hva så?»⁷ Jeg sendte mail til alle ungdoms- og videregående skoler i et bredt geografisk område, med oppfordringer om å formidle en vedlagt invitasjon til prosjektet mitt. Jeg fikk også et konkret tips fra en praktikant utenbygds fra, som var innom jobben min. Responsen på facebookgruppa og mailene mine var laber. Hadde jeg valgt feil plattform å komme i kontakt med ungdommer på? Fant det ingen ungdommer med hørselshemming som kjente seg igjen i å være sosialt inkludert i skoleklassen sin? Jeg tok direkte kontakt med mora til en ungdom med CI, basert på det konkrete tipset jeg hadde fått av praktikanten, som hevdet å kjenne til en *solskinnshistorie*. Jeg fant ut at kriteriene til intervjuobjekter var oppfylt og ivaretatt. Etter samtaler og godkjenning av prosjektet mitt hos NSD, fikk jeg avtaler om intervju med elev, forelder og lærer. Hovedpersonen var en hørselshemmet elev på 10.trinn, som ifølge mor var godt sosialt inkludert i klassen sin. Læreren hadde fulgt eleven siden 7.trinn.

3.1.4 Innsamling av data: Intervju

Jeg brukte *semistrukturert intervju* i min kvalitative undersøkelse, og elevens språkkode var talespråk. I intervjuguiden hadde jeg viktige momenter i stikkordsform, som jeg på forhånd hadde sendt til deltakerne, og bedt dem tenke gjennom før intervjuet. Jeg ønsket å ha et åpent sinn, og la derfor ikke så sterke føringer på spørsmålene i intervjuguiden min. Jeg ville gi deltakerne muligheten til å reflektere over det valgte temaet før vi møttes. Jeg har brukt teori fra Dalen(2011) om intervju som forskningsmetode.

⁶ Gjennom opplæringslovens § 5-1 har elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 1998).

⁷ Lukket gruppe på facebook med over 6000 medlemmer der normalthørende, hørselshemmede og døve, kan diskutere alle temaer knyttet til hørselshemming.

Jeg intervjuet en elev, en foresatt og en lærer med tilknytning til hverandre. Jeg ville dele en elevs positive erfaring, og vektlegge elevens stemme, men også ta med forelderens og lærerens erfaring. Elevens stemme var viktigst å få fram, samtidig ville jeg vite hvilke grep læreren hadde gjort, derfor ville jeg også ta med lærerens erfaring fra inkluderingsarbeidet. Foreldrestemmen var viktig fordi forelderens er elevens nærmeste omsorgsperson, trygge base, og den som kjenner eleven best. Mors fortelling ble et viktig bidrag, med tanke på hva som var godt inkluderingsarbeid.

3.2 Valg av kategorier

Empiri og funn har en viss overføringsverdi i kvalitativ forskning, men kan ikke generaliseres (Thaagaard, 2013) Jeg hadde som tidligere nevnt hovedsakelig en *induktiv* framgangsmåte når jeg valgte kategorier for mitt prosjekt. Kvalitativ forskning har oftest en induktiv tilnærming. Thagaard(2013) beskriver at induktiv forskning innebærer at vi jobber med å *utvikle begreper eller teori*, i motsetning til *deduktiv* forskning som preges av å knytte begreper fra andre teorier – til egen forskning. Jeg lette etter kjennetegn på opplevd sosial tilhørighet, og søkte bekreftelser i teorien på mine funn.

Valg av kategorier var basert på tanker og ideer jeg satt med *før* intervjuene, inntrykket jeg fikk underveis og etter intervjuene, og delvis av det som kom fram under søkeprosessen i programmet NVivo⁸. I analysearbeidet av de transkriberte intervjuene søkte jeg etter kategorier. Jeg vurderte kontinuerlig aktualiteten i kategoriene, ut fra antall treff, innholdet i treffene, og sammenhengen mellom ulike treff. Det er uklare skiller mellom kategoriene jeg har valgt, de går over i hverandre. Jeg har likevel forsøkt å omtale emnene i hver sine kapitler. Men jeg har henvist til ytterligere beskrivelser av overlappende emner, enten i senere kapitler eller kapitler forut. Jeg har forsøkt å gjøre det så oversiktlig som mulig. Jeg vil presentere kort hvilke kategorier jeg relaterte til elevens opplevelse av sosial inkludering. Den første har jeg kalt *tilrettelegging av opplæringa*, der *organisering av skoledagen* og *mestringsopplevelser* er underkategorier. Den andre er *kommunikasjon*, med underkategoriene *støtte til mikrofonbruk* og *støtte gjennom kommunikasjonsstrategier*. Den tredje er *samarbeid*, både *skole-hjemsamarbeid*, og *samarbeid med andre instanser*. Den siste har jeg kalt *venner og fritid*, siden fritiden også betød svært mye for opplevelsen sosial inkludering på skolen.

⁸ Et digitalt program som hjelper til med å organisere, analysere og få innsyn i ustrukturerte eller kvalitative data som f.eks. intervjuer, åpne spørreundersøkelser, artikler, sosiale media og webinnhold (Alfasoft, 2018).

Del IV Resultater (empiri og funn) med drøfting

Jeg vil i dette kapittelet beskrive kategoriene fra analysearbeidet mitt. Først vil jeg presentere en kategori med tilhørende empiri, deretter drøfte empirien fortløpende, før jeg presenterer en ny kategori, med tilhørende drøfting. Min empiri er basert på informantenes utsagn under intervjuene, og min forståelse og tolkning av deres innhold, samt direkte sitater fra informantene. Kategoriene jeg har valgt er *tilrettelegging av opplæringa, kommunikasjon, samarbeid, og venner og fritid*.

Både kontaktlæreren (heretter omtalt som *S*, eller *lærer*) og mor uttrykte at eleven (heretter omtalt som *D*, eller *eleven*) var sosialt inkludert i klassen. Lærer fortalte at han og elevene i klassen ofte glemte at *D* var annerledes, og at hun ble betraktet som en hvilken som helst i gruppa. Mor la ut om at det ikke manglet på telefoner og invitasjoner på fritida. Eleven uttrykte at det var i konkrete situasjoner hun følte seg inkludert som en av gjengen. Opplevelsen av å være sosialt inkludert fremstod som situasjonsbetinget, blant annet følte hun seg mest sosialt inkludert når hun fikk være i klassen uten egen tolærer til stede.

4.1 Tilrettelegging av opplæringa

Tilrettelegging av opplæringa gjennom organisering av skoledagen og tilrettelegging av mestringsopplevelser, var faktorer som påvirket elevens opplevelse av *sosial inkludering* (også omtalt som *inkludert*).

4.1.1 Organisering av skoledagen

Eleven gikk tiende trinn i ungdomsskolen, og klassen på ti elever hadde fulgt henne siden skolestart på barneskolen, med noen få unntak. I klasserommet var det bærbart elevmikrofonsystem, og fastmontert teleslynge og høyttaleranlegg. Hun hadde rundt halvparten av undervisningen sin utenfor klasserommet, som spesialundervisning, mest eneundervisning (også omtalt som *en-til-en-undervisning*) med *en* lærer/spesialpedagog (også omtalt som *IOP-lærer, spes.ped.lærer* og *tolærer*). Av og til var spesialundervisninga i ei lita gruppe, sammen med andre elever med behov for faglig støtte eller skjerming. Den omfattet først og fremst kjernefagene, men også andre fag, etter behov. De øvrige timene; de praktisk/estetiske fagene⁹, valgfag og enkelte muntligfag, hadde hun inne i klassen. I klasserommet var det varierte det mellom en- og tolærersystem, der det var tydelig at tolæreren var til stede for hennes del. Tolæreren vekslet mellom å sitte bak i klasserommet, og ved siden av

⁹ Kroppsøving, musikk, kunst og handverk og mat og helse.

eleven, avhengig av fag, aktiviteter, og hennes behov for hjelp og støtte. Mor formidlet at eleven ble sliten av å jobbe utenfor klassen i eneundervisning, og at datteren foretrakk å være i klasserommet med de andre elevene. Dette fortalte også eleven selv. Hun følte seg mest som en del av gjengen i de praktisk/estetiske fagene, på tross av at det i disse timene var mye støy som tok inn på CIene. *Å føle seg som en del av gjengen*, relaterer jeg til *å føle seg sosialt inkludert*. Grunnen hun oppgav til hvorfor hun følte det slik, var at hun i disse fagene ikke hadde egen lærer. Det hun omtalte som *egen lærer*, var i praksis en tolærer inne i klasserommet eller lærer/spesialpedagog i eneundervisninga. Hun likte samfunnsfag, der hun i noen grad fulgte undervisninga i klasserommet. Hun ble sliten av eneundervisning, fordi disse timene krevde mer konsentrasjon og innsats fra henne.

Læreren var også klar over elevens ønske om å være i klasserommet. Både lærer og mor formidlet at det var *faglige hensyn* som talte for den store andelen eneundervisning, fordi det faglige spriket mellom henne og klassen, var stort i flere fag. Mor hevdet at datteren fulgte klassens undervisning i såpass *mange timer*, fordi klassen hadde få elever. Hun hevdet bestemt at økt klassestørrelse ville resultere i ekskludering av datteren, fordi dette ville medføre mer eneundervisning. I kapittel 4.1.3, vil jeg drøfte hvorvidt inkluderingshensyn taler *for* å ha spesialundervisninga inne i klassen.

Forsker: Men de gangene du føler at du hører til i klassen da? Hva er det dere gjør da? At du kjenner det at NÅ er det fint å være i lage denne gjengen? At du føler deg bra i lage de andre?

Elev: Det er jo i kunst og handverk og gym fordi da har jeg jo ikke jeg noen lærere, og det er jo litt mer praktiske fag. Så da kan vi holde på med ting som jeg faktisk får til. Og at vi kan prate samtidig. Da blir jeg litt mere med i klassemiljøet da, og får liksom vite litt mere hva de andre i klassen prater om på skoledagene og sånt. Men da må jo jeg fokusere mere på hva de sier og sånn, fordi at vi ikke har mikrofonene da. I mat og helse har jeg ingen lærer og det er ganske artig fordi da blir vi delt i grupper, vi er sånn fire stykker på hver gruppe. Så da får jeg jo også et bra miljø med dem - når jeg skal henge med den gruppa, hver onsdag, siden det var den dagen vi hadde det faget på, liksom (de hadde dette faget i 9.klasse).

Mor: Og hun liker jo å være i klassen, for det er jo slitsomt å være ute. Som hun sier (mor siterer datteren) «Det er ... altså i klassen, hvis du ikke kan svare så lar du vær å rekke opp hånda. Men når jeg er ute en-til-en ... Jeg blir så sliten i de fagene der det er tunge fag. For det er jo kun jeg som må svare. Jeg kan ikke gjemme meg bak noen! (mor ler) Jeg må svare på alt!» Og det kan jeg godt forstå at det er slitsomt. Du er «på» hele tida, påskrudd hele tida. Og er det tunge fag, som for eksempel norsk, historie, matte, og at det er litt tunge emner. La oss si at det er religion, og det er på samme dag, og det er mange timer ute og lite i klassen, så er hun veldig sliten. Men det at hun vil være i klassen og være en del av det, er jo det argumentet vi har brukt for å være en liten klasse. For det kan hun ikke i en stor klasse. Da må hun være ute hele tida, og det er rett og slett ekskludering tenker jeg i fra et sosialt miljø, for vi merker jo det.

Lærer: Ja, hun møter ganske store faglige utfordringer, og så har hun jo IOP-timer (*timer med individuell opplæringsplan*) i alle kjernefagene. Og hun vil jo i størst mulig grad være inne i lage klassen. (...) Men så er det kanskje noen situasjoner der vi ser at hun har større utbytte av å få en-til-en, og få ro rundt seg. Så der er vi jo hele tida i dialog med, eller jeg er i dialog med de IOP-lærerne som er, og de faglærerne som også er i dialog med IOP-lærerne. Så er det gjerne sånn at de i forkant av kapitler ser på begreper og finner ut at dette bør dere ta.

Forsker: Er det på en måte på grunn av et faglig hensyn, eller på grunn av at hun trenger ro? Noen ganger kan det jo være litt slitsomt med støy i et klasserom. Hva slags av de to føler du er den største årsaken til at hun trenger ...?

Lærer: Jeg tenker den faglige biten.

4.1.2 Mestringsopplevelser

De fagene eleven i prosjektet *likte* best, var også de fagene hun *mestret* best, i kapittel 4.1.1. Hun foretrakk å ha undervisninga si i klasserommet, helst uten tolærer. Hun ønsket i størst mulig grad å klare seg selv. Når klassen hadde aktiviteter og fag hun mestret på egen hånd, åpnet dette for faglig deltakelse og sosial samtale med de andre i klassen. Hun behersket godt praktiske opplegg. Eksempler på slike opplegg var gruppearbeid, bruke filmsnutter med fagstoff etterfulgt av muntlige diskusjoner og/eller skriftlige oppgaver, og lage framlegg eller film om fagstoff knyttet til et gitt tema. Eleven ytret at hun gjennom denne typen aktiviteter fikk lov å finne ut av ting selv, noe hun også sterkt ønsket. Aktiviteter og fag hun mestret innebar at hun både fikk delta, samarbeide og ikke minst samtale med fellesskapet, og hun følte seg mest inkludert i disse sammenhengene.

Elev: Jeg skulle ønske at jeg i hvert fall kunne prøve litt på disse tingene selv, som vi gjør i timen, i stedet for at læreren skal sitte og hjelpe meg absolutt hele tida. For noe klarer jo jeg selv. Så når jeg holder på med det selv, så kan jo sikkert læreren sette seg bak eller bak i klasserommet og bare følge med. Så kan jeg være med i samtalen med de andre jeg også.

Elev: Ja, fordi når vi har fag som liksom er litt mere praktisk, i stedet for teoretisk, så får jeg mere til, og får være mer med klassen. Og så nå i norsken så skal vi lage film, der blir vi delt i grupper. Da skal vi samarbeide når vi lager film. Da håper jo jeg inderlig at jeg får bli uten lærer (tolærer/spesialpedagog) i de timene da, når vi har norsk og skal holde på med film. Fordi da får jeg liksom være med å filme sammen med de andre i klassen, og bestemme selv, i stedet for at læreren skal komme med liksom ... argumenter og alt sånt.

Forsker: Synes du at læreren har gode eller dårlige argumenter?

Elev: De er jo sikkert gode, men vi vil jo prøve å gjøre litt selv, og finne ut av det selv liksom.

Også i det hun betegnet som *vanskelige fag*, for eksempel samfunnsfag, var det mestring som gjorde at hun trivdes best. Trivsel hang nært sammen med følelsen av sosial inkludering, noe jeg vil ta med i drøftingen av dette kapittelet. Hun la ut om muntlige aktiviteter og visning av film etterfulgt av meningsutveksling og diskusjon, som aktiviteter hun mestret godt og var med på inne i klassen. Både lærer og mor formidlet at det ble tilrettelagt for økt deltakelse i ordinær undervisning i klassen, gjennom begrepsavklaring og jobbing med teori i forkant av

timer inne i klassen. Lærer tilstrebet å legge til rette for økt deltakelse og utbytte hos eleven, gjennom presentasjonen av fagstoffet. Han viste filmsnutter fra internett som en del av undervisningen, og hadde dessuten kontaktet distributører av filmene og etterspurt teksting av disse, siden tekst støtter oppfattelse av tale. Både lærere og foreldre kjente godt til elevens ønske om å delta i størst mulig grad på undervisninga inne i klassen, og tilstrebet dette, men det kom også tydelig fram at de fryktet et mangelfullt faglig utbytte av for mye klasseromsundervisning.

Forsker: Hva slags timer synes du er aller best, når det gjelder andre vanlige fag?

Elev: Det er vel kanskje samfunnsfag.

Forsker: Hva er det som skjer da som gjør at det er fint å være inne i klassen?

Elev: Er vel egentlig det at vi leser alle sammen, vi leser en liten del av boka hver. Og så får vi sånne spørsmål som læreren stiller, så kan vi alle svare på det. Så skriver vi ned svarene. Og så bruker vi å se sånne klipp (filmklipp) på youtube om den tingen, og så sier vi hva vi synes om den tingen, fordi det ofte er historie eller sånt.

Forsker: Det er fagene som styrer når hun har undervisning ute av klassen?

