

Ann Karin J. Grimholt

**OPPLEVELSE AV MOTIVASJON OG SOSIAL STØTTE I
KNUTEPUNKTSKOLENE**

En kvantitativ studie av motivasjon og sosial støtte med hensyn til gjennomføring av
videregående opplæring for hørselshemmede elever.

Masteroppgave i audiopedagogikk.

Trondheim, oktober 2011

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt



FORORD

Masteroppgaven er avslutningen av erfaringsbasert master i audiopedagogikk ved NTNU i Trondheim. Studiet og skrivingen av oppgaven har til tider vært krevende og læringskurven har vært brattere enn jeg trodde på forhånd.

Jeg vil rette en stor takk til Syns- og audiopedagogtjenesten ved Per Werner Larsen som innvilget studiedager, og for stor fleksibilitet i forhold til skriving av selve oppgaven.

Undersøkelsen har vært spennende, da problemstillingen har vært faglig relevant i forhold til mitt arbeid som fylkesaudiopedagog. Skriveprosessen har vært utfordrende fordi det krevde mange tankeprosesser, stor grad av fokus, struktur og tid i tillegg til det å være i 100 % arbeid.

Oppgaven har vært krevende både mentalt og fysisk, men jeg har underveis fått god hjelp. Jeg vil takke biveileder Aud – Eli Thjømøe som kom med faglige råd og innspill i starten av prosessen, førsteamanuensis Per Frostad ved NTNU for veiledning til å holde riktig kurs i prosessen og oppklaring i statistiske utfordringer og Sidsel Bredvei for korrekturlesning. Stor takk til dere 29 som tok dere tid til å svare, uten dere ikke mulig å få til denne undersøkelsen.

Det å være student i tillegg til jobb har også krevd forståelse fra familien min. Takk, Ole Johan for at du alltid er der for meg. Takk, Colbjørn, Kjell Jacob, Helle og Roger for at dere er det viktigste i livet, selv om jeg til tider har blitt ”slukt” av denne prosessen. Stor klem til Tristian, Andrine, Emil, Ida og Elias fordi dere har gitt meg så mye glede selv om jeg har vært i en krevende studieprosess.

Den største takken går til medstudent Nina Imsrud. Uten alle telefoner, faglige samtaler og deling av frustrasjoner og gleden over de små skrittene videre i prosessen gjorde at masteroppgaven var mulig å gjennomføre.

Ann Karin J. Grimholt, oktober 2011

SAMMENDRAG

Formålet med undersøkelsen

Når det gjelder gjennomføring og bortvalg i videregående opplæring kan det på den ene siden være en positiv prosess hvor elevene oppfatter skolen som et godt sted å være og som videre fører til gjennomføring. På den andre siden kan elevene oppfatte skolen som et sted hvor de ikke finner seg til rette, og det kan føre til at elevene blir amotiverte. Amotivasjon er første delen av en prosess hvor elevene starter med å tenke på bortvalg.

Å gjennomføre eller ha bortvalg i videregående opplæring kan være sluttresultatet av en prosess. Underveis i utdanningen kan elevene ha hatt tanker om å avslutte videregående opplæring og graden av opplevd amotivasjon kan si noe om elevene ved knutepunktskolene har vært i ferd med å foreta bortvalg. Det å belyse graden av amotivasjon er et indirekte mål, da det finnes lite data over elever ved knutepunktskolene som har foretatt bortvalg.

Undersøkelser viser at det å gjennomføre videregående utdanning har nær sammenheng med støtte fra foreldre og lærere (Markussen, Wigum, Frøseth, og Sandberg, 2008, Hernes, 2010). Undersøkelsen har forsøkt å belyse i hvilken grad foreldrestøtte og lærerstøtte er gjeldende for hørselshemmede ved knutepunktskoler i forhold til amotivasjon og indre motivasjon under videregående opplæring.

Metode

Det er foretatt en retrospektiv undersøkelse og de 29 informantenes utfordring var å tenke tilbake på sine opplevelser i videregående utdanning ved knutepunktskolene. Det ble i litteraturen søkt etter spørreskjema som var benyttet ved tidligere undersøkelser for å ivareta begrepsvaliditeten. Hovedproblemstillingen når det gjelder motivasjon besvares ved hjelp av deskriptiv statistikk og underproblemstillingene som omfatter forskjeller med hensyn til kvinner og menn, døve og tunghørte, testet sammenhengen mellom motivasjon og sosial støtte Statistiske analyser som er benyttet er frekvensanalyser, reliabilitetsanalyse, t-test for to uavhengige utvalg og regresjonsanalyser.

Resultater

Informantene i undersøkelsen viste seg å ligge nær midtpunktet som gjaldt for informantene i undersøkelsen når det gjaldt grad av opplevd amotivasjon og indre motivasjon. I undersøkelsen kan det se ut som om det ikke er forskjeller i kvinners og menns indre motivasjon og amotivasjon. Når det gjelder sammenhenger mellom grad av opplevd foreldrestøtte og lærerstøtte som kan forklare indre motivasjon, kan det se ut som om det er en positiv sammenheng mellom disse faktorene. Ved høyere grad av foreldre eller lærerstøtte vil det gi lavere grad av indre motivasjon. Faktoren amotivasjon har en negativ sammenheng, og det kan forklares med høyere grad av foreldrestøtte utløser mindre grad for behov av lærerstøtte hos elevene. Det samme er gjeldende for høy grad av lærerstøtte, det utløser mindre behov for foreldrestøtte under videregående opplæring i knutepunktskolene. Det foretatt en indirekte måling av et eventuelt bortvalg, ved å se på amotivasjon som den første delen av en tankeprosess på å foreta bortvalg og at lærerstøtte kan se ut til å være den mest betydningsfulle faktoren for å forebygge frafall i knutepunktskolene.

INNHOLDSFORTEGNELSE:

1. INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen.....	2
1.2. Oppgavens oppbygging	2
2. ULIKE SIDER VED HØRSELSHEMMING	3
2.1. Klassifisering av hørselstap.....	3
2.2. Språklig minoritet og begrepet funksjonshemmet	4
2.3. Videregående opplæringstilbud for hørselshemmede	6
2.4. Kommunikasjon og ulike språkkoder	7
2.5 .Tegnspråk og undervisning	8
3. TEORI.....	11
3.1. Tidligere forskning	11
3.2. Motivasjon.....	12
3.3 . Indre motivasjon.....	13
3.4 . Amotivasjon	14
3.5. Sosial støtte	14
3.6. Teoretisk oppsummering og oppgavens problemstillinger	16
4. METODE.....	19
4.1. Design.....	19
4.2. Utvalg	19
4.3. Datainnsamlingen.....	20
4.4. Måleinstrumentet.....	21
4.5. Måleinstrumentets kvalitet	23
4.6. Validitet og faktoranalyse	23
4.7 .Reliabilitet	25

4.8.	Frafall ved undersøkelsen.....	26
5.	RESULTATER	29
5.1.	Deskriptiv statistikk	29
5.2 .	I hvilken grad var elevene ved knutepunktskolene indre motiverte for videregående opplæring?.....	35
5.3..	Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?	35
5.4.	Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?	36
5.5 .	I hvilken grad var elevene ved knutepunktskolene amotiverte for videregående opplæring?.....	36
5.6.	Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av a motivasjon for videregående opplæring?.....	37
5.7.	Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av amotivasjon for videregående opplæring?.....	37
5.8.	Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?.....	38
5.9 .	Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?.....	39
5.10.	Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?.....	40
5.11.	Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?.....	40
5.12.	Regresjonsanalyse.....	41
6.	OPPSUMMERING.....	43
6.1.	I hvilken grad var elevene ved knutepunktskolene indre motiverte for videregående opplæring?.....	44

6.2. Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?	45
6.3. Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?	45
6.4. I hvilken grad var elevene ved knutepunktskolene amotiverte for videregående opplæring?	46
6.5 . Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av amotivasjon for videregående opplæring?.....	46
6.6. Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av amotivasjon for videregående opplæring?.....	46
6.7. Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?.....	47
6.8. Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?.....	47
6.9. Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?.....	47
6.10. Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?.....	48
REFERANSELISTE.....	49

LISTE OVER TABELLER :

Tabell 1: Informantenes aldersspredning.....	29
Tabell 2: Informantene fordelt på studieretning.....	30
Tabell 3: Informantenes hørselsidentitet.....	30
Tabell 4: Språk brukt mest der informantene bodde under videregående opplæring.....	31
Tabell 5: Antall som kom inn på første valg	31
Tabell 6: Bosted i videregående løp.....	32
Tabell 7: Standpunktkarakterer i tegnspråk fra ungdomsskolen og videregående skole.....	32
Tabell 8: Standpunktkarakterer i norsk fra ungdomsskolen og videregående skole.....	33
Tabell 9: Deskriptiv statistikk for variablene ”indre motivasjon”, ”amotivasjon”, ”foreldrestøtte” og ”lærer støtte”.....	34
Tabell 10: T-test to uavhengige utvalg mellom indre motivasjon og kjønn.....	35
Tabell 11: T-test to uavhengige utvalg mellom indre motivasjon og hørselsidentitet.....	36
Tabell 12: T-test to uavhengige utvalg mellom amotivasjon og kjønn.....	37
Tabell 13: T-test to uavhengige utvalg mellom amotivasjon og hørselsidentitet.....	37
Tabell 14: T-test to uavhengige utvalg mellom foreldrestøtte og kjønn	38
Tabell 15: T-test to uavhengige utvalg mellom foreldrestøtte og hørselsidentitet.....	39
Tabell 16: T-test to uavhengige utvalg mellom lærer støtte og kjønn.....	40
Tabell 17: T-test to uavhengige utvalg mellom lærer støtte og hørselsidentitet.....	40
Tabell 18: Regresjonsanalyse av ”foreldrestøtte” og lærer støtte avhengig variabel er ”indre motivasjon”.....	41
Tabell 19: Regresjonsanalyse av ”foreldrestøtte” og lærer støtte avhengig variabel er ” indre motivasjon”.....	42

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Faktoranalysen

Vedlegg 2: Meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Tjeneste

Vedlegg 3: Informasjonsbrev og spørreskjema

”Meningen med livet er å gjøre det beste ut av levetiden man har fått” (Hoffmann, 2011, 21.juni).

1. INNLEDNING

Organiseringen av videregående opplæring generelt og videregående opplæring for hørselshemmede har gjennomgått store endringer siden prosjekt S og kampen for å beholde døveskolene. Målet med innføringen av egne læreplaner i videregående skole har vært å gi hørselshemmede elever bedre faglig utbytte, ved at elevene har kunnet velge undervisning i og på tegnspråk. Tidligere forskning har vist at hørselshemmede elever har hatt dårligere læringsutbytte enn andre elever (Hendar og Lundberg, 2010). Spesialpedagogisk senter i Nordland og Statped Nord har foretatt en undersøkelse med fokus på frafall for de som har syns- og/ eller hørselsvansker. Konklusjonen i denne undersøkelsen er at frafallet er lite fordi elevene blir godt ivaretatt og gjennomfører videregående skole. De konkluderer også med at elever som ikke har søkt om opptak på særskilt grunnlag ser ut til å stå i større fare for å falle fra i videregående skole.

Da det foreligger lite statistikk over frafallet blant hørselshemmede elever i knutepunktskoler, valgte jeg å se på faktorer som kan ha betydning i prosessen for gjennomføring av videregående opplæring. Markussen, Wigum, Frøseth, & Sandberg (2008), Hernes (2010) har påpekt noen viktige faktorer som kan føre til at elever gjennomfører videregående utdanning i løpet av 3-5 år. Utgangspunktet for undersøkelsen har vært faktorer som å bo hjemme under videregående opplæring, karakterer fra ungdomsskolen og forskjeller blant kvinner og menn når det gjaldt støtte fra foreldre og lærere.. Viktigheten av oppfølging på alle nivåer, foreldrene må følge opp sine barn, lærerne må følge opp elevene, skolen må følge opp lærerne og myndighetene må følge opp skolene.

Ved hjelp av spørreskjema og gjennom en kvantitativ tilnærming har 29 tidligere og nåværende elever ved knutepunktskoler gitt bidrag til datagrunnlaget for undersøkelsen. Datagrunnlaget var utgangspunktet for å belyse faktorer som førte til informantene gjennomførte og ikke valgte bort videregående utdanning.

Variablene i undersøkelsen er knyttet til informantenes grad av opplevelse når det gjelder motivasjon og sosial støtte, da de var elever ved knutepunktskolene. Variablene har vært testet

opp mot informantene og utfordringen i undersøkelsen er at det kan være en stund siden informantene gikk på videregående skole. Beskrivelsen vil ikke gi en endelig forklaring, men kan bidra til større innsikt i hørselshemmedes opplevelse av knutepunktskolene. Med dette datagrunnlaget ønsker jeg å belyse i hvilken grad opplevelse av sosial støtte og motivasjon hadde betydning for hørselshemmedes gjennomføring av videregående opplæring.