Mor: Ja. Er det disse samtalefagene med samfunnsfag og diskusjoner og sånne ting, så vet jeg at de har kombinert det med at de har introdusert for henne hva det skal handle om nå, sånn og sånn med begrepsavklaring, og så er det inn i klassen og være med. Og det er jo det hun aller mest ønsker, å være mest i klassen. Og da følger jo spes.peden henne i klassen, og blir ei styrkning ikke bare for henne, men for flere.

Lærer: Jeg har brukt mye filmer og slike ting, men der synes jeg det er utfordrende å finne noe som er teksta. For det er mye også på NRK skole, som ikke er teksta. Jeg skrev til NRK, og lurte på hvorfor ikke alt blir teksta.

Mor fortalte om konkrete mestringsopplevelser som et resultat av tilrettelagte oppgaver, gjennom samarbeid mellom lærerne og mellom mor og lærer. Tilrettelagt undervisning gjennom tilpasning av fagstoff, emner og arbeidsmåter, la opp til økt grad av selvstendighet og mestring for eleven, også i såkalte «IOP-fag»¹⁰. Eleven hadde vanligvis eneundervisning i norsk, men gjennom tilpasning av lærestoffet, arbeidsmåter og presentasjonsform jobbet hun noen ganger inne i klassen med de øvrige elevene. På denne måten fikk hun muligheten til å hevde seg, og vise sine sterke sider, med stor grad av mestring.

Mor: Og nå har de nettopp hatt gruppearbeid, og da var det faktisk hun som gjorde jobben. Det var fotballaget (...), og så skal det gis ut en jubileumsavis. Og han som leda det, han spurte meg om jeg hadde noen jenter på fotballaget som kunne intervju noen gamle legender i klubben. Og det skulle M og C og D gjøre. Og den som måtte gjøre det, det var D! Fordi M reiste på høstferie og det ene og det andre ... Hun skrev 4-5 kjempegode intervju, som hun fikk lov å bruke som norskinnlivering når de

¹⁰ Fag med individuell opplæringsplan.

andre elevene måtte levere inn noe annet. Så fikk de faktisk jobbe i norsktimene med det også, og det syns jeg var veldig fint. For der blomstret hun, fordi dette var noe hun kunne noe om.

Mor: Hun er glad i å lage PowerPoint. Jeg tror ikke der er noen som er så god på muntlig framlegg som henne. De aller fleste vil ha noe å forholde seg til som de kan lese opp, et skriv. Men hun har aldri likt det, hun må være trygg på at hun kan det hun skal fortelle om, så da har hun bare PowerPoint, så snakker hun ut fra det. Kanskje med litt enklere språk enn alle andre har, men hun får nå formidlet det. Og S (lærer) har sagt det mer enn en gang at «De framleggene til D er helt utrolig flott!» Fordi hun er flink på det visuelle, hun er flink til å bruke bilder, det blir veldig interessant.

Både eleven selv, mor og lærer formidlet hvordan følelsen av mestring hang sammen med trivselen hennes, og sammen med det å være en del av fellesskapet i klassen.

Forsker: Hva tror du læreren tenker er viktigst for henne?

Mor: Jeg tror at hun vil at hun skal for det første ha en følelse av å mestre fagene og skolen, men også at hun skal være en del av klassen, tror jeg. Mestring og det å være en del av klassemiljøet.

Eleven hadde planer om å flytte hjemmefra og starte på videregående skole for hørselshemmede, og hadde i den sammenheng vært på skolebesøk der. Mor formidlet samtalen de hadde hatt etter dette besøket, der datteren uttrykte glede og iver over å ha hevdet seg i det som på hjemmeskolen var ett av de vanskeligste fagene. Mor så at datteren vokste på å være en ressurs for andre, og ikke alltid være den som måtte tas hensyn til. Hun viste datteren et positivt syn på hennes læring, og hjalp henne med å se hvor mye hun tross alt hadde lært gjennom skolegangen sin, gjennom å møte andre som hadde større utfordringer enn henne selv. Dette viser at mor *framsnakket* skolen, og fokuserte på elevens *læring og mestring*, overfor eleven selv.

Mor: Ja, og hun har nok reflektert litt rundt dette selv, særlig etter at hun har vært på Briskeby¹¹ to ganger. Hun kom hjem og sa «Vet du? Jeg er ikke god i engelsk, men jeg er mye bedre i engelsk enn de!» (...) Ja, plutselig kunne hun sitte i første klasse på studiespesialiseringa på Briskeby, og de ville at hun skulle lese fordi hun klarte å uttale det riktig. Men nå hører hun masse på musikk, engelsk musikk ikke sant, hun går jo med musikk hele tida. Ja, det har nok sikkert hjulpet henne litt. Men også det at hun sier «De går rundt og sier «HÆ» hele tida» sier hun (mor humrer). Ja, men så sier jeg «Det gjør jo du her!» (humrer fortsatt) «Ja, men de sier «HÆ» mere enn meg.» Og da sier jeg at det har sikkert noe med hva du har lært på skolen. Så jeg tenker det at det er tøft nok å flytte bort når du er så ung som henne, men hun kan kanskje føle at hun kan bidra med noe til noen. Og det tror jeg hun vokser på, det at hun er ressursen! At hun ikke er den som må tas hensyn til, for der må alle tas hensyn til.

4.1.3 Drøfting

Jeg ser tydelig en sammenheng mellom elevens opplevelse av inkludering, og tilrettelegging av opplæringa. Dette gjelder både organiseringa av undervisninga i og utenfor klasserommet, samt tilrettelegging av lærestoffet med fokus på mestringsopplevelser. Læring skjer i en sosial interaksjon (Säljö, 2002). Analysene i Kermit et al.(2014) sitt prosjekt fant klare sammenhenger mellom skolens organisering av undervisningen til elevene med syns- eller

¹¹ Videregående skole for ungdom med nedsatt hørsel.

hørselstap, og deres følelse av tilhørighet til jevnaldrende-gruppa. Klassedeltakelse hadde en sterk effekt på opplevelsen av tilhørighet i gruppa. Å være inkludert ble av ungdommene i studien ansett som å være inne i klassen med de samme rettigheter og plikter som alle andre. Å være der av og til ble ansett mer som å være en gjest på besøk. Dette stemmer svært godt med elevens syn i mitt prosjekt, som uttrykte et tydelig ønske om å være mest mulig inne i klassen, fordi hun da hun følte seg inkludert i gjengen. Både lærer og mor uttrykte forståelse for dette, men opplevde at den faglige tilrettelegginga best kunne ivaretas gjennom eneundervisning, i flere av fagene. Likevel ser jeg at inkluderingshensyn taler for å la eleven være fysisk tilstede i klasserommet.

Inkludering av elever med spesielle behov kan fortolkes slik at det tildeles ekstra ressurser for å få gjennomført opplæringa i gruppen/klassen forbeholdt eleven med de spesielle behovene, *eller* at de ekstra ressursene er forbeholdt hele gruppa eleven tilhører. Uansett synspunkt på dette, skal undervisningen fysisk foregå i gruppa/klassen, og ikke gjennom spesialundervisning *utenfor* klassen, altså segregering (Rekkedal, 2015). Undervisning utenfor klasserommet omtales som motstridende til inkludering, noe elevens historie i kapittel 4.1.1 støtter. Eleven knyttet inkludering til det å delta på lik linje sammen med de andre elevene i klassen. Samtidig fikk vi høre av mor og lærer at faglige hensyn talte for eneundervisning utenfor klasserommet. Klassens elevantall la også føringer for hvor hyppig eleven kunne følge undervisningen inne i klassen, ifølge min empiri. Det var satt en grense på ti elever, for at D skulle kunne delta i klassen. Manglende tildeling av ressurser kan sånn sett redusere inkludering av elever med spesielle behov. Større elevgruppe var ikke forenelig med undervisning inne i klassen, ifølge mor. Gjennom D selv, mor og lærer kom det fram at graden av tilrettelegging av fagstoff og arbeidsmåter også påvirket graden av deltakelse i klassen. Denne tilrettelegginga hadde de fått til i enkelte fag og sammenhenger, gjennom tett samarbeid mellom mor, lærer og elev. Å involvere eleven selv, gjennom samtale og dialog om hva som fungerer, kan være en rettesnor for å holde riktig kurs i inkluderingsarbeidet. Empiri og drøfting om samarbeid mellom skole og hjem vil jeg utdype i kapittel 4.3.

Likeverdig deltakelse for elever med hørselstap forutsetter at de involveres fullt ut i klasseromm-kommunikasjon, både faglig gjennom deltakelse i samtaler og diskusjoner og sosialt gjennom ulike tilstelninger og sammenkomster på skolen. Denne gruppen elever deltar oftere i strukturerte læringssituasjoner, mer enn i sosiale aktiviteter, fordi ustrukturerte aktiviteter gjør det krevende å delta (Rekkedal 2015). Det kreves struktur i undervisninga for

at elever med hørselstap skal kunne delta i samtale og diskusjon i klasserommet. Ikke alle fag og aktiviteter er like lett å strukturere. Praktisk/estetiske fag har mer støy og mindre struktur. Elevene frakter utstyr, jobber praktisk, lytter til og utøver musikk, og samtaler med hverandre i større grad enn andre skoletimer. Ut fra dette ville min elev opplevd større grad av inkludering i de såkalte kjernefagene, siden undervisninga der har atskillig mer struktur i form av turtaking i muntlige diskusjoner, mindre generell støy siden elevene beveger seg mindre, og har lite fri samtale. Men eleven opplevde seg mer inkludert i de praktisk/estetiske fagene. Dette var et overraskende funn, med bakgrunn i dette med mer støy og mindre struktur. Min egen erfaring tilsier at mye støy blir for slitsomt for elever med hørselshemming, siden det krever mer konsentrasjon av dem. Men eleven i prosjektet trivdes mer og følte seg mer inkludert i disse fagene, både fordi hun opplevde mestring, og fordi hun fikk delta i fellesskapet på lik linje med de øvrige elevene, jamfør Kermit et al.(2014) om å være fysisk til stede og ha samme rettigheter og plikter som alle andre i klassen. Jeg tenker at en får tilstrebe at de praktisk/estetiske fagene blir så strukturerte som det lar seg gjøre, ved å redusere støy og vektlegge og motivere for turtaking i samtalen, uten å fjerne fagenes særpreg. Samtale og turtaking vil jeg utdype i kapittel 4.2 om kommunikasjon.

Motiverte elever presterer bedre og samspiller bedre sosialt, og barns selvstendighet og *mestringsevne* gir bedre indikasjoner på skoledeltakelse enn miljøfaktorer i skolen (Rekkedal, 2015). Opplevelsen av mestring var sterkt relatert til opplevelsen av inkludering, i min empiri. Mine informanter satte mestringsopplevelser høyt, i forhold til elevens trivsel og motivasjon for skolearbeid. Rekkedal(2015) setter også mestringsopplevelse i sammenheng med indikasjon på skoledeltakelse. Det at D fikk til ting selv, fikk hevde seg, og fikk være i sitt ess - indikerte også at hun også hadde prestert faglig, hadde lært noe, og hadde deltatt på lik linje med de andre elevene.

Det er en tett sammenheng mellom mestringsopplevelse og tilpasset opplæring. Skaalvik & Skaalvik(2006) framhever mestring som grunnleggende behov for å inkluderes i skolen. De mener at tilpasset undervisning er nøkkelen til å forstå elevenes opplevelse av skolesituasjonen, og oppgaver en ikke har forutsetning til å mestre, kan oppfattes som å ikke bli respektert og tatt på alvor. Elevenes motivasjon og opplevelse av å bli tatt på alvor av lærerne er helt klart relatert til om undervisningen er tilpasset deres nivå. I kapittel 4.3. om *samarbeid*, får vi beskrevet hvordan et reallt forsøk på tilrettelegging også kan bli feilslått. Jeg velger å referere til episoden også i dette kapittelet. Klassen hadde en faglærer som skulle

organisere et gruppearbeid. D følte seg annenrangs og undervurdert, etter at hun ble satt på gruppe med elever som hadde betydelig større faglige vansker enn henne. I tillegg innebar gruppesammensetninga ytterligere utfordringer med kommunikasjon for henne, siden der var elever som ikke behersket god norsk uttale. Denne historien bunner ut i at *samarbeid* mellom de voksne kan resultere i bedring av forhold for ettertiden, men i tillegg viser den hvordan eleven kan føle mangel på respekt og ikke tatt på alvor, om tilrettelegginga slår feil. Å bli kjent med elevens behov for tilrettelegging kan innebære prøving og feiling, noe det bør være rom for. Samtidig kan det bli mange av de samme feilene hvis der er mange ulike faglærere som ikke samarbeider tett nok.

Elever med spesielle opplæringsbehov trenger ekstra støtte til å delta i grupper med jevnaldrende og har høyere risiko for ikke å bli sosialt inkludert. De trenger både støtte til å anskaffe seg en bedre sosial posisjon i klassen, og støtte til gruppedeltakelse. Støtten kan fokusere på medelevene, lærerne, eleven med spesielle behov eller skolen som organisasjon. (Pijl et al., 2008). Frostad & Pijl(2007) trekker fram eksempler på sosiale ferdigheter som empati (oppførsel som viser støtte og respekt) og samarbeidsevner (være hjelpsom, dele, følge regler og ta beskjeder). Det å tilrettelegge undervisninga, både med tanke på organisering av timer og fag, samt å tilrettelegge for mestring hos eleven, kan være en form for støtte til gruppedeltakelse. D fikk lage og vise fram powerpointpresentasjoner for klassen, i emner hun behersket, noe som *kan* resultere i en høyere posisjon i klassen. Hun fikk gjøre egne opplegg med intervjuer av fotballgruppa, mens klassen jobbet med andre ting. Hun fikk delta i samfunnsfagtimer fordi hun på forhånd hadde jobba med fagstoffet. Hun fikk en form for støtte fra lærer, som medførte at hun fikk vise klassen hva hun var god for, og dermed ha muligheten til å høyne sin sosiale status.

Å beherske flere ulike fritidsaktiviteter skaper dessuten stor grad av mestringsfølelse, og styrker på denne måten selvbildet og kan heve den sosiale statusen. Siden dette er et omfattende tema, har jeg valgt å omtale det i et eget kapittel; 4.4 om venner og fritid.

4.2 Kommunikasjon

Barn med hørselstap er avhengig av både tekniske hjelpemidler og gode kommunikasjonsforhold for å oppfatte og forstå. Bruk av lydforsterkning i klasserommet er en del av dette. I klasserommet var det montert teleslyngelanlegg med mikrofoner og høyttalere for lydutjevning. Klassen på ti elever hadde fem mikrofoner, det vil si to elever per mikrofon i snitt. I praksis sendte de mikrofonene seg imellom, når de fikk ordet i klassen.

Klasserommet hadde nyinnkjøpte stoler, med støydemping. Tidligere hadde de stoler som bråket, og både lærer, elev og mor fortalte om bedre kommunikasjonsforhold etter at unødig støy fra de gamle stolene ble borte. Eleven med CI hadde svingstol, og var plassert på andre rad ved vinduet. Hun kunne lett se bak på ansiktet til de som hadde ordet, uten å vri for mye på hode og nakke. Klassen for øvrig satt i en slags bussformasjon, med vekselvis en, to eller tre pulter sammen. De hadde bærbart mikrofonanlegg, som ble fraktet i en koffert mellom rommene. I fag som musikk, naturfag, kunst og handverk med flere, så byttet de rom. Anlegget ble fraktet mellom rommene, og det var lærerens ansvar at utstyret var på plass. Gjennom min empiri kom det fram at mikrofonanlegg alene ikke var tilstrekkelig for tilfredsstillende taleoppfattelse og kommunikasjon i klasserommet. Rutiner for bruken av mikrofonene, i tillegg til strategier for kommunikasjon, var vesentlige faktorer som påvirket elevens oppfattelse og forståelse. Klassesammensetninga var med få unntak den samme som ved starten av første klasse, og på barneskolen fungerte mikrofonrutinene svært godt. Det at eleven hadde fulgt samme klasse i alle år, innebar at de kjente godt til hennes kommunikasjonsbehov. Likevel hadde overgangen fra barneskole til ungdomsskole, av ulike årsaker, medført dårligere mikrofonrutiner.