1.1. Bakgrunn for undersøkelsen

I de senere årene har regjeringen og fylkespolitikere i Norge hatt fokus på gjennomføring og frafall i videregående opplæring. Frafallet er et generelt problem i den norske skolen og politikere mener frafallet er for stort. Politikere er opptatt av å få flere unge til å gjennomføre videregående opplæring i løpet av 3-5 år. Dette er belyst i St.meld. nr. 44 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), St.meld.31 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) og St.meld.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Satsing på utdanning førte til at alle fikk rett til videregående opplæring. Overordnet mål for den norske skolen er enhetstanken med like rettigheter for alle. Når det gjelder frafall i videregående opplæring for hørselshemmede, er det en populasjon som det foreligger lite forskning i forhold til.

Med utgangspunkt i at det finnes lite forskning og statistikk når det gjelder hørselshemmedes videregående utdanning er fokuset i denne oppgaven å forsøke å belyse noen faktorer, som kan ha betydning for motivasjonen til å gjennomføre videregående opplæring på en knutepunktskole. Gjennomføring av videregående skole kan sees på som slutten av en prosess, og prosessen vil inneholde ulike faktorer som har betydning for gjennomføringen.

1.2. Oppgavens oppbygging

Strukturen i oppgaven dannes av hovedkapitler og i kapittel 1 presenteres temaet og bakgrunnen for undersøkelsen. Kapittel 2 presenterer ulike sider ved hørselshemming og opplæringstilbud for hørselshemmede. Kapittel 3 presenterer teorien som er benyttet i forhold til oppgavens tema og underproblemstillinger. Kapittel 4 omhandler undersøkelsens metode, oppgavens validitet, reliabilitet og frafall ved undersøkelsen. Kapittel 5 presenterer resultatene fra undersøkelsen. Kapittel 6 drøfter hovedfunnene i undersøkelsen.

2. ULIKE SIDER VED HØRSELSHEMMING

2.1. Klassifisering av hørselstap

Hørselshemming er det overordnede begrepet av det å ha manglende hørsel i ulik grad. En grov gruppeinndeling er tunghørt og døv. I Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming (2008) er det benyttet følgende definisjoner:

”Hørselshemmet brukes som en fellesbetegnelse som dekker alle grader og arter av hørselshemming, og inndeles i to hovedgrupper.

- **Døvhets** er en medfødt eller ervervet hørselshemming som i vesentlig grad reduserer mulighetene for å oppfatte tale via hørselen og å kontrollere egen taleproduksjon.
- **Tunghørthet** er hørselshemming som ikke utelukker taleoppfattelse og talekontroll via hørselen, men som hindrer det i ulik grad.” (Utdanningsdirektoratet, Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming, 2008).

Verdens helseorganisasjon (WHO) har definert ulike hørselstap i forhold til høretersklene ved 500, 1000, 2000 og 4000 Hz. Den medisinske betegnelsen er inndelt i ulike grader av hørselstap fra lett hørselstap på 26-40 dB, moderat hørselstap på 41-60 dB og stort hørselstap på 61-80 dB. Alvorlig hørselstap, inklusiv døvhets er på større enn 80 dB (Laukli, E. red. 2007). Som beskrevet ovenfor har tunghørte personer ulike grader av hørselstap. Det å ha et hørselstap som er så stort at det kan defineres som døvhets kan også bli beskrevet på flere måter.

Medisinsk døv er et hørselstap på over 80 dB i talefrekvensområdet. Pedagogisk døv vil si at personen har så liten hørselsrest at undervisningen må baseres på visuell kommunikasjon. Sosialt døv vil være situasjonsbestemt og tunghørte kan i situasjoner med bakgrunnsstøy fungere som sosialt døve. Kulturelt døv vil si at personen uavhengig av hørselsstatus, men fordi man er tegnspråkbruker identifiserer man seg med døve og døvemiljøet. Definisjonene medisinsk døv, pedagogisk døv, sosialt døve og ulike grader av tunghørthet vil være beskrivende for min primærgruppe. . Hørselshemming er en dramatisk funksjonshemming, da kanalen til språkmiljøet er stengt eller skadet. Hørselshemming ser ikke dramatisk ut, da hørselshemmede ofte benytter synet som den funksjonelle fjernsansen (Grønlie, 1995).

2.2. Språklig minoritet og begrepet funksjonshemmet

Det å være hørselshemmet vil si at man har en diagnose med hørselstap av varierende grad. I denne undersøkelsen vil hørselshemmet omfatte både døve og tunghørte. Betegnelsen omtaler bare den manglende hørselen, men som hørselshemmet ungdom kan man i løpet av ungdomstiden få økt bevissthet i forhold til hvem man identifiserer seg med og i hvilken gruppe man opplever å ha mest tilhørighet til. Hørselshemmede blir i mange situasjoner oppfattet som funksjonshemmede, men identitet er en tilstand som skapes i samhandling med andre (Breivik, 2007).

Mangfoldet blant døve er stort, men det preges jevnlig av en identitetskamp om hvor ekte døv man er og hvilken status man har. Tidligere hadde man høy status i døvemiljøet hvis man var barn av døve foreldre, fordi man da vokste opp med et fullverdig språk og en mer positiv forståelse av døvemiljøet. Senere har tegnspråk fått økt status ved at flere hørende foreldre lærer seg tegnspråk. Døves tilhørighet til døvesamfunnet vil først og fremst kjennetegnes av et felles språk, norsk tegnspråk, senere omtalt som tegnspråk. Døvesamfunnet kan defineres både i stort og vidt omfang. Den vide definisjonen vil inneholde tegnspråklige døve som identifiserer seg som en del av en språklig og kulturell minoritet, hørende som er tegnspråkbrukere og andre som har kontakt med døve (Haualand, 2006).

Tunghørte har ikke den samme gruppetilhørigheten som døve har. Ungdommer som er tunghørte, har ofte norsk som første språk og kommuniserer via talespråk. Identiteten vil ofte kunne sees i relasjon til gruppen av hørende elever, og de vil som regel ikke ha en felles identitet som tunghørtgruppe. Døve ungdommer søker sammen i et språklig og kulturelt fellesskap.

Døvesamfunnet er preget av å være et translokalt samfunn. Medlemmenes interesse for sosiale aktiviteter der de bor kan være svakere enn identifiseringen og tilhørigheten med andre døve. Døve har ofte en translokal orientering som vil si at de har en svakere stedsmessig tilhørighet knyttet til bosted, nabolag og biologisk familie. Døve føler seg mer hjemme når de reiser bort fra hørende slekt og naboer. Hjemfølelsen er knyttet til steder hvor det foregår visuell kommunikasjon sammen med andre tegnspråklige (Breivik, 2007). I gruppepsykologien omtaler man gruppe som et begrenset antall personer i samspill med hverandre, og samspillet har et felles mål (Bjerke og Svebak, 2003).