For å kunne delta i fellesskapet, må en kunne kommunisere. Å oppfatte og forstå, var en viktig faktor for å føle seg inkludert, for vår elev. Å oppleve støtte som forbedret og la til rette for god kommunikasjon, var med på å lette både taleoppfattelse og generell språkforståelse hos eleven. Støtten bestod av å motivere og minne om mikrofonbruk, samt ta i bruk gode rutiner og strategier for kommunikasjon. Det var elevens nærmeste venner samt noen av lærerne som viste slik støtte. I tillegg var eleven opplært hjemmefra til selv å ta ansvar for å opplyse om egne kommunikasjonsbehov, hvis ingen andre la til rette for det.

4.2.1 Støtte gjennom mikrofonbruk

Både D og mor fortalte at mikrofonrutinene var bedre på barneskolen, og at ungdommene i klassen ikke alltid husket å bruke mikrofonene når de snakket. Også når de hadde nye lærere, for eksempel vikarer, visste ikke alltid disse lærerne hvordan mikrofonbruken fungerte. Ofte måtte D selv ta ansvaret for å opplyse om mikrofonbruk og andre kommunikasjonsrutiner.

Forsker: Hvordan synes du det fungerer? Med mikrofonbruken?

Elev: Noen ganger så glemmer de seg av, men så sier jeg i fra da. Men etter at vi er blitt eldre, så har de glemt det litt mere av. De var flinkere til det da de var små.

Mor: Og kontaktlæreren de hadde i klassen de fire første årene var veldig tydelig, og en voksen dame som forventa det samme av alle. Ikke bare på grunn av henne (D), men også i de andre klassene hun hadde. Her skulle være ro, en skulle snakke en ad gangen, her bruker vi mikrofon, her har ingen ordet før de har mikrofon i hånda. Og hun var veldig strukturert på det. Og det var nok en fordel også, at det ikke fløt så veldig. Jeg husker PPT¹² sa det, da de var på runder her, at i den klassen der kan du høre ei knappenål falle. Det er så stille, det er helt perfekt slik det skal være. Og så utvikler disse ungene seg til å bli ungdommer, de tar mere plass, de tar mindre hensyn. De synes kanskje det er litt hemmende å bruke mikrofonen, jeg kan skjønne det at det kan være vanskelig i forhold til at diskusjonen går ikke så intens når du må vandre på en mikrofon.

Mor ansvarliggjorde D i forhold til egne behov, gjennom å oppfordre henne til å opplyse lærere og elever om mikrofonbruk og andre nødvendige kommunikasjonsferdigheter. Det at D tok ansvar for å opplyse om egne behov, var med på å bedre kommunikasjonsforholdene hennes, samt øke kompetansen hos uvitende eller glemsomme medelever. Bedre kommunikasjonsforhold gav bedre forståelse. Likevel oppfattet jeg at hun satt pris på at andre tok medansvar sammen med henne.

Forsker: På hvilken måte er det du sier fra da? Hva sier du?

Elev: Jeg sier, dere må ikke glemme av å bruke mikrofonene. Eller ... Ta nå å bruke mikrofonene, eller noe sånt.

Mor: Vi sier at «Når du ikke hører så må du si fra, når en lærer har et skjerf på seg som støyer i mikrofon så må du si fra, hvis det spraker i dine ører. Det er kun du som hører hvordan du hører lyd». Men hun er litt sann, ikke beskjedent, men Ja, hun skal nå ikke være til bry. Men hun kan jo navngi lærerne som er flink til å ha struktur på dette. Og det er klart, vikarer som ikke er vant, de vet at de skal ha en mikrofon, og de er blitt fortalt hvordan de skal bruke den. Men de er kanskje like snar til å glemme det av, uten at de mener noe vondt med det. Så det er litt ymse kanskje nå. Det er i alle fall tilbakemeldingene hun gir.

Jeg fikk inntrykk av at det var svært viktig for D, at de andre tok hensyn til hennes behov for gode kommunikasjonsforhold. Når elever glemte mikrofonen eller snakket utydelig, ble hun lett sliten, fordi hun måtte bruke ekstra energi på å fokusere på hva som ble sagt. Det at hun var opplært til selv å ta ansvar, bidro til bedre kommunikasjon. I tillegg beskrev hun det jeg oppfattet som *støtte fra andre til god kommunikasjon*, både i og utenfor klasserommet. Hun hadde flere venner, både i og utenfor klassen, som hun var mye sammen med på fritida. Disse kjente hun fra barndommen, hvilket betød at de kjente henne svært godt. Vennene og enkelte av lærerne (spesielt kontaktlæreren), bidro i større eller mindre grad til bedre kommunikasjonsforhold. De viste sin støtte gjennom å minne om mikrofonbruk, og de kommuniserte på en måte som økte elevens taleoppfattelse og forståelse. Eksempler på dette kunne være å vise ansiktet, snakke tydelig en av gangen, gjenta beskjedent, oppdatere henne på viktig informasjon, samt bruke forståelige ord og begreper. Mor fortalte at det var lettere for

¹² Pedagogisk Psykologisk Tjeneste.

D når andre sa fra om mikrofonbruk, på hennes vegne. Lærer uttrykte at de i klasserommet prøvde å minne hverandre på om dette.

Forsker: Er det noen andre som sier fra?

Elev: Ja. Bestevenninna mi som går i klassen, M, hun bruker å si fra. Og så bruker E også å si fra, han går også i klassen. Det er egentlig de som er flinkest å bruke mikrofon.

Mor: Jeg tror nok at det letter noe for D, det at noen ser det. At lærerne kan være bevisste på at det er lettere at de griper inn enn at hun gjør det.

Forsker: Er det sånn at hun sier fra selv også eller? Eller lar hun være?

Lærer: Hun er ikke så veldig ... Men av og til så gjør hun det. Og så prøver vi jo å ... Jeg tar det jo opp med de voksne som er i klassen. Og folk som kommer, som ikke har vært der før. Vi prøver jo alle sammen å minne hverandre på om dette her.

Når de hadde valgfag, var det nye gruppesammensetninger av elever, som ikke kjente like godt til hvordan mikrofonene skulle brukes. D fortalte om elever som ikke var så godt kjent med henne og hørselstapet hennes. Der tok hun selv ansvar for «opplæringa», og fortalte elevene om mikrofonbruken, og forklarte at de måtte være stille og snakke tydelig. I tillegg hadde hun venner som støttet henne, og sa fra til de andre om å bruke mikrofonen. Læreren fortalte at mikrofonene til tider ble avglemt, men at både lærere og elever minnte hverandre på om bruken inne i klasserommet. D var ute av klassen nesten halvparten av skoletida, og da brukte ikke elevene mikrofonene.

Elev: Så da har jo jeg arbeidslivsfag, da kommer det jo elever fra andre klasser, og de er jo ikke vant til meg og hørselstapet mitt da. Det blir vel egentlig Det blir vel sånn at jeg må gjenta mange ganger hvordan de skal gjøre det, sånn at de husker det til neste gang de har sånn time. De må egentlig bare lære seg det. Det handler om å snakke i mikrofon, og være stille. Egentlig å snakke tydelig.

Elev: Det er vel egentlig kun ei der fra (som sier fra om mikrofonbruk), det er egentlig hun jeg henger med hele tida. Men når vi har noe med vår klasse å gjøre så er jeg med M som går i klassen vår. Hun er en av dem som sier fra om å bruke mikrofonene.

Forsker: Har du inntrykk av at de andre elevene i klassen også er klar over dette, å ikke snakke med ryggen til (ryggen vendt mot ansiktet til D), og at det er viktig for henne å se ansiktet? Føler du at de tar hensyn til det?

Lærer: Ja, det gjør de, men det føler jeg er det som er lettest å glemme, sånn i kampens hete, når de blir engasjerte og ... Og samme med mikrofonene, at det er fort å glemme. Det er en del elever som glemmer det. Men der er de for så vidt ganske flinke til å minne hverandre på om.

Forsker: Altså at de minner hverandre?

Lærer: Ja. At noen andre enn D sier, hvis noen begynner å prate... «Mikrofon!» sier de. Det er jo en veldig fin gjeng, en veldig hyggelig klasse.

Lærer var kjent med gode kommunikasjonsferdigheter og strategier, og fortalte at det «satt i ryggmargen» etter å ha hatt eleven i så mange år. Han var hennes kontaktlærer fjerde året på rad.

Lærer: Det man må være obs på er at hvis du har sånn type tavleundervisning, at du har kontakt med henne, at du ikke står med ryggen til, at du prater tydelig og bruker mikrofonen.

Han fortalte at det bærbare lydanlegget hadde fungert stabilt, med få unntak. Han hadde god teknisk innsikt og peiling på lyd, noe som hadde kommet godt med i tiden med mikrofonanlegg i klasserommet. Han hadde alltid tilstrebet at lydforholdene i klasserommet skulle fungere, både på mottaket på elevens CI, og på lyden i høyttalerne. Han fortalte at tidligere dårlig lyd kvalitet på anlegget resulterte i bestilling av nytt anlegg, og han la ut om episoder hvor anlegget hadde sluttet å fungere, der han og elevens far sammen fikk sjekket dette grundig.

Lærer: Vi fikk bytta anlegget på et tidspunkt, fordi det første anlegget synes jeg aldri var spesielt bra. Jeg synes det forvrengte, så det masa vi litt på om å få noe nytt. Så kom det nye og så skjedde det plutselig noe med det, og at hun var uten lyd. Men det gikk på mottaket på slynga hennes, så det var jo ikke noe jeg oppdaga, fordi det fungerte ut over anlegget og sånne type ting. Men da var faren hennes her, og vi så på det i lag, og vi bestilte ny teleslynge. Det var mange runder før vi fikk det opp igjen å gå. Men jeg har vel også en innsikt som gjør at jeg klarer å feilsøke på dette.

4.2.2 Støtte gjennom kommunikasjonsstrategier

Eleven fortalte at det var viktig at folk kjente henne og hennes behov, for at hun skulle oppfatte og forstå. Det ikke var lett å komme inn i en allerede etablert samtale, noen ganger svarte medelever «Det var ikke så viktig» hvis hun etterspurte informasjon. Dette opplevdes som sårt for henne.

Elev: Hvis det skjer så spør jo jeg «Hva dere prater om?», og noen ganger så kan de svare, og noen ganger så kan de ikke svare – det spør hva de prater om. Fordi hvis de er kommet seg langt inn i det de prater om så blir det vanskelig å gjenta det på nytt igjen for meg. Noen ganger så sier de at det ikke er så viktig eller noe sånt, men det er ikke så artig da. Men jeg skjønner jo at det kan være vanskelig å forklare meg.

To av vennene hennes var flinke til å forklare henne hva samtaler handlet om. Oppdatering på samtaletema var et eksempel på støtte til god kommunikasjon, utover mikrofonbruken. På fritida opplevde hun også denne støtten, fra venner som hadde kjent henne lenge. I tillegg fortalte mor om lærere som grep inn, hvis de oppdaget at D ikke fikk gjentatt beskjeder og informasjon i skoletimer og friminutter. Slik støtte gjorde at D følte seg mer inkludert, fordi dette lettet forståelsen hennes, og mulighetene til å delta i samtaler med jevnaldrende. På fritida hang hun med de samme vennene, og da fungerte kommunikasjonen uanstrengt og avslappet, siden vennene hennes både behersket og benyttet gode kommunikasjonsstrategier.

Det var på fritida at D virkelig følte seg inkludert, siden kommunikasjonen da foregikk såpass uanstrengt.

Forsker: Er det noen spesielle som du synes er flinke til å forklare deg hva de snakker om og sånn?

Elev: Ja. Det er vel egentlig kun M og E, det er de som vet mest om meg.

Mor: Nei, jeg vet jo at der er lærere som har grepet inn når det har skjedd, det er jo tilbakemeldinger jeg har fått. At der er lærere som har stoppet opp og sagt «HALLO!» når de tydelig har hørt ... når de har vært ute i miljøet ikke sant! At der har vært snakket om noe, så har D sagt «Hæ? Ka?» «Nei, det er ikke noe!» og så har læreren stoppa og sagt «HALLO! Si hva det var!» Ikke sant? For det har jeg fått tilbakemelding på flere ganger fra folk som går og har inspeksjon og sånn der.

Forsker: Men på fritida, fungerer det bra med tanke på at du hører dårlig? Føler du at du går glipp av mange ting eller?

Elev: Nei, det går vel egentlig bra, jeg har vært med på de tingene så lenge at de vet hva de skal gjøre for at jeg skal få med meg tingene som skjer. De ser på meg, snakker til meg med et forståelig språk liksom, slik at jeg får med meg hva det er de sier. De bruker ikke så vanskelige ord og begreper.

Gode kommunikasjonsforhold innebar å snakke tydelig en av gangen, vise ansiktet, bruke forståelige begreper, samt ved behov å oppdatere henne på samtaletema og viktig informasjon, på en respektfull måte. I tillegg hadde D og flere av vennene hennes lært seg bestemte tegn, som supplement til den verbale kommunikasjonen. Hun hadde helt klart venner som stilte opp for henne, for eksempel for å forebygge misforståelser.

Mor: Og M har vært den som har tatt henne litt under vingen. Hun har tatt henne til sides og forklart at «D! De sier det at vi skal ...», og vært veldig tydelig med henne. Og de har hatt sitt eget tegnspråk, som ikke er tegnspråk nødvendigvis, helt siden de var små. At hun vet når hun skal kakke på henne i svømmehallen og vet at hun ikke hører, eller hvis hun er langt unna, eller ... Hun er omsorgsfull og omtenkssom.

4.2.3 Drøfting

Læring skjer gjennom å bruke språket og delta i sosiale praksiser, ifølge Säljö(2002) sine beskrivelser av et sosiokulturelt læringssyn. Språket brukes både til å kommunisere med seg selv og med andre. I min studie kom det tydelig fram at språk- og kommunikasjonsforhold var sterkt relatert til opplevelsen av inkludering.

Gjennom forskning på hørselshemmede og kommunikasjon, slås det fast på mange hold at der er en sammenheng mellom bruk av lyttehjelpemidler, kommunikasjonsevne, trivsel og sosial deltakelse. Og at mangel på gode kommunikasjonsrutiner får negative konsekvenser både på den faglige og den sosiale biten. Rekkedal(2015) mener at hjelpemidler i form av blant annet mikrofonsystemer, er et sentralt satsningsområde for å skape et inkluderende samfunn, fordi det kan øke samfunnsdeltakelsen til individer med funksjonsnedsettelse. Uavhengig av hørselstap er evnen til å kommunisere avgjørende for sosial deltakelse. I Percy-Smith et

al.(2008) sin artikkel om faktorer som påvirker sosial trivsel hos barn med CI, fant de en positiv sammenheng mellom grad av trivsel og språkforståelse, taleproduksjon og ordforråd. Rekkedal(2015) hevder det er essensielt for språkforståelsen at lyttehjelpemidler brukes. Eleven i mitt prosjekt hadde CI, og var i tillegg avhengig av lydforsterkning gjennom teleslyngeanlegg og mikrofoner. Gjennom hennes historie kom det fram hvor viktig det var at både at hun selv tok ansvar, og i sær det at andre bidro og støttet opp om gode kommunikasjonsforhold gjennom mikrofonrutiner og generelle kommunikasjonsstrategier. Kermit et al.(2014) snakker i sitt prosjekt om at det å være inkludert innebar først og fremst en stor innsats og merarbeid for de hørselshemmede elevene selv, noe som også kommer fram gjennom at min elev tok ekstra ansvar for at lytteutstyret ble brukt.

Rekkedal(2015) hevder at implementering av hjelpemidler i skolen avhenger av lærernes innstillinger, og at deres eventuelle motvilje, forglemmelse eller manglende kompetanse hindrer integreringa av disse hjelpemidlene. Løsningen er god opplæring i bruken av disse, der medelever involveres. Hun formidler at medelevers innstillinger til mikrofoner kan ha stor betydning. Mangelfull samhandling mellom brukeren av hørselshjelpemidler og omgivelsene påvirker brukerens utbytte. Det at elevene i mitt prosjekt tok i bruk mikrofonene og samhandlet med D gjennom å regulere bruken gav helt klart D et bedre utbytte, sammenlignet med når de glemte å bruke mikrofonene. Mor uttrykte forståelse for at samtalen i klasserommet mellom ungdommene kunne bli anstrengt og unaturlig av å sende rundt mikrofoner. Samtidig vet vi at å droppe mikrofonbruk vil utelate eleven med disse behovene fra kommunikasjonen, helt eller delvis. Mangelfull bruk av mikrofon førte til kommunikasjonsbrudd eller skapte problemer med forståelsen. Dette betyr å ekskludere en elev fra fellesskapet – motparten til inkludering.

D uttrykte at det var slitsomt og energikrevende å kommunisere uten mikrofoner (kapittel 4.2), især når det var bråk, eller medelevene ikke kjente til hennes behov. Dette støttes av Rekkedal(2015). Elever med hørselstap involverer seg lettere i mindre grupper, støy vanskeliggjør kommunikasjonen, og hjelpemidler bedrer kommunikasjonsforholdene. Hjelpemidler fungerer inkluderende, støttende og bidrar til at elever med hørselstap lykkes i skolen. De gir elevene bedre tilgang til undervisningen, signaliserer støtte fra miljøet og elevene får bedre selvtillit og livskvalitet. I min empiri kom det fram at elevens opplevelse av inkludering i klassen ble påvirket av kommunikasjonsforholdene i klasserommet, både

gjennom mikrofonbruk, men også av støyforhold (jamfør kapittel 4.2 om innkjøp av støyfrie stoler) og generelle kommunikasjonsstrategier hos lærere og elever.

Klassens størrelse hadde ifølge mor vært et sentralt tema hele skolegangen, for at hennes barn skulle være inkludert i klassen. Hun formidlet klokkeklart at om klassens størrelse økte, ville det ekskludere hennes datter fra klassemiljøet. Større klasse ville bety større vanskeligheter med kommunikasjonen, som igjen ville resultere i mer eneundervisning. I følge Grønlie(2005) anbefales det for elever med hørselstap en gruppestørrelse på maksimalt 20 eller færre elever. Ifølge opplæringsloven § 8-2 skal elevene deles i grupper som skal ivareta deres sosiale tilhørighet, og gruppens størrelse være *pedagogisk forsvarlig* (Kunnskapsdepartementet, 1998). Hva som er pedagogisk forsvarlig kan variere etter elevgruppas sammensetning og enkeltelevers behov. Ifølge lærer og mor hadde de i samråd med PPT kommet fram til at klasseantallet ikke burde overstige ti elever, blant annet for å besitte tilfredsstillende mikrofonrutiner, men også på grunn av støyforhold og generelle kommunikasjonsforhold.

Rekkedal(2015) viser en sammenheng mellom antall elevmikrofoner og grad av bruken. Det at flere elever må dele på samme mikrofon, gjør det vanskeligere å implementere bruken i undervisninga. I klassen til D var det i snitt en mikrofon per to elever. Likevel fant jeg at antallet alene ikke gjorde kommunikasjonen i klasserommet tilfredsstillende. Min empiri viste at elevene både måtte motiveres til å bruke dem, samt vite *hvordan* de skulle brukes. Empirien i dette kapitlet har vist at det hjelper at både eleven selv, medelevene og lærerne deler ansvaret med å minne hverandre på om bruken. Rekkedal(2015) hevder at tilfredsstillende bruk av mikrofoner og gode kommunikasjonsferdigheter bidrar til sosial inkludering. Hjelpemidler er et aksepterende og inkluderende intervensjonstiltak, og bruken av elevmikrofoner er utslagsgivende for elever med hørselstap sin oppfattelse av kommunikasjonen med sine medelever. Derfor bør elevmikrofoner integreres, gode rutiner innarbeides og medelevene motiveres for bruk. Lærerne må *kurses* i hvordan de skal utføre dette arbeidet. Opplæring er sentralt i arbeidet med å sikre at hjelpemidler fungerer. PPT hadde kurs i klassen, og flere lærere var på kurs i regi av Statped¹³.

Etter kurs fra PPT i klassen, arrangerte lærer flere runder med repetisjon av informasjon og øvelser fra kurset, i klassen. Elevene fikk føle og erfare hvordan lyd oppfattes gjennom CI.

¹³ Statlig spesialpedagogisk tjeneste.

Lærer fornemmet at dette gav elevene *økt forståelse og aksept* for nødvendigheten av god kommunikasjon og derav mikrofonbruk. I kapittel 4.3.2 «Samarbeid med andre instanser» vil jeg komme nærmere inn på dette.

Vedrørende opplæring i bruk av mikrofonene, fortalte mine informanter om en klasse som behersket behandlingen av utstyret godt, de hadde tross alt brukt mikrofoner gjennom hele skoleløpet sitt. Likevel var ikke bruken alltid konsekvent. Og når eleven var i nye gruppesammensetninger, blant annet i valgfag, hadde hun til tider vikarer som var uerfarne med mikrofonene. Verken nye medelever eller vikarer hadde fått formell opplæring. Derfor tok eleven selv eller hennes «medhjelpere» ansvar for å opplyse både om nødvendigheten av bruken og hvordan utstyret skulle brukes. Rekkedal(2015) sier at mikrofonanlegget må brukes og administreres av både lærere og medelever, og manglende samarbeid mellom de som tilrår hjelpemidlene og lærerne medvirker til at utstyret ikke integreres. Både mor og D fortalte at hun fulgte en fast gruppe gjennom hele barneskoleløpet, og at de da hadde gode kommunikasjonsrutiner og fast lærer. Mikrofonbruken fungerte tilfredsstillende da. Ungdomsskolens organisering av timeplan med ulike gruppesammensetninger i flere fag, ulike faglærere, og hyppig bruk av vikarer kan ha gjort det utfordrende å opprettholde tidligere godt innøvde rutiner for bruk av mikrofon. Rekkedal(2015) mener at et lydutjevningssystem letter motivasjonsarbeidet, siden det gir bedre lydforhold for alle. I D sitt klasserom hadde de lydutjevningssystem med teleslynge. Alle hadde gode lydforhold. I tillegg var det mulig å regulere stemmebruken via lyden fra høyttalerne, og lyden i høyttalerne gjorde det lett å motivere til turtaking.

Klassen brukte kun mikrofonene når D var fysisk til stede, dette var muligens en medvirkende årsak til svekkede rutiner. Elevene benyttet ulike rom i ulike fag, og det var kun mikrofonanlegget som var bærbart – ikke høyttalerne. Hadde klassen hatt fast tilholdssted, ville de også alltid hatt lyd på høyttalerne, og faste mønstre på hvem som delte på mikrofonene. Dette kunne bidra til hyppigere bruk. Å alltid bruke mikrofonene, selv om D ikke alltid var fysisk tilstede, kunne også bidra til å opprettholde gode rutiner. Men på grunn av økt faglig tyngde i ungdomsskolen, medførte dette rombytter til spesialrom i flere av fagene. Ulike gruppesammensetninger av elevene i løpet av skoleuka kommer av økt valgfrihet innenfor fagene. Dette legger på generell basis til rette for økt mestring og motivasjon hos elevene. Denne ordninga bør sånn sett ikke fjernes, men heller være åpen for å

tilpasse løsninger og organisering på en måte som fremmer inkludering av elever med spesielle behov.

Jeg har selv seks års erfaring med mikrofonsystem i klasserommet. Å utelukke mikrofonene bidrar til økt glemsel når eleven med høreapparater er på plass i klasserommet igjen. Klasser med mikrofonsystemer bør alltid benytte dem i klasserommet. Alle får gode lydforhold av mikrofonbruk, hvilket er et viktig fokus med tanke på å ansvarliggjøre hverandre til alltid å snakke i mikrofonen. Den hørselshemmede eleven blir mindre stigmatisert hvis det fokuseres på at lydforholdene er et felles gode. Mikrofonbruk bidrar til gode samtalerutiner og reduserer utenomstakk, i form av bemerkninger og vitser. Når de øvrige elevene i klassen ler av vittige kommentarer servert utenom mikrofonanlegget, har den hørselshemmede eleven mistet poenget. Dette kan føles sårt og ekskluderende, jamfør avisartikkelen i kapittel 1.1.1 med historien til Henriette (17), der medelevene både tullet med og unnlot å bruke mikrofonene. Min elev uttrykte bestemt at hun **ikke** hadde opplevd slik mobbing eller erting i klasserommet.

Hvis hjelpemidlet er upraktisk eller upålitelig, kan dette påvirke bruken av det. Tilliten til hjelpemidlet svekkes i takt med tekniske problemer og feil, og dette kan medføre negative holdninger og mangelfull bruk (Rekkedal, 2015). God eller dårlig teknisk innsikt hos lærerne som har ansvaret for bruken av utstyret, kan påvirke bruken i begge retninger. Læreren i mitt prosjekt hadde god teknisk innsikt. Han hadde god peiling på lyd kvalitet, og innsikt til å feilsøke på anlegget ved behov for det. Anlegget fungerte stabilt, men det hadde skjedd at de fikk nytt anlegg som ikke fungerte. Da var det læreren og elevens far som fikk anlegget opp og gå igjen. Det er Hjelpemiddelsentralen som har ansvaret for feilsøking og innstilling av teleslyngeanleggene, men ofte er det lang ventetid for å få hjelp derfra. Derfor var det en stor fordel at læreren tok tak i problemene med utstyret. Om utstyret ikke fungerer, betyr det at eleven med behov for lydforsterkning, utelukkes i større eller mindre grad fra fellesskapet i klasseromsundervisninga. Eleven hadde også ROGER penn¹⁴, men denne fungerer kun i samtale med få personer. Derfor er det prisgitt at lydanlegget i klasserommet virker stabilt, og en stor fordel om læreren selv har innsikt til å feilsøke om nødvendig. I mitt prosjekt bidro dette positivt til gode kommunikasjonsforhold, og til inkludering som sådan.

¹⁴ Trådløs mikrofon som kobles til høreapparatene via Bluetooth, på størrelse med en penn.

På Hørselshemmedes Landsforbund sine nettsider fins det konkrete tips til hvordan en skal kommunisere med folk som hører dårlig, for å bedre taleoppfattelse og forståelse. Gjennom å følge enkle tips til kommunikasjon, vil en gjøre dagen enklere for dem, enten man er kollega¹⁵, venn¹⁶ eller medelev¹⁷. Rådene innebærer; å fange oppmerksomheten til personen før du snakker, se på den du snakker med (hørselshemmede er avhengig av munnnavlesning og ansiktsmimikk), ikke snakke med ryggen til, være fysisk nært personen, snakke rolig og tydelig, gi skriftlige beskjeder om viktig informasjon, bruke tydelig kroppsspråk og ansiktsmimikk, gjenta beskjeder om nødvendig, samt å være tålmodig. I tillegg er ett av rådene til medelever og venner at de skal være inkluderende, siden hørselshemmede lett isolerer seg (Hørselshemmedes Landsforbund, 2018). Disse rådene er i tråd med hvordan D sine venner kommuniserte med henne, og hvordan de bidro ved å gi andre elever påminnelser om det.

Det bedret forståelsen at de andre kjente henne godt, fordi de tilpasset kommunikasjonen til hennes behov. I følge Ohna et al.(2003) har barn med CI vanskeligheter med samtaler i store grupper. De har gjort en evalueringsstudie av døve elever, etter innføringa av lærerplanen av 1997. De fant ut at problemer med kommunikasjon, spesielt å forstå klassekamerater, påvirket negativt faglige prestasjoner, sosiale ferdigheter, atferd, og deltakelse i fritidsaktiviteter. D hadde venner som bidro til gode samtaleforhold, de visste hva som fungerte bra for oppfattelsen hennes, og tok dermed hensyn til henne. Det at vennene bidro til gode kommunikasjonsforhold i klasserommet og på fritida, påvirket elevens trivsel positivt. Trivsel har sammenheng med opplevelsen av å være sosialt inkludert. At D på fritida var mye med venner og svært aktiv med fritidsaktiviteter, bidro positivt til hennes følelse av å være sosialt inkludert. En del av min empiri omhandler nettopp venner og fritid, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 4.4.

«Gi hørselshemmede barn tegnspråk sammen med talespråk! Å tidlig utvikle et indre språk til å tenke og forstå med, er en forutsetning for sosial tilpasning og gir god psykisk helse senere i livet» sier Eliassen(2015) i et leserinnlegg i Dagsavisen 09.10.2015. Hun er psykologspesialist i Regionalt senter for hørsel og psykisk helse, barn og ungdom, Helse Vest.

¹⁵ <https://www.hlf.no/horsel/yrkesaktiv-og-horselshemmet/>

¹⁶ <https://www.hvertoreteller.no/7-tips-til-hvordan-du-kan-vaere-en-bedre-venn-for-en-med-horselshemming/>

¹⁷ <https://www.hvertoreteller.no/tilrettelegging-i-skolen/>

Hun formidler at også høreapparatbrukere kan ha stor nytte av tegnspråk. Mor fortalte at D og enkelte venner hadde utviklet et eget tegnspråk, i tillegg vil jeg formidle i kapittel 4.4 hvordan hun og vennene kommuniserte med enhåndsalphabetet under konserter med bandet. Bruk av tegn hjalp helt klart på følelsen av å være sosialt inkludert, siden tegn økte forståelsen av kommunikasjonen.

4.3 Samarbeid

Både lærer og mor fortalte om et godt samarbeidsklima mellom skole og hjem. Mor uttrykte seg svært positivt om skolen og jobben kontaktlæreren gjorde, og læreren formidlet at det var lett å samarbeide godt med disse foreldrene. Han sa at de var fornøyde, positive og at de tok opp ting på en ordentlig måte. Mor framsnakket skolen overfor datteren sin, og fremmet et positivt syn på både kontaktlærer og øvrige lærere. Hun var løsningsorientert og positiv overfor datteren, med tanke på skolegangen hennes. Læreren deltok på møter med PPT, og på kurs med Statped, og Statped hadde vært på skolebesøk og kurset elevene i klassen.

4.3.1 Skole-hjem samarbeid

Tradisjonelle kontaktmøter mellom hjem og skole, og elevsamtale mellom lærer og elev ble avholdt regelmessig, og ellers etter behov. Foreldrene opplevde at det var lett å ta opp ting med læreren på disse møtene. Hvis de tok opp problemer eller utfordringer, ble de tatt på alvor. Mor sa at det alltid hadde vært sånn, skolen hadde bestandig gjort så godt de kunne, med de ressursene de hadde tilgjengelig. Læreren fortalte at det var lett å samarbeide med foreldrene til D. Han opplevde de som konkrete i måten å ta opp ting, og de var løsningsorienterte, positive og takknemlige for den jobben skolen hadde gjort. Han hevdet at D tok opp ting på lik linje med de øvrige elevene i klassen, både på elevsamtale og kontaktmøter, enten med eller uten foreldrene. Læreren hadde inntrykk av at eleven noen ganger tok opp problemer eller utfordringer de hadde snakka om hjemme på forhånd. Foreldrene hjemme ansvarliggjorde eleven på å ta opp problemer underveis, med læreren. Læreren mintes enkelte vanskelige perioder for eleven, spesielt en periode på noen uker, som var trøblete og slitsom for henne. Denne saken ble tatt opp på et kontaktmøte, og resulterte i at ting bedret seg i tiden etterpå.

Lærer: Jeg synes de er fantastiske folk å samarbeide med. Veldig løsningsorienterte og lettvint å forholde seg til. Veldig klar og tydelig og ... Ja, i det hele tatt. Når det er noe som de går og føler på så føler jeg at de tar det opp. Men veldig sånn rett på sak, og med en god forståelse av hva vi kan få til synes jeg. De gir veldig god på tilbakemelding også på det som de er fornøyde med. Jeg synes at hver gang jeg har vært i et møte med dem så gir de uttrykk av at de er fornøyde. Det kan jo være ting som er problematiske, men jeg har inntrykk av at de i den store sammenhengen er fornøyde.

Forsker: Men du nevnte elevsamtale. Tar hun opp ting på elevsamtale, som hun synes er vanskelig, hvordan opplever du å ha en elevsamtale med henne?

Lærer: Jo, det opplever jeg på samme måte som de fleste andre, hun gjør det. Og jeg spør jo gjerne litt også om ting fungerer. I en sånn vanlig elevsamtale så spør du jo om sosialt, og hvordan det går, om de har det bra på skolen, på fritida og sånne typer ting. Og hvis det er ting som har vært spesielt vanskelig, så hender det at hun eller en av foreldrene tar det opp. Ting som hun har snakka om hjemme. Ting der hun må dyttes litt i gang for å få det ut av henne da. Men jeg opplever henne som ganske åpen, og at hun ikke er redd for å ta ting opp.

Forsker: Men du sa det var en periode der det var vanskelig, kommuniserte hun det tydelig at det var vanskelig? Fikk du vite det av henne eller foreldrene?