På bakgrunn av ovenstående er det derfor grunn til å tro at det finnes en større andel av døve i de byene hvor det finnes knutepunktskoler.

Ungdom kan defineres i forhold til ulike forståelser og kriterier som gjelder for de ulike gruppene den enkelte ungdom velger å identifisere seg i forhold til. Biologiske forandringer fysisk og mentalt skjer i denne livsperioden. Dagens kunnskaps- og kommunikasjonssamfunns utfordringer til ungdommer har endret seg radikalt de siste årene.

Fra et medisinsk ståsted vil døvhet og tunghørthet bli beskrevet som skader i det auditive hørselssystemet. Skaden kan føre til at det er dårlig eller ingen aktivitet i det auditive systemet. Konsekvensen av en slik skade kan føre til at lydsignaler ikke mottas og bearbeides slik det ville blitt i et normalt fungerende auditivt system. Hos små barn kan konsekvensen bli at de ikke utvikler talespråk eller får et mangelfullt talespråk.

Den allmenne oppfatningen av funksjonshemming er at personen det gjelder har avvik fra den ”normale” kroppen. I forbindelse med hørselstap finnes det tilbud om cochleaimplantat hvor hensikten er å bedre kommunikasjonsferdighetene ved å øke tilgang til auditiv informasjon. Det må foreligge et sensorineuralt hørselstap, og det er vanlig å sette grensen ved ca. 90 dB på det beste øret (Wie, 2005).

Når det gjelder å definere hørselshemming som en funksjonshemming finnes det ulike perspektiv. På den ene siden det som er skrevet i St.meld.nr.8 (Arbeidsdepartementet, 1998-99) hvor det påpekes at funksjonshemmingen utgjør et misforhold mellom den enkeltes forutsetninger og omgivelsenes krav. Funksjonshemmingen sees da i forhold til omgivelsene i den enkeltes samfunn.

Et annet perspektiv som Norges døveforbund belyser er at døve er en språklig minoritet, men ut i fra definisjonen brukt i regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede blir døve betegnet som funksjonshemmede. Dette fordi muligheten til å innhente auditiv informasjon er begrenset på grunn av hørselstapet. Samfunnets kommunikasjon og informasjonsutveksling er basert på å kunne motta informasjon gjennom den auditive kanalen.

Et tredje perspektiv er i følge Norges offentlige utredninger nr 22 om strategi for nedbygging av barrierer viser Arbeidsdepartementet (2001) til at begrepet funksjonshemmet ikke skal benyttes. Her blir det satt fokus på begrepet særlige opplæringsbehov, da Opplæringsloven gir alle elever rett til tilpasset opplæring i forhold til sine individuelle behov og ikke i forhold til en medisinsk diagnose.

2.3. Videregående opplæringstilbud for hørselshemmede

Hørselshemmede elever er en gruppe med ulike grader av nedsatt hørsel. Elevene består av ungdommer med ulike hørselstap og ulike identiteter, som har varierende opplærings og spesialundervisningsbehov. Elevene har til felles at de har et informasjons og kommunikasjonshandikap og tilretteleggingen vil generelt være omfattende for at elevene skal få en normal opplærings- og utviklingsprogresjon. Ungdomstiden er en turbulent tid hvor man skal gjøre sine egne selvstendige valg, opparbeide seg nye relasjoner og mestre overgang fra grunnskole til videregående skole. Utfordringen i opplæringstilbudet vil være å gi hørselshemmede ungdom et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud.

Den største gruppen av hørselshemmede som er tunghørte vil få sitt tilbud i ordinær videregående skole. Hørselshemmede som først og fremst kommuniserer på norsk talespråk kan søke om å få videregående opplæring ved Briskeby skole og kompetansesenter. Målet vil være at elevene skal trene opp hørselsresten og utvikle ferdigheter, slik at de kan fungere optimalt i det hørende samfunnet. Undervisningen vil være audiopedagogisk tilrettelagt for hørselshemmede og foregå i små grupper slik at elevene får mulighet til å delta i dialoger i klassen.

I tillegg finnes det knutepunktskoler som også tilbyr audiopedagogisk tilrettelagt undervisning og spesialundervisning spesielt rettet mot det å være hørselshemmet. Det vil si at på Knutepunktskolen kan det finnes flere former for tilrettelegging i forhold til ulike språkkoder. Læreplanene for hørselshemmede som har opplæring i forhold til Opplæringslovens § 3.9 er like bindende som alle ordinære fag planer. Skal det gjøres avvik fra fastsatte læreplaner, må det foreligge rettslig grunnlag i lov eller forskrift. Det er ikke alltid en hørselshemmet elev har behov for å få opplæring etter læreplanene for sterkt tunghørte og døve. Da kan eleven følge ordinære læreplaner med tilrettelegging etter reglene om spesialundervisning hjemlet i Opplæringsloven kapittel 5 (Stette, red.2010).

Skolens overordnede mål er å ha et tilpasset og likeverdig tilbud til alle elever. Tilpasset opplæring for hørselshemmede er et overordnet prinsipp for knutepunktskolene.

Hørselshemmede elever vil være ulike og det fremsetter krav om at undervisningen må være differensiert og variert. Dette temaet er nærmere belyst i St.meld. nr 40 (Arbeidsdepartementet, 2003-2004).

I 2011 finnes det fem fylkeskommunale knutepunktskoler som har et spesielt tilrettelagt og organisert tilbud for hørselshemmede:

- Tiller videregående skole, Trondheim
- Hetland videregående skole, Stavanger
- Sandaker videregående skole, Oslo
- Sandefjord videregående skole, Sandefjord
- Nordahl Grieg videregående skole, Bergen.

Tilbud finnes også ved Bodin videregående skole og maritime skole i Bodø. Skolen omtales som en kompetanseskole for hørselshemmede.

Signo kompetansesenter, Andebu tilbyr videregående opplæring for hørselshemmede elever med ulike funksjonshemminger og er landsdekkende for sin målgruppe av elever.

Knutepunktskolene kan samarbeide med nærliggende videregående skoler for å tilby bredest mulig valg av utdanningsprogram. Noen knutepunktskoler er avhengig av antall søkere for å kunne opprette klasser i de studietilbudene elevene ønsker seg. Tilretteleggingen ved de enkelte skolene kan variere. Skoletilbudet kan også søkes av hørselshemmede fra andre fylker.

2.4. Kommunikasjon og ulike språkkoder

Elever ved knutepunktskolene vil avhengig av hørselstap og identitet kommunisere på norsk eller tegnspråk som er selvstendige språk. Tunghørte elever som behersker norsk kan i enkelte sammenhenger lettere oppfatte innhold og mening i språket ved hjelp av tegnstøtte. Norsk med tegnstøtte (NMT) er en benevnelse på en kommunikasjonsform der de meningsbærende

ordene i setningen er visualisert med tegn. Tegnene er lån fra norsk tegnspråk, men talen og tegnene følger norsk syntaks. Dette er ikke et eget språk, slik tegnspråk og norsk er, men en metode for hjelp til å oppfatte talt språk.

Forskjellen mellom tegnspråk og talespråk dreier seg om modalitet. Tegnspråk er et visuelt - gestuelt språk. Det vil si at språket blir produsert med hendene, ansikt og blick. Norsk talespråk er et vokalt – auditivt språk. Talespråk produseres med taleorganene og oppfattes via det auditive systemet. Talespråket uttrykkes sekvensielt over tid. Da kommer språkklydene og ordene i en setning etter hverandre. I tillegg uttrykkes tegnspråk simultant. Det vil si at en rekke meninger kommer nesten samtidig (Schrøder, 2006, ref. i Jørgensen, & Anjum red.2006).

Norsk tegnspråk er benevnelsen på det språket som historisk sett er utviklet i døvemiljøet i Norge og som blir anvendt av norske tegnspråkbrukere. Språket har en egen grammatikk og syntaks. Begrepet tospråklighet benyttes for å omtale tegnspråk og norsk tale- og skriftspråk. De som velger opplæring i og på tegnspråk, får opplæring i begge språkene (Utdanningsdirektoratet, Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming 2008).

2.5. Tegnspråk og undervisning

Læreplanen for tegnspråk som førstespråk kom inn i videregående skole med Lærerplanverket for den videregående skole (R 1994) og ble videreført i 01.08.97. I læreplanen er ordlyden at planen må sees i sammenheng med læreplan i norsk for elever med tegnspråk som første språk. Opplæring i tegnspråk og norsk skal gi kompetanse i funksjonell tospråklighet som er et nødvendig grunnlag for videre utdanning. Fagene må derfor sees i sammenheng på det enkelte opplæringstrinn.

Læreplanen som kom i 1997 (L97) hadde for første gang med egne fagplaner for døve. Det ble i L97 fremhevet at fagene norsk og tegnspråk skulle knyttes nært til hverandre og undervisningen skulle bygge på en kontrastiv metode. Elevene ville da få undervisning i likheter og forskjeller i tegnspråk og norsk. De samme oppgavene og tekstene ble presentert i begge fagene.

Likeverdighetsprinsippet og inkluderende opplæring er kjernen i begrepet tilpasset opplæring. Det pedagogiske innholdet i tilpasset opplæring og spesialundervisning kan være ganske lik. Tilpasset opplæring er lovpålagt for ledelsen, skoleeiere og det pedagogiske personalet på den aktuelle skolen. Begrepet tilpasset opplæring er sentralt i skolen i dag og lovfestet i Opplæringslova: ”§ 1-3 *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat*” (Stette, red.2010, s 28).

Tilpasset opplæring skal følge den ordinære undervisningen og ta utgangspunkt i hver enkelt elev. Når det gjelder hørselshemmede elever vil tilpasningen være i form av støyreducerende tiltak (uønsket lyd). Tilretteleggingen vil også kunne skje ved hjelp av teknisk tilrettelegging som lydutjevningsanlegg (høytalere med lærer og elevmikrofoner), FM -anlegg eller installering av teleslynge. Målet er at hver hørselshemmet elev får et tilfredsstillende utbytte av all undervisning i den grad det er mulig å tilrettelegge forholdene i skolehverdagen. Tilpasset opplæring gir ikke elevene rett til spesialpedagogisk hjelp i form av eneundervisning som er spesifikt rettet mot det å ha nedsatt hørsel. . Dette er belyst nærmere i St.meld. nr 31 (Kunnskapsdepartementet 2007-2008). I meldinga blir det påpekt at tilpasset opplæring først og fremst skal skje innenfor fellesskapets rammer. Skolen skal gi tilpasset opplæring i klasser eller grupper innenfor de rammene som skolen og lærerne er i stand til å mestre. I denne sammenhengen må ressursituasjonen være forsvarlig. Skolen skal ifølge Kunnskapsløftet tilpasse undervisningen, slik at elevene kan tilegne seg kunnskap ut fra egne forutsetninger. Det vil være individuelle forutsetninger, da noen elever når kunnskapsmålene senere enn andre elever. Den største utfordringen i skolen er at alle elever har rett til tilpasset undervisning ut ifra sine forutsetninger.

Tunghørte elever har for det første utfordringer i forhold til samhandlinger og dialoger i klassen, i ulike grupper og i forhold til å oppfatte informasjon. For det andre er elevene sårbare i store klasser og en stor utfordring er kommunikasjonen og informasjonen. For det tredje øker muligheten for å få uønsket støy med flere elever i gruppa. Elever med hørselshemming må i tillegg ha muligheten til å se på lærer og medelever for å nyttiggjøre seg av munnavlesning. Munnavlesning er en av kompenseringstrategiene til den som har nedsatt hørsel. Det vil si å avlese munnbevegelser, tolke gester og ansiktsuttrykk. Et viktig tilretteleggingstiltak vil være å redusere gruppestørrelsen.

Opplæringslovens § 8-2 sier at gruppestørrelsen ikke må være større enn det som er pedagogisk forsvarlig. Svakheten ved lovteksten er at den ikke angir konkret størrelse på gruppene. ”§ 8-2: *Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.*” (Stette, red.2010, s 133).

I denne sammenhengen er det også viktig med § 9A-1 som tar for seg elevenes fysiske og psykiske miljø. § 9A-2 som viser til at det må tas hensyn til funksjonshemmede elevers behov. I basisfagene norsk, engelsk og matematikk bør det foregå en særlig vurdering av gruppestørrelsen. Dette er redskapsfag som er nødvendige for å tilegne seg kunnskap i andre fag. Tilpasset og differensiert opplæring vil si at man gir elevene faglige og sosiale kompetansemål, som gir mulighet til forbedringspotensiale hos elevene. Det vil igjen øke muligheten for økt mestring og motivasjon. Elever som i sin skolehverdag blir møtt med forventninger som de til stadighet ikke klarer å innfri vil kunne komme til å utvikle forsvarsstrategier mot situasjoner som de ikke klarer å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Spesialundervisning blir gitt i skolen på bakgrunn av en sakkyndig vurdering. Det er den fylkeskommunale pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) som er sakkyndig instans. For døve og tunghørte vil ofte Syns- og audiopedagogtjenesten komme med faglige uttalelser som PPT kan benytte i sin sakkyndige tilråding. Skolen ved rektor vedtar et enkeltvedtak, og vedtaket kan benyttes i rettslig sammenheng for å vurdere om eleven får undervisning tilpasset sine spesielle evner og behov.