Lærer: Det sa hun under en sånn samtale vi hadde. Om det kom fra henne eller om det var foreldrene som brakte det på bane, det er jeg litt usikker på. Det var også en periode med masse hodeverk, hun hadde en del fravær. Så jeg tror hun hadde en generell vanskelig periode. Jeg tror ikke det var det isolert. Jeg vet ikke om jeg kan peke på noen spesiell grunn til at det løste seg, men de tok det opp, og vi snakka om det og vi Ja. Vi snakka i hvert fall om det, og avtalte «Skal vi prøve nå så- så lenge og så prates vi igjen og hører hvordan det går?».

Forsker: Sånn at den samtalen i seg selv kanskje var en hjelp til å løse opp i problemene?

Lærer: Jeg lurer på det. Altså bare det å bli hørt og bli tatt på alvor og få lov til å prøve seg litt fram.

Mor fortalte også om hendelser eller situasjoner på skolen, som hadde vært problematiske og såre for D. Mor viste til en episode om en faglærers håndtering av et gruppearbeid, der D hadde ytret ønske om å samarbeide med noen av de faglig sett sterke elevene. I stedet ble hun satt sammen med en fremmedspråklig elev som ikke behersket norsk i særlig grad, og som hun hadde store problemer med å forstå. D følte seg undervurdert og annenrangs, og opplevde det svært urettferdig at hun ikke fikk samarbeide med de faglig sett sterke elevene i klassen. Hun mente selv at hun kunne lære mer av å samarbeide med dem, og at språkbarrierer ble et ytterligere hinder for hennes taleoppfattelse, selv om hun overhodet ikke hadde noe imot verken den aktuelle eleven, eller andre med annet morsmål. Denne saken ble tatt opp med kontaktlærer, og det framstår av historien at læreren tok dette på alvor.

Mor: Ja, vi tok det opp med S, fordi vi hadde et møte rundt den tida der. Ja, vi bare sa det at hun var rett og slett sår fordi at hun følte at hun var B-klasse, uten at det sikkert ikke var meningen fra læreren sin side. Det var fordi «Hun kunne gå ut, og hun hadde en ressurs som kunne lære henne dette». Men hun var interessert i å være i klassen og jobbe med dette, ikke sant, slik som de andre elevene gjorde. Dette var i høst, og det synes hun var veldig trist.

Forsker: Føler du at S tok tak i dette?

Mor: Ja, han visste faktisk ikke om det. Og hva som er snakka om etterpå, det vet vi ikke. Og den faglæreren D sa at hun tror S må ha snakka med de (faglærer og tolærer) fordi at de sa i etterkant til henne at det hadde ikke vært lurt av dem å gjøre det på den måten. Det hadde de gjort.

Læreren ble bedt om å trekke fram det viktigste i arbeidet med å lykkes, med en elev som har hørselstap. Han mente at *dialogen med de foresatte* var selve grunnlaget for å lykkes, og elevens personlige egenskaper. Jeg bet meg merke i mors positive engasjement for datteren og

den jobben skolen gjorde, selv om det ikke alltid hadde vært lett. Men ting ble tatt opp med læreren/skolen, og tatt tak i. Dialogen mellom hjem, skole og elev virket positiv og løsningsorientert, og bidro til at eleven ble tatt på alvor og følte seg sett og ivaretatt. Under intervjuet med mor formidlet hun et svært positivt fokus. Hun uttrykte tydelig støtte til sin datter, og hun framsnakket skolen og læreren, både direkte til skolen og til eleven selv. Samtidig var hun tydelig overfor skolen at behovene til hennes datter skulle ivaretas.

Mor: (...) Jeg føler at vi har hatt et veldig bra samarbeid med skolen, og det har jo gjort at ... Hun har nok reflektert litt rundt dette selv, særlig etter at hun har vært på Briskeby to ganger. Hun kom hjem og sa «Vet du, jeg er ikke god i engelsk, men jeg er mye bedre i engelsk enn de.» (mor siterer seg selv) «Sier du det? Hva tenker du om den engelsken som du har fått på skolen her hjemme?» (mor siterer datter) «Nei, jeg har jo lært noe!» Ikke sant!

Læreren trakk fram dialogen med foreldrene og eleven, samt elevens egenskaper som målrettet, lærevillig, blid og positiv, som den viktigste faktoren for at de hadde lyktes i arbeidet. Dette kan være en god pekepinn for andre lærere – og foreldre – i arbeidet med å nå målet om inkludering og ivaretagelse av elever med spesielle behov generelt sett. Mor trakk fram lærerens relasjon til både hennes datter og de øvrige ungdommene i klassen, som en viktig brikke i skolehverdagen hennes. Hun beskrev han som ei *trygg havn* for hennes datter. Min empiri har vist at samarbeidet mellom læreren, eleven og hjemmet påvirket trygghet og trivsel - og dermed opplevelsen av sosial inkludering hos eleven.

Lærer: Det viktigste er jo den dialogen du har med foreldrene og ungen selv. Nå vil jo sikkert det være forskjellig fra unge til unge hvor mye du vil klare å få ut av dem. Men i hvert fall i dette tilfellet så synes jeg at det samarbeidet der er det som har lagt grunnlaget for at vi har lyktes. Ja det mener jeg absolutt! Og D selv. Kanskje mest det, hun er jo veldig målrettet, positiv og blid og ønsker å lære. Så hun er jo en takknemlig elev å jobbe med sånn sett.

Mor: Og han er en person som ikke er, altså han er veldig tydelig på en ordentlig måte, når han gir tilbakemelding til ungdommene. Og han er kompis, men han har autoritet med seg. Han er ikke autoritær på noen måte, men han er ... Jeg tror de ser opp til S, og D tror jeg ser på han som den trygge havna for å si det sånn.

4.3.2 Samarbeid med andre instanser

Læreren fortalte at han hadde vært på kurs sammen med elevens foreldre, i regi av Statped. Statped hadde også vært i klassen og kurset elevene. Både læreren og elevene hadde kunnskaper om CI og hørsel. Han beskrev kurset som ei nyttig bevisstgjøring, Statped sitt besøk i klassen hadde gitt en umiddelbar positiv effekt på kommunikasjonsforholdene i og utenfor klasserommet. I etterkant av kurset hadde læreren repetert innholdet for klassen. Han spilte av lydsnutter med simulerte høreopplevelser ved bruk av CI. Dette var ei bevisstgjøring

og en tankevekker for elevene, de opplevde D sitt perspektiv, og forstod mer hvilke hensyn de måtte ta og hvorfor. Han så en økt forståelse og aksept hos medelevene, spesielt i tiden rett etter disse rundene. Han opplevde at D var så inkludert i klassen, at de ofte glemte hennes handikap, derfor trengte de jevnlige påminnelser om det.

Lærer: (...) Det er vel gjennom det lokale PPT at vi fikk dette med Statped, og sendt på det kurset. (...) Det at de var her og hadde den gjennomgangen med elevene var veldig verdifullt. Og det har vi gjort to ganger. En gang når Statped var her og en gang når de ikke var her, bare for å repetere det. Jeg tror nok at det sitter lengre fram i bevisstheten etter en slik runde. Jeg synes ikke det er så rart at de glemmer seg av innimellom, nettopp på grunn av at hun er så inkludert og det er ikke så lett å merke det handikappet hennes, hvis du ikke vet hvor stort det er. Ja. Så det tror jeg er viktig å gi dem noen påminnelser om det. Uten å lage så altfor stort nummer av det heller. Slike små drypp av og til. Jeg tenker at for hennes del også, det å lage et for stort fokus rundt henne, jeg tror ikke hun er så voldsomt begeistret for det.

4.3.3 Drøfting

I min empiri verdsetter mor det gode forholdet mellom datteren og kontaktlæreren.

«Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland & Lysebo, 2016). De viser til høy korrelasjon mellom relasjonskompetanse og høy resultatoppnåelse, og at læring hos elever i stor grad er avhengig av lærerens relasjonskompetanse. Hattie(2009) via Spurkeland & Lysebo(2016) sier at tillit og trygghet i relasjonen mellom lærer og elev fører til at eleven tør spørre og si fra om egen forståelse. Spurkeland & Lysebo(2016) viser til at læring er en intellektuell og emosjonell prosess som krever at partene i prosessen er i relasjonell harmoni, og når relasjonen er god, vil læringsprosessen forenkles. I følge mor var relasjonen mellom D og lærer svært god, i tillegg til klassen som helhet. Empirien viste at både foreldrene og eleven selv, enten alene eller i samråd med hverandre turte å ta opp saker ved behov. Empirien viser at læreren var genuint opptatt av eleven sin. Han viste interesse for skolehverdagen, fritidssystemene, og prestasjonene hennes på fritida (tas opp i kap. 4.4), noe mor mente hadde styrket relasjonen dem imellom. Han hadde få timer direkte undervisning med henne, men var i tett dialog lærerne som fulgte henne. Ved behov formidlet han det som ble tatt opp, og dette bidro til at han likevel var med på å skape tillit og trygghet i elevens skolehverdag. Læreren har den største innflytelsen på elevenes læring, det handler om evnen til å gi tilbakemelding til eleven, bruk av kognitive strategier som støttende dialog og relasjonen mellom lærer og elev (Hattie, 2012 via Spurkeland & Lysebo, 2016).

Foreldrenes forventninger til skolen og deres evne til å hjelpe og støtte sine barn, har stor innvirkning på skoledeltakelsen til barn og unge med hørselstap. Deres engasjement bidrar til gode samarbeidsforhold med skolen, og deres støtte sammen med et tilpasset læringsmiljø

kan redusere konsekvenser ved hørselstap (Rekkedal, 2015). I min empiri kom det fram at mor var positiv, engasjert og løsningsorientert, samtidig hadde hun realistiske ideer om hva som var mulig å få til. Dette var et positivt bidrag til elevens opplærings situasjon, trivsel og inkludering. Mor framsnakket skolen foran datteren, og foreldrene tok opp problematiske hendelser eller situasjoner. Både hun og elevens far veiledet datteren på hjemmebane, i å takle og håndtere trøblete ting som oppstod underveis. Det var ingen tvil om det hadde vært trøblete for eleven, til tider. Men foreldrene, eleven og læreren, klarte i samarbeid å løse sakene før de eskalerte og ble uhåndterlige. Et positivt samarbeidsklima kan bidra til at konsekvensene ved hørselstap reduseres, dette stemmer med både min empiri og Rekkedals(2015) funn.

Farrell(2004) trekker fram *skolepsykologer* som viktig i arbeidet med å oppnå inkludering, fordi de gir foreldre til barn med spesielle behov råd og støtte, som går utover det spesialpedagogiske feltet. Foreldrene var fornøyde med samarbeidet, også med PPT og Statped. Også læreren var fornøyd, det kom tydelig fram hvilken positiv, *indirekte* påvirkning PPT og Statped hadde hatt på klassen, gjennom sitt kurs. Kursinga bevisstgjorde læreren på hvilken kommunikasjon som bidro til inkludering, og i tillegg overførte han dette til elevene gjennom å repetere kursinnholdet. Han så at effekten på klassen var større aksept og forståelse for elevens handikap. I VGs artikkel fra 11.06.17 hevder rektor Berit E. Tollefsen på Briskeby videregående skole for elever med hørselshemming, at lærere og skoleledere må akseptere at eleven hører dårlig, og at lærere som jobber med hørselshemmede elever må sendes på kurs for å få kunnskaper om tilrettelegging (VG, 2017).

4.4.1 Venner og fritid

Første gangen jeg hørte om denne jenta, fikk jeg vite at hun var født døv og manglet talespråk mesteparten av førskolealderen. Hun ble CI-implantert som femåring. Likevel ble hun framstilt som meget oppegående og sosialt velfungerende og aktivt deltakende på fritida, deriblant fotball, skolekorps og musikkband! Dette fanget min oppmerksomhet, dette ville jeg undersøke nærmere med tanke på prosjektet mitt med inkludering som tema. I min første telefonsamtale med mor, var det især datterens deltakelse på fritidsaktivitetene, som ble formidlet med den største iveren og engasjementet. Da jeg endelig fikk møte jenta, var det da spørsmålet om fritida kom, at hun virkelig blomstret av glede og iver etter å fortelle. I følge min empiri, har fritidsaktivitetene bidratt til å etablere langsiktige vennerelasjoner, økt hennes sosiale status og sånn sett indirekte påvirket hennes trivsel og opplevelse av å være sosialt inkludert i klassen på skolen.

Forsker: Jeg tenker på det å finne sin egen identitet som ungdom.

Mor: Ja, og det tror jeg hun har gjort. Og det tror jeg hun gjør underveis også nå, fordi det mangler ikke på inkludering, det mangler ikke på telefoner og meldinger fra de som er rundt henne. «Skal du være med på disko på (...)? Skal du være med på sånn? Skal du være med sånn? Skal vi gå på kino, skal vi gjøre sånn?» Og de tar D for D, de tenker ikke på hennes ... - annet enn de hensynene de må ta. Og for henne så er det en del av henne, og hun går gjerne med hestehale for at folk skal se CIene.

Personen som tipset meg om eleven i prosjektet, hadde oppfattet hele hennes familie som svært aktive og engasjerte. Eleven, tross sitt handikap, deltok og mestrer mange ulike typer aktiviteter sammen med utelukkende normalt hørende barn og ungdommer. Dette kom uventet på meg, med tanke på at hun var født døv, og fikk CI først som femåring. Hun spilte fotball, av og til badminton, var tamburmajor i det lokale drillkorpset og spilte tromme i band på fritida. De nærmeste vennene hennes deltok på flere av de samme fritidsaktivitetene. I min første samtale på telefon med mor, snakket hun varmt og engasjert om fritidsaktivitetene, og hvor viktig dette hadde vært for datteren hele veien. Også eleven lyste opp med både smil og latter da vi kom inn på dette temaet. Det var tydelig at fritidsaktivitetene var viktig med tanke på elevens sosiale status og egen mestringsopplevelse (jamfør mestring i kap. 4.1). I tillegg uttrykte eleven klart og tydelig at det var på fritida hun hadde etablert sine vennskap.

Forsker: Jeg lurte på om du kunne fortelle litt om fritida di.

Elev: Oi! (Smiler og ler). Jo, jeg er jo med i korps, og så driller jeg, og så er jeg tamburmajor. Det er jo den som står fremst i toget og driller. Og der går jo E og M fra klassen min også. Og så spiller jeg i band, «xxx». Jeg spiller trommer, og der er også E med. Han spiller piano da. Og søsteren mi er også med i det bandet. Hun spiller bass. Og så spiller jeg fotball. Og da spiller jeg sammen med C, som går i B-klassen. Og så spiller M også der. Vi spiller på damelaget da. Og E spiller jo også fotball, han spiller på A-laget da. Så det er vel egentlig derfor dem kjenner meg mest, sånn liksom. Jeg er ofte med dem når tingene skjer på fritida. **Tingene jeg gjør på fritida er det som gjør at jeg får venner liksom.** (...) Og så bruker jeg å spille badminton noen ganger (...)

Forsker: Men da er du veldig aktiv på fritida da?

Elev: Veldig! (fniser) Det skjer ofte ting i helgene sånn som konserter med bandet. Da må vi ofte ha ekstra øvinger. Vi har jo bandøving samla på mandager, så har jeg kun trommetime, jeg spiller tromme, på fredager, etter skolen. Og så når jeg er ferdig da, så er det endelig helg! Men så er det kanskje konsert på kvelden eller, på lørdagen. Så drar vi jo ofte bort til (...) eller noe sånt, på plasser og spiller. (...) Jeg liker å ha planer, og jeg liker å være der det skjer, og er folk liksom. Jeg hater å sitte hjemme og være helt alene. Det er ikke noe artig.

Eleven fortalte at vennene på fritida hadde kjent henne så lenge at de visste hva de skulle gjøre, for at hun skulle oppfatte. Kommunikasjonen med vennene på fritida framstod som avslappa og uanstrengt. Mor fortalte også om vennene hun hadde hatt helt siden de var småunger, som hun også deltok på fritidsaktiviteter med, og ellers var mye sammen med. De som hadde kjent henne lenge, visste hvilke kommunikasjonsstrategier de skulle bruke, og de kommuniserte etter hennes behov på en respektfull og avslappa måte.

Elev: Det går vel egentlig bra, jeg har vært med på de tingene så lenge at de vet hva de skal gjøre for at jeg skal få med meg tingene som skjer. De ser på meg, snakker til meg med et forståelig språk liksom, slik at jeg får med meg hva det er de sier. De bruker ikke så vanskelige ord og begreper.

Mor: Ja, i bandet så har alle lært seg enhåndsalphabetet (humrer). De er jo veldig De vekker jo oppsikt overalt hvor de kommer fordi de *ser* jo bare. Ja, de bruker det. Og det er litt artig, når du ser de sitter sånn her (viser fingerbokstavering), og D bare nikker. Fordi de kan ikke snakke i lag oppe der (på scenen) fordi det er ingen som hører noe. Og hun hører i hvert fall ingenting. Og det er jo mange som har kommentert det at «Herregud for en kommunikasjon de har!». Også når de spiller, de ser veldig på hverandre, og rister på hodet, og nikker med hodet og vet akkurat ... De kjenner hverandre veldig godt. De har spilt i band i lag i tre år, og E har gått på skolen i lage henne hele tida. Og A er jo søstera, hun spiller bass i bandet.

Forsker: Så det er på en måte en kjent kjerne som har kjent henne siden hun var liten, og de kjenner til og er klar over hva som er hensiktsmessig i forhold til kommunikasjonen?

Mor: Ja. (Nikker og sier ja gjentatte ganger underveis i spørsmålet mitt). M har jo vært en veldig reflektert person, det har hun vært hele livet. Hun er veldig sånn beskyttende overfor D. Hun har jo hatt sine ting. Når man vokser til så er man nysgjerrig på det, og så er man nysgjerrig på det (nysgjerrigheten førte henne i ulike retninger), og er i perioder i lage andre. Men det er liksom, de finner alltid tilbake til hverandre. Og M har vært den som har tatt henne litt under vingen. Hun har tatt henne til sides og forklart at «D! De sier det at vi skal ...», og vært veldig tydelig med henne.

D var veldig aktiv på fritida, selv om det kunne være ekstra slitsomt med tanke på hørselstapet hennes. Mor sa at D hadde valgt dette selv, og de hadde ikke hindret henne i noe. De hadde latt henne prøve alt hun ønsket, helt siden hun var liten, selv om valgene hennes til tider hadde vært utradisjonelle med tanke på hørselstapet hennes. De opplevde henne som svært målbevisst i sine valg av fritidsaktiviteter, og hadde ikke øvd noe press på henne til å velge aktiviteter de mente egnet seg for henne, med bakgrunn i handikappet hennes.

Forsker: Så hun var veldig sånn klar selv på hva hun ønska? Det var ikke dere som pusha på: «du må prøve!», eller?

Mor: Nei, nei, nei, broren spilte i skolekorpset, slagverk. Hun var veldig klar på det selv. Hun var veldig der at hun ville dit. Og hun gikk selv på den andre drilltreninga og leverte drillen og sa at hun skulle slutte, fordi at hun skulle begynne på en annen drill (humrer). Og så begynte hun der. Og vi så det kjempefort hvor flink hun var, hvor elegant hun var, hun tok det lett. Hun hadde rytme i kroppen.

Mor fortalte også at læreren kom på konserter med bandet, noe som beviste en genuin interesse fra hans side, og som ifølge mor styrket relasjonen mellom D og læreren. Han visste godt hva D var god for, noe D var bevisst på. Selv om hun fikk ekstra tilrettelegging i fag på skolen, så var hun i sitt ess på fritidsaktivitetene, noe hun fikk vist læreren sin, og de nærmeste vennene. Det kommer også fram av empirien at D ønsket at resten av klassen også kom på konsertene. Å vise sine sterke sider for resten av klassen, kan heve den sosiale statusen. Mor framsnakket lærerens relasjon til D, og forklarte hvorfor hun mente at relasjonen til datteren var svært god. Eleven hadde det mor omtalte som en «indre kjerne» av venner. Disse var sammen med henne og støttet henne både på fritida og på skolen. Både mor

og læreren hadde forsøkt å utvide denne vennekretsen, for å etablere flere vennerelasjoner i klassen, ved å invitere dem på konserter og lignende.

Mor: At hun skulle ønske at klassen kom og så på «Se på meg, hva jeg kan. Her er jeg i mitt ess!» Men M er på disse konsertene. Og S (lærer). Han kommer, han tar bilder, han sender oss bilder, han er veldig dedikert. Så han har en viktig rolle, det tror jeg nok. Og så er det jo de hun er i lage på skolen (de fra bandet). Og hele klassen er jo viktig for henne, men det er jo de personene vi har snakka om som er de viktigste for henne, den indre kjernen av venner. Det tror jeg. Og han (S, læreren) er der at han er veldig interessert og han er veldig Han er på alt av konserter de har, det betyr masse for D. For det er ikke resten av klassen. (...) Vi har liksom prøvd å få dem med «Kom nå å heie dem fram! Kom nå på konserten deres!» Ikke sant! Men nei! Og det tror jeg hun har syntes er litt sånn sårt.

Eleven hadde til tider vært sliten, og i perioder vurdert å avbryte noen av fritidsaktivitetene. Men da hadde mor sørget for å bevisstgjøre henne aktivt på de positive godene hun mottok gjennom å delta på fritidsaktivitetene, samt konsekvensene av å slutte, før datteren tok et permanent og endelig valg. Mor mente at fritidsaktivitetene hadde gitt henne en viss sosial status, og at hun merket hvor stolt datteren var av det hun drev med.

Mor: Men så tror jeg at hun ser, hun kan nok være sliten, men hun ser hva det har gitt henne. Og jeg tror nok det har gitt henne en viss sosial status, selv om hun ikke er valget hos dem som (...). Jeg tror faktisk det hadde vært litt nakent uten dem (fritidsaktivitetene). Men det er ingen som har tvinga henne til det, hun har begynt på det selv. Og så tror jeg at alle kan være lei av og til. Men jeg tror at hun ser nå at det har vært mye læring i det, hun får oppleve veldig masse. Men hun kan jo godt klage over at hun har lite fritid. Men samtidig så er hun veldig stolt over det hun driver med. Det er det hun uttrykker til oss.

Det kom tydelig fram at læreren var oppdatert på fritida hennes. Han kjente godt til hennes sterke sider, og hva hun var god for. Han fortalte at det ble snakket en del blant ungdommene på skolen om det som skjedde på fritida. Eleven selv uttrykte at hun likte å snakke om fritida, på skolen. Hun fortalte at fotballturneringer i skoletida bidro til at de hadde mere å prate om på skolen. D spilte fotball på fritida, og fotball var dermed en aktivitet hun kunne hevde seg i på skolen. Det var tydelig at hun verdsatte at det i skoletida ble lagt opp til aktiviteter hun mestret. Mestring av aktiviteter kan heve den sosiale statusen, og medførte at hun hadde lett tilgjengelige samtaleemner med klassekameratene, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingsdelen av dette emnet (kapittel 4.4.2).

Elev: Vi bruker å ha fotballturneringer, og da spiller vi ofte fotball i lag. Så da får vi det bedre i klassen, når vi har den derre fotballturneringa. Da begynner vi å prate om det på skolen hver dag, og har litt mere å prate om.

Lærer: Og hun er veldig aktiv utenfor skolen, hun er jo ... Hun spiller i band, hun spiller i korps, hun driller, og fotball og alt mulig rart er hun med på. Jeg tenker at det er viktig. Hun har jo så mange områder som hun er god på. Så tenker at det er viktig at hun får vise fram det, og får den gleden ved å mestre og vise at hun kan ting. (...) De er en til, delvis to til som er med i bandet, i klassen. Så de omgås, jeg vet jo at de omgås på fritida. Og slike ting, at hun har omgang med de andre på samme måte

som de andre har det. (...) Jeg hører jo de snakker om hva som skjer på ettermiddagen, at de skal på konserter, så er jo det ... så hører du jo mye om det.

4.4.2 Drøfting

Psykologen Georg Herbert Mead grunnla «speilingsteorien», som omhandler at selvbildet vårt er en sosial konstruksjon. Hans teori betraktet selvpoppfatningen som en sosial struktur, som konstrueres og eksisterer som kommunikasjon og samhandling. Mennesker er sosiale vesener som er i kontinuerlig samspill med hverandre. Selvbildet vårt korrigeres gjennom den responsen vi får av andre – vi spiller oss i andres tilbakemeldinger. Vi korrigerer ustanselig selvbildet vårt gjennom tilbakemeldingene vi får på oss selv (Imsen, 2014). Eleven i mitt prosjekt la fram at det var på fritiden hun fikk venner, og at hun omgikk de samme vennene på skolen. Vennene spilte en vesentlig rolle i hvorvidt hun opplevde seg sosialt inkludert, noe som er i tråd med Mead sin speilingsteori. På elevens fritid lå forholdene godt til rette for gode tilbakemeldinger fra jevnaldrende venner, på aktiviteter hun mestret godt.

Kermit et al.(2014) fant at ungdom med sansetap hadde lavere sosial selvpoppfatning enn ungdommer generelt sett. På bakgrunn av dette er ungdom med hørseltap sosialt mer sårbare enn andre. I studien deres ble det gjort funn av faktorer som er viktige i gode inkluderingsprosesser. Ungdommer med en egen nisje de kan hevde seg i, med ressurssterke foreldre, og som selv har stått på, vært aktive og ikke er redde for å prøve nye utfordringer, var mer inkludert enn andre. Dette har klare likhetstrekk med min empiri. D hadde funnet sin nisje på fritida, gjennom deltakelse på aktiviteter hun behersket, og som hun hevdet seg i. Hun hadde ressurssterke foreldre, som hele veien hadde tilrettelagt for deltakelse og utprøving av ulike utfordringer.

Sosial deltakelse på fritiden har en klar effekt på tilhørighet. Ungdommer med sansetap, som var godt inkluderte i mange sammenhenger, var det som et resultat av ungdommens egen innsats og emosjonelt merarbeid. Å bli inkludert innebar mange slitsomme og frustrerende prosesser. De måtte selv streve med å tilpasse seg de andre elevene eller jevnaldrende på skolen og i fritida (Kermit et al.,2014). D fortalte ordrett i intervjuet at det var på fritiden hun fikk venner. D tok selv et stort ansvar for å informere, lære opp og minne både nye lærere og elever om sine behov for kommunikasjon. Dette stemmer med Kermit et al.(2014) sine funn. Likevel kom det fram i mitt prosjekt at flere venner og lærere stilte opp for henne ved å minne på og informere om behovene hennes, noe som mor mente lettet hennes situasjon.

Å ha venner er viktig med tanke på å utvikle sosiale ferdigheter og økt selvtillit. Skolen er en arena for sosial interaksjon og kontakt med jevnaldrende. I tidlig ungdomsalder blir jevnaldrende viktigere kilder til følelsesmessig støtte. I denne alderen grupperer barna seg og deler tanker og følelser som igjen bidrar til følelsen av egenverdi. (Pijl et al., 2011).

Relasjoner mellom jevnaldrende som har samme status, i form av alder, kjønn og sosial makt, har stor verdi for barns utvikling. (Frostad & Pijl, 2007). Det viste seg i mitt prosjekt at i tillegg til skolen, så var fritida en vel så viktig arena for den sosiale interaksjonen og kontakten med jevnaldrende. D hevdet selv at det var på fritida hun fikk venner. Ut fra mors historie forstod jeg at foreldrene hadde bidratt mye fra tidlige barneår, med å legge til rette for etablering av vennskap med jevnaldrende. Det at jevnaldrende er viktige kilder til følelsesmessig støtte, bidrar til følelsen av egenverdi og har stor verdi for barns utvikling, bør være en god motivasjon for både foreldre og lærere for å legge til rette for gode vennerelasjoner. Når barna blir ungdommer blir vennene i følge Pijl et al.(2011) en uvurderlig støtte, følelsesmessig.

Flere studier undersøker barn med hørselstap, og barn med spesielle behov sine sosiale relasjoner. Rekkedal(2015) viser til kvantitative studier som sier at barn med hørselstap har tilsvarende sosiale relasjoner som barn med normal hørsel, og barn med CI har rapportert å ha like mange venner som hørende barn, og de kommer likt ut på sosial trivsel, selvtillit og selvstendighet. Andre studier sier at foreldrene er mer positive til barnas livskvalitet enn det barna selv uttrykker. Pijl et al.(2008) viser til at barn med spesielle behov var mer isolerte i gruppa, enn det lærerne og foreldrene trodde de var. Selv om barn med hørselstap er like godt likt som andre, opplever de selv at de oversees oftere og har færre venner enn jevnaldrende uten hørselstap. Skaalvik & Skaalvik(2006) har undersøkt elever i grunnskole og videregående skole sin opplevelse av å være sosialt inkludert. De faglig sett svakeste og sterkeste elevene opplevde lavest grad av sosial inkludering, noe som innebar en sterkere følelse av å mangle venner, følelse av ensomhet, lavere trivsel og mer utbredt følelse av å ikke høre til. Ut fra disse argumentene, ville eleven i prosjektet tilhøre risikogruppa for lavest grad av sosial inkludering, og oppleve å ha færre venner enn andre med normal hørsel. Vi vet ikke sikkert hvor hun hører til på «skalaen», men gjennom empirien kom det fram flere indikatorer som taler *mot* at hun opplevde lav sosial inkludering. Hun hadde flere nære vennskap, hun satt sjelden hjemme alene og hun var oftest ute med venner på fritida. Historien hennes indikerte at hun trivdes, og hadde en sosial tilhørighet i flere jevnaldrendegrupper. Dette kom sterkest

fram gjennom hennes deltakelse på fritidsaktivitetene. Hun hadde etablert varige og sterke vennskap gjennom skolegangen sin, men kanskje mest gjennom fritid og fritidsaktiviteter, i følge historien hennes. Hun sa bestemt og direkte i intervjuet at det var på fritida hun fikk venner. Vennene bidro til hennes opplevelse av å være inkludert i et fellesskap på fritida, men også på skolen. Vi vet vi ikke om hun følte seg mer eller mindre inkludert enn andre på hennes alder. Men beskrivelsen av lav sosial inkludering, innebar en sterkere følelse av ensomhet og mangle venner. Empirien i prosjektet mitt stemte ikke med denne beskrivelsen.

Et vennsforhold mellom et barn med hørselstap og et normalt hørende barn oppleves å ha en støttende sosial funksjon. Likevel opplever barnet med hørselstap å være underlegen i venneforholdet, og de opplever seg derfor tryggere sammen med andre jevnaldrende med hørselstap enn med normal hørsel (Rekkedal, 2015). At vennskap mellom normalt hørende og barn med hørselstap kan ha en støttende sosial funksjon, kom tydelig fram i min empiri. Både at vennene bidro til økt mikrofonbruk og oppdaterte henne på informasjon, var eksempler på dette. Eleven hadde ifølge henne selv, mor og lærer flere gode vennerelasjoner, som hadde vart siden tidlig barndom. Disse vennene var alle normalthørende. Hvorvidt hun følte seg underlegen i disse vennerelasjonene, kom ikke tydelig fram i empirien.

Det som imidlertid kom fram, var at hun etter tiende klasse ville starte på videregående skole for elever med hørselshemming, en avgjørelse tatt blant annet på bakgrunn av å ha besøkt denne skolen. Dette tydet på at hun ønsket å treffe og omgås andre jevnaldrende med hørselstap, det vil si likesinnede. Både mor og datter formidlet stolthet over mestringsnivået hennes sammenlignet med elevene i besøksklassen, og hun uttrykte positiv overraskelse og stolthet over tilbakemeldingene hun fikk der, på god engelsk uttale. Det var en ny og positiv overraskelse at hun var god i noe hun vanligvis var underlegen i, det var en ny erfaring at andre strevde mer enn henne. Følelsen av å hevde seg kom fram under dette skolebesøket, og var sannsynligvis et positivt bidrag til å søke seg dit. Etter skolebesøket hadde hun holdt kontakten med flere av elevene der, gjennom sosiale medier. Pijl et al.(2011) sier at ungdommer har preferanser mot å assosiere seg med jevnaldrende som er like dem selv. De som lykkes i å etablere venneforhold med jevnbyrdige jevnaldrende, er de som blir sosialt akseptert, og deltar i sosiale aktiviteter med jevnaldrende. Dette er i tråd med D sitt valg om å gå på videregående skole for hørselshemmede, og preferanser til likesinnede. Samtidig tyder empirien på at hun også har vært sosialt akseptert blant jevnaldrende med normal hørsel, siden hun lyktes med å etablere vennskap og deltok i stort monn på fritidsaktiviteter. Begrepet

likesinnede kan sånn sett omfavne flere indikatorer enn bare hørsel. Også Kermit et al.(2014) peker på nødvendigheten av å være en del av og føle tilhørighet til et fellesskap med ungdommer med lignende funksjonsnedsettelse.