3. TEORI

3.1. Tidligere forskning

Det finnes ulike grunner til at elever faller fra i den videregående skolen og risikofaktorene trenger ikke å være like. Undersøkelsen er avgrenset til å dreie seg om elevenes motivasjon for å gjennomføre videregående utdanning ved en knutepunktskole. I tillegg er det sett på i hvilken grad foreldre og lærerstøtte hadde betydning for motivasjonen.

Tidligere forskning viser at det er noen faktorer som har vært fremtredende. Markussen et al. (2008) har i deres forskning kommet frem til at det var større sannsynlighet for og ikke å bestå med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år hvis ungdommene ikke bodde sammen med foreldrene i videregående opplæring. Foreldre som støtter sine barn og er opptatt av utdanning, økte også muligheten for at ungdommene søkte studieforbereende retning.

En annen viktig faktor som kan være medvirkende til at elever velger bort videregående opplæring kan være manglende opplevelse av sosiale relasjoner med venner og lærere (Knesting, 2008). Støttende sosialt nettverk kan føre til reduisering av negative hendelser i ungdomsårene. Det å ha gode sosiale relasjoner i gruppa med andre elever, kan forhindre prosessen mot et eventuelt frafall i videregående skole (Newcomb og Bentler, 1988; Burleson og MacGeorge, 2002).

Det å miste motivasjonen for videregående skole kan beskrives som en lang prosess hvor elevene av ulike årsaker mister interessen for skoletilbudet. Den første fasen hvor elevene starter å tenke på å avslutte videregående utdanning kan beskrives som amotivasjon. Prosessen kan være preget av manglende ferdigheter, manglende evne til å foreta aktive valg og er preget av likegyldighet i forhold til skoleprestasjoner (Vallerand et al., 1992; Ryan og Deci, 2006; Entwisle og Kabbani, 2001). Når det gjelder å opprettholde motivasjonen er støtte fra lærere en viktig faktor for at elevene velger å fortsette videregående utdanning (Chambers, Dunn og Rabren, 2004; Strom og Boster, 2007).

I følge tidligere undersøkelser var sannsynligheten større for at flere gutter enn jenter ikke ville gjennomføre Undersøkelsen viste også at det var større sjanse for frafall hvis ungdommene ikke hadde gode karakterer fra ungdomsskolen, eller at de ikke kom inn på førsteønsket sitt. Det var også stor sannsynlighet for at elever ikke gjennomførte når de var minoritetsspråklige. Karakterene fra ungdomsskolen så ut i denne undersøkelsen å være spesielt utslagsgivende for å gjennomføre videregående opplæring (Markussen et al., 2008, Hernes 2010).

3.2. Motivasjon

Motivasjon kan defineres på ulike måter og det er lett å tro at man har felles begrepsforståelse av hva det vil si å være motivert. En måte å forstå motivasjon på, er som et begrep for å forstå ulike handlinger som personer foretar seg. Motivasjon også forklares som en drivkraft som får mennesker til å foreta en aktivitet som for eksempel å lære (Bø og Helle, 2008).

En annen forståelsesmåte er når motivasjon kan defineres som et psykologisk fenomen. Når vi motiveres for noe er det snakk om en psykologisk prosess eller tilstand hos mennesket. Motivasjon kan også være filosofisk, da det er spørsmål om hvilke verdier som ligger bak et mål eller bak valget av en aktivitet. Verdien av en aktivitet avhenger av hvilken kulturell gruppe man tilhører. Det har stor betydning for hvordan lokalsamfunnet og storsamfunnet aksepterer og verdsetter aktiviteten (Lillemyr, 2007).

En tredje forståelsesmåte er å definere motivasjon i forhold til skolen som læringsarena. Motivasjon kan da sees på som en drivkraft i forhold til atferd. Det er atferd som omfattes av intensitet og utholdenhet. Det vises i kraft av valgene som den enkelte elev foretar, samt innsatsen og utholdenheten i forhold til å utføre oppgaver av ulik vanskegrad. Atferden vil ikke kunne forklare hva den enkelte elev er motivert for og motivasjon kan også forklare hvorfor elevene unngår aktuelle aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Hensikten med å vise til de ulike begrepsforståelsene av motivasjon er å vise hvor utslagsgivende betydning motivasjon har for den enkelte elev. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til at tilrettelegging av undervisningssituasjonen er viktig for elevenes motivasjon, da motivasjon er situasjonsavhengig. Faktorer for motivasjon er også vektlagt i Stortingsmelding

nr 22 (2010-2011) hvor målet er å bevare alle elevers motivasjon for fagene og fremme kreativitet og engasjement. En viktig faktor for å bevare motivasjonen til de høyt presterende elevene, må de også få lærerstøtte slik at de får relevante utfordringer og tilbakemeldinger. Motivasjon og mestring skapes gjennom høye og realistiske forventninger til hva elevene kan få til.

Denne undersøkelsen har ikke som mål å gi et representativt svar på gjennomføring og bortvalg ved knutepunktskoler, men ved hjelp av informantenes svar å bidra til mer kunnskap om noen faktorer som kan føre til økt motivasjon og læring hos elevene. Motivasjon er en faktor som kan bidra til at elever gjennomfører videregående opplæring. Og da er det naturlig i denne sammenhengen å se på momenter innenfor motivasjonsteori. Teorien vil omhandle både indre motivasjon og amotivasjon.

3.3. Indre motivasjon

Begrepet indre motivasjon har utgangspunkt i elevens egen interesse med bakgrunn i å utfordre seg selv eller ha lyst til å utføre en bestemt handling. For det første handler indre motivasjon om behovet for selvbestemmelse som tar utgangspunkt i Deci og Ryans teori. Mennesket har tre medfødte psykologiske behov som er utslagsgivende for indre motivasjon. Behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Deci og Ryan, 1985 ref. i Lillemyr, 2007). Når de psykologiske behovene blir dekt fører det til indre motivasjon og selvregulerte former for ytre motivasjon. Hvis behovene ikke blir ivaretatt vil det gå utover elevenes personlige utvikling. Indre motivasjon er viktig motivasjonsfaktor i forhold til menneskers læring, tilpasning og utvikling av kompetanse.

Selvbestemmelsesteorien skiller mellom indre og ytre motivasjon og har fokus på at personer selv kan bestemme angående ulike valgmuligheter. Når de psykologiske behovene blir dekt fører det til indre motivasjon og selvregulerte former for ytre motivasjon. Hvis behovene ikke blir ivaretatt vil det gå utover elevenes personlige utvikling. Når det gjelder elever i videregående opplæring har de behov for å bestemme hva de skal gjøre på skolen og de fremstår da som aktive og ikke passive i forhold til valg de foretar i utdanningen sin. For det andre handler kompetanse om troen på personers egen evne til å utføre ulike oppgaver tilfredsstillende. Elevenes kompetanse kan forstås som deres egen evne til å utøve og utvikle

egne ferdigheter. Elever som er aktive tar selv initiativ til å utforske og lære. Elevene tilpasser seg miljøet og er aktivt nysgjerrige og søker mestring gjennom utfordringer som gir økt kompetanse.

For det tredje handler det om behovet for tilhørighet hvor elevene ønsker å samhandle med venner, familie og andre i deres nærhet. De ønsker også å være sosiale med sine omgivelser og ha trygghet og tilhørighet i sitt miljø. . De søker anerkjennelse i sitt sosiale miljø, samtidig som de tar vare på sine venner(Strandkleiv, 2003). Elever som er indre motiverte engasjerer seg i en aktivitet for aktivitetens skyld og ikke for å oppnå noe annet (Pitcrink og Schunk, 1996 ref. i Lillemyr, 2007).

3.4. Amotivasjon

I selvbestemmelsesteorien omtales også begrepet amotivasjon. Dette er en tilstand elevene kan befinne seg i når de mangler drivkraft til å foreta valg. Elevene vil da ikke foreta en handling eller involvere seg i aktuelle valg. De vil da stille seg likegyldige og passive til å foreta en handling, og er ikke motiverte til å velge eller velge bort. Eleven vil da være helt likegyldig og i den sammenhengen er amotivasjon koblet til begrepet lært hjelpsløshet. Lært hjelpsløshet vil være en stor utfordring for læreren, skolen, skolesamfunnet og samfunnet som helhet (Lillemyr, 2007). Denne tilstanden kan karakteriseres ved at elevene viser tydelig mangel på kontroll i situasjoner som de skal mestre. Det kan igjen føre til at elevene ikke ser noen hensikt med å delta i aktiviteter hvor evnen til å mestre er lav, da det i utgangspunktet ikke forventes mestring.

3.5. Sosial støtte

Når det gjelder ungdommer er det viktig å være mottakere av ulike former for sosial støtte fra venner og foreldre. Venner er de som ungdommene vanligvis velger selv og er å regne som noen man frivillig omgås. De antas å ha en spesiell betydning og påvirkningen i ungdomstida er sterkest preget av jevnaldrende. Det er av stor betydning for den enkelte ungdom å utvikle selvbildet og sosiale relasjoner i samhandling med venner. Vennskap kan sees på som et gjensidighetsforhold mellom likverdige partnere. Utviklingen av vennskap skjer først og

fremst i forhold til jevnaldrende og ikke i forhold til autoritetspersoner som for eksempel foreldre eller lærere (Frønes, 2006).

Opplevelsen av sosial støtte vil være avhengig eleven selv og miljøet rundt den enkelte elev. Sosial støtte for elevene vil si at de opplever å være i kontinuerlig samhandling og ha gode relasjoner i tilknytning til familien. Elevene bør også oppleve ha et sosialt nettverk som er preget av fellesskap hvor man har tilknytning og gode relasjoner til de andre i gruppa. Det er også viktig at man selv bidrar til fellesskapets beste og at gruppa har gjensidige forpliktelser for hverandre. Har ikke eleven god sosial støtte vil man ifølge den norske landsomfattende Helse – og levekårsundersøkelsen (2005) få økt fare for psykiske og fysiske lidelser (Dalgard, 2008).

En form for støtte er den følelsesmessige støtten man vanligvis får fra familie eller nære relasjoner. Slik form for støtte vil inkludere empati, omsorg, kjærlighet og tillit. Bekreftende støtte vil være tilbakemeldinger i form av bekræftelse, sosiale sammenlikninger og er ofte av evaluerende karakter. Støtten kan komme fra familie, venner, eller sosiale instanser. I løpet av ungdomstiden kan relasjonen mellom foreldre og ungdommer gjennomgå store endringer og foreldre kan oppleve ungdomstiden som en større utfordring enn tidligere.

Informerende støtte vil være rådgivning, forslag og anbefalinger som hjelper oss i møtet med personlige og sosiale utfordringer. Støtten kan komme fra det offentlige hjelpeapparatet.

Instrumentell støtte er den mest konkrete formen og kan omfatte økonomisk hjelp, praktisk hjelp. Hjelpen kan komme fra det offentlige og instanser utenfor familie og venner (ibid.).

I forhold til familiestøtte og vennestøtte utgjør de ulike støttene hver sin viktige del når det gjelder psykisk helse. Menn opplever sosial støtte som viktigst når de er utsatt for ulike belastninger i livet. Kvinnene ser ut til å nyttiggjøre seg av sosial støtte uavhengig om de opplever belastninger (Bø, 2003). Behovet for innsats på alle nivåer i skolen med bidrag fra elever, lærere, foreldre, skoleledelse, lærerorganisasjoner og myndigheter er avgjørende. Et viktig moment er oppfølging, oppfølging og oppfølging. Foreldrene må følge opp sine barn lærerne må følge opp elevene, skoleledelsen må følge opp lærerne, kommuner og fylker må følge opp skolene og lærebedriftene de har ansvar for (Hernes, 2010).

3.6. Teoretisk oppsummering og oppgavens problemstillinger

Tidligere undersøkelser viser til viktige faktorer som fører til bortvalg i videregående skole. På bakgrunn av teoretisk referanseramme som har omhandlet begrepene motivasjon og sosial støtte er det spesielt interessant å se på amotivasjon som en viktig faktor. Hensikten med dette er at bortvalg er en prosess som utvikler seg over tid, og det kan være ulike grunner til at elever i videregående skole ikke ønsker å gjennomføre studieløpet og det fører til bortvalg. I denne sammenhengen er amotivasjon en viktig faktor, da amotivasjon sier noe om elevenes opplevelse når de mangler engasjement til å foreta valg. Elevene kan da oppleve en tilstand som omfatter likegyldighet og hjelpsløshet. Motivasjon er grunnleggende når det gjelder alle aktiviteter og handlinger i skolehverdagen og er høyst gjeldende når det gjelder intensitet og utholdenhet i forhold til læring. Det er grunnleggende behov som må oppfylles dersom elevene i videregående skole skal være i stand til å oppnå en tilstand av indre motivasjon. Betydningen av å motta sosial støtte er fra foreldre og lærere antas å ha en spesiell betydning i ungdomsårene, da ungdomstiden er en viktig periode å utvikle selvbildet og sosiale relasjoner.