Rekkedal(2015) viser til kvalitative studier fra Punch & Hyde(2005) og Wendelborg(2010) om at elever med hørselstap uttrykker en følelse av å være annerledes og ensomme, som et gjennomgående mønster. Den sosiale deltakelsen til barn med funksjonsnedsettelse settes i sammenheng med deres klasseromsdeltakelse, og undervisningsformer som er segregerende medfører mindre sosial deltakelse. Spesialundervisning fører indirekte til færre sosiale relasjoner med jevnaldrende. Kermit et al.(2014) fant at høy klasseromsdeltakelse er positivt knytta til opplevelse av tilhørighet med jevnaldrende, og at de elevene som delvis ble undervist i klassen og utenfor klassen hadde en svakere sosial deltakelse på fritiden. Eleven i prosjektet mitt hadde rundt halvparten av sin undervisning utenfor klasserommet, i form av spesialundervisning, men hun hadde høy sosial deltakelse på fritiden. Det var på fritiden hun fikk venner, uttrykte hun. I tillegg ytra hun misnøye med å ha eneundervisning. Hun foretrakk å være inne i klassen, helst uten tolærer, slik at hun kunne snakke med de andre på lik linje med resten av klassen. Det kom klart fram at det var i de praktisk/estetiske fagene, hvor hun hadde ordinær undervisning uten tolærer, at hun følte seg mest inkludert, jamfør kapittel 4.1.1 om organisering av skolehverdagen. Dette til tross for at disse fagene var preget av mindre struktur og mere støy. Dette stemmer med Kermit et al.(2014) om at høy klasseromsdeltakelse er positivt knytta til opplevelse av tilhørighet med jevnaldrende.

Uavhengig av hørselstap er evnen til å kommunisere avgjørende for sosial deltakelse (Rekkedal, 2015). D formidla at det var lettest å kommunisere med vennene hennes som hadde kjent henne lenge (jamfør kapittel 4.2.2 om kommunikasjonsstrategier), fordi de kjente til hennes behov for tydelig kommunikasjon, de brukte ikke vanskelige ord og begreper, og flere benyttet enhåndsalphabetet i gitte situasjoner. Det at hun hadde etablert vennsksrelasjoner tidlig i barndommen, hadde bidratt til uanstrengt og god kommunikasjon, og innebar at hennes sosiale deltakelse var en positiv opplevelse.

I Kermit et al.(2010) sin studie om barn med CI sin språklige samhandling med jevnaldrende og voksne, påpekes det at barns relasjoner med jevnaldrende har en sentral betydning for deres kognitive, sosiale og språklige utvikling, og at dette sannsynligvis ikke er mulig å erstatte av en voksen samhandlingspartner. Det at D gjennom hele barndommen hadde hatt hyppig og tett kontakt, og varige vennsksrelasjoner med jevnaldrende har ifølge Kermit et

al.(2010) hatt stor betydning for hennes utvikling. Hvis hennes kontakt med jevnaldrende hadde begrenset seg til skoletida, der halvparten av tida bestod av eneundervisning med *en* voksen, ville hun mistet verdifull læring, både kognitivt, sosialt og språklig sett.

Relasjonen med jevnaldrende kan ikke erstattes av en voksen samtalepartner, og det vesentlige aspektet ved implanterte barns oppvekst og sosialisering, er å sikre de tilgang til et språkfellesskap med jevnaldrende (Kermit et al., 2010). Foreldrene til eleven i prosjektet mitt hadde hatt en sentral rolle, ved å legge til rette for etablering av vennskap og deltakelse på fritidsaktiviteter. Dette støttes igjen av Kermit et al.(2014), som trekker fram at ressurssterke foreldre fremmer gode inkluderingsprosesser.

I de mest inkluderende klasserommene betraktet læreren enkeltbarn med spesielle behov som et fullverdig medlem av klassen, de tok ansvar for å planlegge og tilrettelegge undervisningen til barnet, de gav råd og viste støtte til barnets assistent og de jobbet dessuten direkte med barnet. Barn i slike klasserom viste seg å klare seg bedre sosialt, fordi medelevene aksepterte han som en del av deres fellesskap. I mindre inkluderende klasserom, der læreren var mindre involvert, og barn med spesielle behov jobbet mest sammen med assistenten sin og var lite i samhandling med læreren og klassen, viste det seg at disse barna hadde større problemer sosialt sett enn den andre gruppen (Farrel, 2004). I mitt prosjekt hadde eleven mye av sin undervisning utenfor klasserommet (kapittel 4.1.1), men i enkelte av de vanskeligste fagene, ble det lagt til rette for hennes deltakelse i klasserommet. I de vanskeligste skolefagene, følte hun seg mest inkludert hvis hun på forhånd hadde gjennomgått fagstoffet i eneundervisning, for deretter å delta i lage klassen. Et slikt forarbeid/forberedelse krevde samhandling og samarbeid mellom faglærer og tolærer, og både mor, lærer og eleven i prosjektet uttrykte at en slik tilrettelegging bidro til økt klasseromsdeltakelse. Farrell(2004) omtaler at en slik tilrettelegging og planlegging foregår i *inkluderende klasserom*, og at barn i slike klasserom blir mer akseptert i fellesskapet og klarer seg bedre sosialt. I empirien får vi vite at det faglige spriket mellom eleven og de øvrige i klassen var stort, og derfor krevde mye tid til samarbeid, planlegging og forberedelse av slik tilrettelagt undervisning. Eleven verdsatte høyt deltakelsen i klassen, og opplevde seg sosialt inkludert i disse timene, noe som bør være en motivasjon til å opprettholde en slik type tilrettelegging.

Elever med hørselstap deltar oftere i strukturerte lærings situasjoner, mer enn i sosiale aktiviteter, fordi ustrukturerte aktiviteter gjør det krevende å delta (Rekkedal, 2015). Dette stemmer godt med min egen erfaring i jobben som lærer til et barn med et stort hørselstap.

Men ifølge empirien i prosjektet, trenger det ikke alltid å være sånn. D var meget aktiv på fritida, og deltok hyppig på sosiale aktiviteter. Disse aktivitetene hadde lav grad av den strukturen Rekkedal(2015) beskriver, og påstår at elever med hørselstap oftest deltar i. Både fotball, drill og spilling i band er aktiviteter der kommunikasjonen har mangel på struktur, og kommunikasjonsforholdene tradisjonelt sett er utfordrende for personer med hørselstap. Hva som gjorde at eleven i prosjektet deltok i så stor grad, på tross av hva forskning tilsier, kan komme av sammensatte årsaker. Både læreren og mor beskrev hennes personlighet som positiv, målrettet og bestemt. Foreldrene hadde gjennom hele barndommen lagt opp til prøving og feiling av aktiviteter, upåvirket av hennes handikap, og hun hadde hele veien hatt solide relasjoner til venner som hadde stilt opp for henne. Hun hadde også ut fra både læreren og foreldrenes inntrykk klart seg meget godt på skolen, med tanke på hennes utgangspunkt og start på livet. Dette kan være noe av forklaringen på hennes forholdsvis utradisjonelle fritid med tanke på handikappet hennes.

Del V Sammenfattende drøfting

5.1 Oppsummering av funn

Behovet for å kommunisere er et grunnleggende behov hos oss mennesker, og det blir ikke mindre selv om forutsetningene for kommunikasjon svekkes via hørsel. Elevens behov for lydforsterkning via mikrofonbruk i klasserommet ble ivaretatt etter beste evne, likevel kom det tydelig fram at rutineene ble svekket når eleven kom over i ungdomstrinnet.

Mikrofonrutiner bør opprettholdes selv om eleven ikke alltid er til stede i rommet. Å fokusere på at gode lydforhold er bra for alle, kan redusere stigmatisering av elever med slike behov.

Behovet for mestringsopplevelser, og ønsket om å delta på lik linje med de andre i fellesskapet, var momenter som gikk igjen i mitt prosjekt om opplevelse av inkludering. Frostad et al.(2011) mener at det i norsk skole bør legges opp til at alle får muligheter til å utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende. Man bør organisere aktiviteter der også elever med spesielle opplæringsbehov får muligheten til både å delta og til å mestre. Da får de vist fram sine sterke sider for sine klassekamerater. Dette gjelder både i og utenfor klasserommet. Slike erfaringer kan styrke selvtilliten hos disse elevene, og utvikle mer positive holdninger mot dem, fra deres medelever. Jeg fant flere eksempler på slik tilrettelegging og organisering i min empiri. Eleven fikk vist fram sine styrker gjennom de nevnte historiene om mestringsopplevelser. Kanskje skolen generelt sett burde satse mer på sosiale aktiviteter som alle elever mestrer, som visker ut forskjeller – eller løfter fram ulikheter som noe positivt? Da mener jeg sosiale aktiviteter med mål om å utvikle de sosiale relasjonene mellom elevene, slik at alle får blomstre og vise fram sine sterke sider, også de som ellers i skolehverdagen føler at de kommer til kort. I mitt prosjekt kom det fram at det å beherske ulike fritidsaktiviteter skapte stor grad av mestringsfølelse, styrket selvbildet og bidro til å heve sosial status blant jevnaldrende, som igjen bidro til opplevelsen av sosial inkludering. Kan skolen bygge bro mellom elevenes fritidsaktiviteter og undervisninga, gjennom sosiale, praktiske eller teoretiske læringsaktiviteter?

Skaalvik & Skaalvik(2006) mener at det bør det blant annet vurderes økt lærertetthet, for å ivareta den store spredningen mellom elevenes ståsted og behov for tilrettelegging. I tillegg bør det satses på metodeutvikling og etterutdanning av lærerne, noe som vil øke lærernes kunnskaper om hvordan de kan organisere og gjennomføre arbeidet med å ivareta variasjonen i elevenes behov. Ut fra egen erfaring og arbeidet med prosjektet tror jeg at økt lærertetthet og

økte kunnskaper hos lærerne, øker mulighetene for tilrettelegging av både sosiale aktiviteter og generelle læringsaktiviteter i elevgruppa.

Differensiering og tilpasning bør sees på som allmenne og ordinære tiltak, som gjelder alle elevene, og normen bør bli at alle elever arbeider med ulike oppgaver på ulike områder og ulike nivå. Da unngår vi at tilpasset opplæring blir ensbetydende med å skille seg ut. Samtidig bør en jobbe med det sosiale miljøet og med holdninger og verdier. Inkluderingsarbeidet må vektlegge fellesskap og aksept for forskjellighet (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Dette åpner for økt deltakelse i fellesskapet, noe som ifølge mitt prosjekt fremmer opplevelsen av inkludering i klassen.

Inkludering medfører positive fordeler for alle involverte. Diskusjonen handler ikke lenger om *hvor* elevene med spesielle behov skal undervises, men om *hvordan* skolen kan bryte ned barrierer for deltakelse og læring, også for elever som står i fare for å bli ekskludert.

Skolepsykologer har både potensiale og innflytelse til å påvirke hele prosessen med inkludering for alle. De gir råd og veiledning til foreldre til barn med spesielle behov, og i tillegg kan de påvirke utdanningspolitikken i ei retning som innebærer inkludering for alle. Dette kan gi fordeler for barn i hele verden (Farrell, 2004). Inkluderingsfokuset har altså flyttet fra *hvor* til *hvordan*. Dette mener jeg er viktig å ta med seg i inkluderingsarbeidet. Det at elever med spesielle behov er flyttet over fra spesialskoler til normalskolen, er alene ikke tilstrekkelig for å inkluderes. Farrell(2004) understreker at inkludering ikke bare handler om at elever med spesielle behov skal gå i vanlig skole, men om at skolen skal redusere barrierer for at alle elever skal bli inkludert, også de som er i risiko for å bli ekskludert. Sånn sett forstår jeg at lærere må tilstrebe ei tilrettelegging som frembringer deltakelse for alle i fellesskapet, for å unngå ekskludering.

5.2 Svar på problemstilling

Min problemstilling i prosjektet var å finne ut hva som predikerer en opplevelse av sosial inkludering i klassen/gruppa hos en elev, når eleven er den eneste i klassen med hørselshemming.

Konklusjonen i oppgaven er ikke generaliserbar med elever generelt, men ei erfaring hos en enkelt elev. Likevel mener jeg at både voksne som omgås elever med hørselstap i skolen, og foresatte til elever med hørselshemming, kan dra nytte av disse erfaringene.

Det at medelevene både tok hensyn, men samtidig så på eleven med hørselshemming som likeverdig, og behandlet henne ut fra dette ståstedet, fremmet opplevelsen av sosial inkludering.

Det at læreren samarbeidet godt med foreldrene, og tok ansvar for å bygge en god relasjon til eleven, la til rette for mestringsopplevelser. Samarbeidet omfattet både eleven, foreldrene og involverte lærere. Mestringsopplevelser og fysisk deltakelse i fellesskapet fremmet opplevelsen av inkludering i mitt prosjekt.

Foreldrene var engasjerte og positive pådrivere som både investerte, favoriserte, tilrettela og prioriterte langvarige vennsksrelasjoner og deltakelse på fritidsaktiviteter for datteren sin. De vektla og bidro til å bygge opp barnets selvfølelse og ansvarsbevissthet. Dette mener jeg la et solid grunnlag for at min elev skulle oppleve seg sosialt inkludert.

Eleven selv var målbevisst, positiv, aktiv og svært engasjert i fritidsaktiviteter. Hun tok medansvar for at andre skulle ivareta hennes behov, et uvurderlig bidrag til å øke sin egen opplevelse av å være sosialt inkludert.

5.3 Forslag til videre forskning

Jeg mener at det bør forskes mer på hvordan man kan ivareta ulike spesielle opplæringsbehov inne i klasserommet, når klassen har elever med svært ulike forutsetninger. Trenger vi flere lærere, eller mer kompetente lærere, for å få dette til? Bør samarbeidsrutinene mellom lærere endres? Eller handler dette primært om at terskelen for å akseptere ulikheter bør bli høyere?

Gjennom oppgaven min har det kommet fram det trengs kompetanseheving i skolen for å ivareta og inkludere elever med spesielle behov. Hvordan er praksisen i Norge på kompetanseheving i tilknytning til elever med spesielle behov, i overgang mellom barnehage – skole, barnetrinn – ungdomstrinn og så videre? Jeg mener det bør forskes på hvordan denne praksisen fungerer, og hvorvidt den er god nok.

Referanser

- Alfasoft (2018). *Hva er NVivo?* Hentet 10.03.18 fra <https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html>
- Bergkastet, I., & Duesund, C. (2015). *Inkluderende læringsmiljø. Faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo, 2016
- Eliassen, M. A. (2015). *Gi hørselshemmede barn tegnspråk sammen med talespråk!* Dagsavisen. Hentet 10.11.17 fra <https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/gi-h%C3%B8rselshemmede-barn-tegnspr%C3%A5k-sammen-med-talespr%C3%A5k-1.459337>
- Farrell, P. (2004). *School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All*. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. doi: 10.1177/0143034304041500.
- Frostad, P. & Pijl, S. P. (2007). *Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education*. *European Journal of Special Needs Education*, 22:1, 15-30, DOI: 10.1080/08856250601082224.
- Frostad, P., Mjaavatn, P. E. & Pijl, S. J. (2011). *The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway*. *London Review of Education*, 9:1, 83-94, DOI: 10.1080/14748460.2011.550438.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Oslo: STATPED, Skådalen kompetansesenter.

- Hørselshemmedes Landsforbund. (2018). *Forstå hvordan vennen din har det. 7 tips til hvordan du kan være en bedre venn for en med hørselshemming*. Hentet 01.02.2018 fra <https://www.hvertoreteller.no/7-tips-til-hvordan-du-kan-vaere-en-bedre-venn-for-en-med-horselshemming/>
- Hørselshemmedes Landsforbund. (2018). *Hvert øre teller. Tilrettelegging i skolen*. Hentet 03.02.2018 fra <https://www.hvertoreteller.no/tilrettelegging-i-skolen/>
- Hørselshemmedes Landsforbund. (2018). *Yrkesaktiv og hørselshemmet*. Hentet 01.02.2018 fra <https://www.hlf.no/horsel/yrkesaktiv-og-horselshemmet/>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi (5.utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kermit, P., Mjøen, O. M. & Holm, A. (2010). *Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med jevnaldrende og voksne*. Sosiologisk tidsskrift, VOL 18.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken. Inkludering av ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998*. Hentet 10.10.17 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2.
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004). *Stortingsmelding 30, "Kultur for læring"*. Hentet den 12.01.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>.
- Laukli, E. (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU (2003). *«I første rekke»*.

- Ohna, S. E., Hjulstad O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: en evalueringsstudie etter Reform 97*. Skådalen Publication Series no. 20.
- Percy-Smith, L., Jensen, J. H., Caye-Thomassen, P., Thomsen, J., Gudman, M. & Lopez, A. G. (2008). *Factors that affect the social well-being of children with cochlear implants*. Cochlear Implants International 9(4), 199-214, DOI: 10.1002/cii.368.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Mjaavatn, P. (2011). *Segregation in the classroom: What does it take to be accepted as a friend?* Social Psychological Education, 14:41-55 DOI 10.1007/s11218-010-9135-x.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). *The social position of pupils with special needs in regular schools*. Scandinavian Journal of Educational Research, 52:4, 387-405, DOI: 10.1080/00313830802184558.
- Punch, R. & Hyde, M. (2005). *The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes*. Deafness & Education International, 7(3), 122-138.
- Rekkedal, A. M. (2015). *Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler. En studie om hjelpemidlenes betydning for elevenes skolegang*. Trondheim: NTNU.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2006). *På vei mot en inkluderende skole*. Spesialpedagogikk(2), 13.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Säljö, R. (2002). *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper*. I Bråten, I., Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag .
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs*.

Spania: Hentet 10.10.17 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Utdanningsdirektoratet (2006). Kunnskapsløftet. Hentet 10.10.17 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet (2011). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet 13.10.17 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Elevundersøkelsen 2016: Mobbing og arbeidsro*. Hentet

02.02.2018 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2016-mobbing-og-arbeidsro/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet 10.03.18 fra

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Utdanningsforbundet (2012). *Spesialskolenes historie*. Hentet 01.02.2018 fra

<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/spesialskolenes-historie/>

VG (2017). *Henriette (17) har hørselstap - opplevde utestenging i klassen*. Hentet 01.02.2018

fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/mobbing/henriette-17-har-hoerselstap-opplevde-utestenging-i-klassen/a/24010561/>

VG (2017). *Ny undersøkelse: En av fire hørselshemmede mobbet i skolen*. Hentet 01.02.2018

fra https://www.vg.no/nyheter/innenriks/mobbing/ny-undersokelse-en-av-fire-hoerselshemmede-mobbet-i-skolen/a/24004736/#xtor=CS6-6-%5B24004736%20ny_undersokelse_en_av_fire_hoerselshemmede_mobbet_i_skolen%5D

VG (2017). *Victoria (17) har nedsatt hørsel: De dro ut høreapparatet mitt og kastet det*.

Hentet 01.02.2018 fra http://pluss.vg.no/2017/12/18/3021/3021_24213617

Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: en studie av opplæringsstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*.

Trondheim: NTNU.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Til elev. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 3: Foreldre/foresatte til elev med hørselshemming/døvhet. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 4: Til lærer som underviser elev med hørselshemming/døvhet. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Per Egil Mjåvatn

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.10.2017

Vår ref: 56251 / 3 / AGL

Dens dato:

Dens ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 28.09.2017 for prosjektet:

56251	Sosial inkludering av hørselshemmede i skolen.
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Egil Mjåvatn
Student	Beate Aune Knudsen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Documentet er elektronisk produsert og godkjert ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Audun Lovlie

Kontaktperson: Audun Lovlie tlf: 55 58 23 07 / audun.lovlie@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Beathe Aune Knudsen, beathe12345@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56251

Formålet er å undersøke hva som predikerer opplevelse av sosial tilhørighet i klassen/gruppa hos en enslig hørselshemmet elev, samt hvilke faktorer som påvirker opplevelse av sosial tilhørighet i klassen/gruppa hos en enslig hørselshemmet elev.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er greit utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.08.2018. 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 digitale lydopptak

Vedlegg 2:

Til elev

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Sosial inkludering av hørselshemmede i skolen»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Beathe Aune Knudsen, jeg jobber til daglig som kontaktlærer og spesialpedagog ved Strand skole i Sortland kommune. Jeg studerer spesialpedagogikk, retning audiopedagogikk, ved Pedagogisk institutt for livslang læring, NTNU, i Trondheim. Jeg er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er «Sosial inkludering av hørselshemmede i skolen», og jeg ønsker å undersøke hva som påvirker elevens opplevelse av sosial tilhørighet i klassen sin, når eleven er den eneste i klassen/gruppa med hørselshemming. Å føle sosial tilhørighet vil si å føle seg som en del av gjengen, og være like mye verd som de andre. Jeg ønsker i den sammenheng å intervju en ungdomsskoleelev som er den eneste i klassen sin med hørselshemming/døvhet, som føler positiv tilhørighet til klassen sin, og klarer seg greit/godt sosialt sett (en som har det bra). I tillegg ønsker jeg å intervju forelderen og læreren. Jeg ønsker å samle erfaringer **først og fremst fra eleven selv**, men også fra den foresatte og læreren til denne eleven.

Jeg vil løfte fram en erfaring med et positivt utgangspunkt, jeg ønsker å lete etter kjennetegn på godt inkluderingsarbeid i skoleklassen/gruppa. I den sammenheng ønsker jeg å høre **din mening og erfaring**. Jeg ønsker å vektlegge hva som ***kan og bør*** gjøres, og forsøke å unngå å legge for mye vekt på hva som ikke bør gjøres. Jeg mener at det trengs mer forskning på hva som kjennetegner god tilrettelegging omkring mitt tema.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil gjennomføre et intervju med lydopptak, med en varighet på ca. 1 klokke. Du vil få tilsendt en liste med stikkord/emner jeg ønsker å ta opp med deg, på forhånd. Da får du muligheten til å tenke gjennom ting før vi møtes. Men først og fremst skal du fortelle om **det du selv mener er viktig**, selv om det ikke står på lista. Lista er kun ment som en hjelp til hva vi bør snakke om i intervjuet. Og du kan når som helst trekke seg fra deltakelsen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt/hemmelig. Lydopptaket fra intervjuet vil oppbevares i et låst rom, og opplysningene vil kun formidles til min veileder for prosjektet (Per Egil Mjaavatn, førsteamanuensis på Institutt for pedagogikk og livslang læring).

Offentliggjøringen av oppgaven vil ikke inneholde opplysninger som kan spores tilbake til personer i intervjuet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018, eventuelt med utsettelse til august 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med prosjektleder (masterstudent) Beathe Aune Knudsen, tlf. 41127185, mail beathe12345@gmail.com, eller;

veileder/daglig ansvarlig Per Egil Mjaavatn, førsteamanuensis på Institutt for pedagogikk og livslang læring, tlf. 73598103 eller 92037366. Mail: per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg ber også om din tillatelse til - å fristille læreren din fra taushetsbelagt informasjon, knyttet til din rolle som elev med hørselshemming/døvhet, i klassen. Dette innebærer at du må godkjenne at læreren din får lov av deg (og foreldrene dine) å snakke om deg i mitt intervju. Dersom du gir tillatelse til dette, ber jeg om å fylle ut samtykkeerklæring under. Det er frivillig å være med. Både du, din forelder og læreren din har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt (hemmelig), og ingen av dere som deltar vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene dere gir i intervjuet anonymiseres (jeg bruker «liksomnavn» på personer og skole) og lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2018.

Hvis det er noe du/dere lurer på kan du ringe meg på 41127185, eller sende en e-post til beathe12345@gmail.com

Mvh Beathe Aune Knudsen

Samtykke til deltakelse i studien

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur

(prosjektdeltaker, elev)

Telefonnummer

Samtykkeerklæring: (stryk over det som ikke passer)

Jeg har mottatt skriftlig informasjon, og tillater/ tillater ikke til å fristille læreren min fra taushetsbelagt informasjon om meg og min rolle som hørselshemmet/døv elev i klassen hans.

Signatur

.....

(elev)

Dato

Vedlegg 3:

Foreldre/foresatte til elev med hørselshemming/døvhet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Sosial inkludering av hørselshemmede i skolen»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Beathe Aune Knudsen, jeg jobber til daglig som kontaktlærer og spesialpedagog ved Strand skole i Sortland kommune. Jeg studerer spesialpedagogikk, retning audiopedagogikk, ved Pedagogisk institutt for livslang læring, NTNU, i Trondheim. Jeg er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er «Sosial inkludering av hørselshemmede i skolen», og jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer og/eller tilrettelegging som påvirker elevens opplevelse av sosial tilhørighet i klassen sin, når eleven er den eneste med hørselshemming/døvhet. Jeg ønsker i den sammenheng å intervju en ungdomsskoleelev som på tross av å være den eneste i klassen sin med hørselshemming/døvhet, føler en sosial tilhørighet i klassen/gruppa si. I tillegg ønsker jeg å intervju en av elevens foresatte samt elevens lærer. Jeg ønsker å samle erfaringer først og fremst fra eleven selv, men også fra den foresatte og læreren til denne eleven.

Jeg vil løfte fram en erfaring med et positivt utgangspunkt, jeg ønsker å lete etter kjennetegn på godt inkluderingsarbeid i skoleklassen/gruppa. Jeg ønsker å vektlegge hva som *kan og bør* gjøres, og forsøke å unngå å legge for mye vekt på hva som ikke bør gjøres. Jeg mener at det trengs mer forskning på hva som kjennetegner god tilrettelegging omkring mitt tema.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil gjennomføre et intervju med lydopptak, med en varighet på ca. 1 klokke. Du vil få tilsendt en liste med stikkord/emner jeg ønsker å ta opp med deg, på forhånd. Du kan når som helst trekke seg fra deltakelsen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptaket fra intervjuet vil oppbevares i et låst rom, og opplysningene vil kun formidles til veileder for prosjektet (Per

Egil Mjaavatn, førsteamanuensis på Institutt for pedagogikk og livslang læring). Publiseringa av oppgaven vil ikke inneholde opplysninger som kan spores tilbake til personer i intervjuet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018, eventuelt med utsettelse til august 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder (masterstudent) Beathe Aune Knudsen, tlf. 41127185, mail beathe12345@gmail.com, eller;

veileder/daglig ansvarlig Per Egil Mjaavatn, førsteamanuensis på Institutt for pedagogikk og livslang læring, tlf. 73598103 eller 92037366. Mail per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg ber også om din/deres tillatelse til - å fristille deres barns lærer fra taushetsbelagt informasjon, knyttet til rollen som elev med hørselshemming/døvhet, i klassen. Dersom du/dere gir tillatelse til dette, ber jeg om å fylle ut samtykkeerklæring under. Det er frivillig å være med. Både du, ditt barn/ungdom og læreren har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2018.

Hvis det er noe du/dere lurer på kan du ringe meg på 41127185, eller sende en e-post til beathe12345@gmail.com

Mvh

Beathe Aune Knudsen

Samtykke til deltakelse i studien

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur

(Foreldre/foresatt til elev med hørselshemming/døvhet)

Telefonnummer

Samtykkeerklæring: (stryk over det som ikke passer)

Jeg har mottatt skriftlig informasjon, og tillater/ tillater ikke til å fristille læreren til mitt barn/ungdom fra taushetsbelagt informasjon om hennes rolle som elev med hørselshemming/døvhet i klassen hans.

Signatur

.....

(Foreldre/foresatt til elev med hørselshemming/døvhet)

Dato

Vedlegg 4:

Til lærer som underviser elev med hørselshemming/døvhet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Sosial inkludering av hørselshemmede i skolen»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Beathe Aune Knudsen, jeg jobber til daglig som kontaktlærer og spesialpedagog ved Strand skole i Sortland kommune. Jeg studerer spesialpedagogikk, retning audiopedagogikk, ved Pedagogisk institutt for livslang læring, NTNU, i Trondheim. Jeg er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er «Sosial inkludering av hørselshemmede i skolen», og jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer og/eller tilrettelegging som påvirker elevens opplevelse av sosial tilhørighet i klassen sin, når eleven er den eneste med hørselshemming/døvhet. Jeg ønsker i den sammenheng å intervju en ungdomsskoleelev som på tross av å være den eneste i klassen sin med hørselshemming/døvhet, føler en sosial tilhørighet i klassen/gruppa si. I tillegg ønsker jeg å intervju en av elevens foresatte samt elevens lærer. Jeg ønsker å samle erfaringer først og fremst fra eleven selv, men også fra den foresatte og læreren til denne eleven.

Jeg vil løfte fram en erfaring med et positivt utgangspunkt, jeg ønsker å lete etter kjennetegn på godt inkluderingsarbeid i skoleklassen/gruppa. Jeg ønsker å vektlegge hva som *kan og bør* gjøres, og forsøke å unngå å legge for mye vekt på hva som ikke bør gjøres. Jeg mener at det trengs mer forskning på hva som kjennetegner god tilrettelegging omkring mitt tema.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil gjennomføre et intervju med lydopptak, med en varighet på ca. 1 klokke. Du vil få tilsendt en liste med stikkord/emner jeg ønsker å ta opp med deg, på forhånd. Du kan når som helst trekke seg fra deltakelsen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptaket fra intervjuet vil oppbevares i et låst rom, og opplysningene vil kun formidles til veileder for prosjektet (Per

Egil Mjaavatn, førsteamanuensis på Institutt for pedagogikk og livslang læring). Publiseringa av oppgaven vil ikke inneholde opplysninger som kan spores tilbake til personer i intervjuet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018, eventuelt med utsettelse til august 2018.

Innen utgangen av 2018 vil alle lydopptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder (masterstudent) Beathe Aune Knudsen, tlf. 41127185, mail beathe12345@gmail.com, eller;

veileder/daglig ansvarlig Per Egil Mjaavatn, førsteamanuensis på Institutt for pedagogikk og livslang læring, tlf. 73598103 eller 92037366. Mail per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Mvh

Beathe Aune Knudsen

Samtykke til deltakelse i studien

Til lærer som underviser elev med hørselshemming/døvhet

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur

Telefonnummer

Stikkord til intervjuet: elevdel

Vi kommer til å snakke fritt, men jeg kommer også til å stille mange spørsmål underveis, som handler om punktene under. Du trenger ikke å ta med dette arket på intervjuet.

- Historien om hørselstapet ditt.
- Bruk av tekniske hjelpemidler og utstyr
- Klasserommet, klassen din
- Klasseregler
- Din skolehverdag; om undervisninga, om friminutter.
- Kommunikasjon; hvordan snakker dere med hverandre, for å sikre at du forstår? I klasserommet og ute.
- Sosial inkludering; hva blir gjort for at du skal være «en av gjengen» eller en som er like mye verd som de andre i klassen?
- Fritida di

- Andre ting du ønsker å si om denne saken.

Stikkord til intervjuet: foresatt

Vi kommer til å prate fritt omkring punktene under, men jeg kommer også til å stille en del konkrete spørsmål. Du trenger ikke å ta med dette arket på intervjuet.

Hørselshistorien

Hvordan du opplever

- teknisk og fysisk organisering av klasserommet
- læringsmiljøet i klassen
- organisering og arbeidsmåter i undervisninga
- kommunikasjonen mellom ditt barn og de andre (voksne og elever)

Hva forstår du av begrepene

- inkludering og inkluderende læringsmiljø
- sosial tilhørighet
- likeverd

Ditt barns utbytte i denne sammenheng

Ditt barns deltakelse i skolesammenheng, og lærerens bidrag i så måte

Vennskap og relasjoner med øvrige elever i klassen

Fritida

Samarbeid hjem skole

Annet du ønsker å si om denne saken, og som ikke er tatt med her?

Stikkord til intervjuet: lærer

Vi kommer til å prate fritt omkring punktene under, men jeg kommer også til å stille en del konkrete spørsmål. Du trenger ikke å ta med dette arket på intervjuet.

- Din bakgrunn, utdanning og erfaring med hørselsfeltet.
- Elevens hørselshistorie.
- Organisering av elevens skolehverdag.
- Tilrettelegging av læringsmiljøet. Fysisk, teknisk og pedagogisk.
- Inkluderende læringsmiljø. Sosial tilhørighet.
- Kommunikasjon i klasserommet. Arbeidsmåter.
- Kommunikasjonsstrategier
- Elevens deltakelse, lærerens bidrag
- Hjem-skole samarbeid
- Ledelsens og PPTs bidrag.
- Andre ting du ønsker å si om denne saken.