For det første ønsket jeg å undersøke hørselshemmedes elevers grad av opplevelse i forhold til indre motivasjon og amotivasjon når det gjaldt videregående utdanning. Begrepet motivasjon er i oppgaven delt i indre motivasjon og amotivasjon. Den indre motivasjonen kan beskrives som lysten til å utføre en bestemt handling for handlingens skyld. Amotivasjon kan forstås som en tilstand hvor man ikke foretar aktive valg som kan føre til lært hjelpsløshet (Pitcrink og Schunk, 1996, ref. i Lillemyr, 2007).

For det andre ble det interessant å se på sosiale støtteaktorer, da elever som søker seg til knutepunktskolene ofte "tvunget" til å bo på internat. I den forbindelse ønsket jeg å belyse hvilken grad av foreldrestøtte hørselshemmede elever opplevde å være mottagere av. I den forbindelse ble det også interessant å se i hvilken grad hørselshemmede elever opplevde å være mottagere av sosial støtte fra sine lærere. Da også med tanke på at en del av knutepunktelevne ikke bodde sammen med sine foreldre under videregående opplæring.

Målgruppen av informanter i oppgaven er hørselshemmede elever ved landets knutepunktskoler. Skolene vil være ulike når det gjelder innhold og organisering, men må forholde seg til felles styrende dokumenter så derfor vil det også være en del likheter på skolene.

Med bakgrunn i teorien og tidligere forskning er det interessant å se på følgende problemstillinger:

1. Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?"
2. Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?
3. I hvilken grad var elevene ved knutepunktskolene amotiverte for videregående opplæring?
4. Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av amotivasjon for videregående opplæring?
6. Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av amotivasjon for videregående opplæring?
7. Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?
8. Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?
9. Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?
10. Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?

4. METODE

4.1. Design

Undersøkelsen har basert seg på survey-metoden og spørreskjemaet har vært standardisert, dvs. at alle har fått de samme spørsmålene stilt på samme måte. Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved at hver enkelt fikk spørreskjemaet sendt til sin bostedsadresse.

Undersøkelsen er å betegne som en retrospektiv undersøkelse, da formålet har vært å få informantene til å huske hendelser tilbake i tid. Utfordringen i forhold til informantene var om de husket hendelser og opplevelser slik de faktisk var. Undersøkelsen vil derfor stille krav til hver enkelt informants hukommelse (Ringdal, 2009).

Opplysningene som er gitt i spørreskjemaet ble plottet inn og analysert ved hjelp av SPSS, versjon 18.0 for Windows. Målet med undersøkelsen har vært å analysere problemstillingene som statistiske data og presentere et strukturert og oversiktlig design. Med andre ord har jeg gjort forsøk på å få til en leservennlig undersøkelse, slik at leseren har lyst til å lese undersøkelsens faktiske funn.

4.2. Utvalg

Enhver undersøkelse forholder seg til populasjonen som er den mengde av personer som undersøkelsen skal uttale seg om (Ringdal, 2009). Populasjonen som var målet var tidligere og nåværende hørselshemmede elever ved knutepunktskoler. Tilgjengelig utvalg i undersøkelsen var 100 elever ved to av landets knutepunktskoler. Det var 29 som returnerte spørreskjemaet og de ble undersøkelsens informanter.

Et sannsynlighetsutvalg der alle statistisk sett har like stor sjanse til å være med, er statistisk sett det optimale. Da utvalget ikke er et sannsynlighetsutvalg fører det til at funnene i undersøkelsen viser tendenser hos informantene som ikke vil være generaliserbare til populasjonen. Informantene kommer fra et utvalg som igjen kan føres til en sjelden populasjon og i et vilkårlig utvalg fra befolkningen vil det finnes et relativt lite antall personer som har vært elever ved en knutepunktskole. Informantene er hentet fra skolenes oversikt over tidligere og nåværende elever (Ibid.). Informantene i undersøkelsen er elever på

knutepunktskoler i tidsperioden 1997 – 2011. Informantene vil fortrinnsvis være en homogen gruppe, og det må antas at de da vil ha en felles forståelse om variablene som det var ønskelig å få svar på i undersøkelsen. Alle dataene som er innhentet har ikke vært hensiktsmessig eller av andre grunner ikke vært mulig å benytte i oppgaven.

4.3. Datainnsamlingen

Datainnsamlingen viste seg å være vanskeligere å få til enn først antatt. Dette på bakgrunn at det bare ble to knutepunktskoler som sa seg villig til å finne navnlister. På forhånd hadde jeg kontaktet avdelingsledere ved tidligere og nåværende knutepunktskoler. Den ene skolen sendte navnlister til mitt arbeidssted, så fant merkantil avdeling gjeldende adresser. Den andre skolen fikk tilsendt ferdig frankerte konvolutter og tok selv ansvaret for å sende ut spørreskjemaene.

Jeg signerte alle informasjonsbrevene, la ved frankert konvolutt og skrev på mottakeradresse som ble sendt ut sammen med spørreskjemaet. For det første tenkte jeg at responsen hos informantene økte ved at de mottok et informasjonsbrev med personlig underskrift og ferdigskrevet returadresse på svarkonvolutten. For det andre ønsket jeg at det ble oppnådd en effektiviseringsgevinst ved at informantene bare kunne fylle ut spørreskjemaet.

Det ble i månedene februar til mars sendt ut 100 spørreskjema, 10 spørreskjemaer kom i retur og 4 personer sendte e-post eller ringte og sa de ikke var aktuelle for undersøkelsen. Da ble det 86 personer som hadde muligheten til å delta i undersøkelsen. Frem til siste uken i mars hadde jeg fått inn 22 svar. Etter purringen fikk jeg ytterligere inn 7 svar og resultatet ble at den totale informantgruppen besto av 29 personer.

Det var bare en av skolene som sendte ut purring, og det skjedde den siste uken i mars. Den lave responsen vil svekke den ytre validiteten ved at funnene ikke med like stor sikkerhet kan generaliseres til å gjelde populasjonen. Informasjonen på spørreskjemaet gav informantene opplysninger om hensikten med undersøkelsen, at det var frivillig å være med og at opplysningene som kom frem i spørreskjemaet ikke ville være identifiserbare.

4.4. Måleinstrumentet

Det ble startet med å lete i litteraturen etter spørsmål som kunne måle motivasjon og sosial støtte. Det var ikke mulig å finne et måleinstrument på tegnspråk, så jeg valgte å beholde instrumentet i sin opprinnelige form. Spørsmålene er brukt i den formen de er funnet i litteraturen. Spørreskjemaet ble ikke tilpasset døve eller tunghørte som eventuelt har tegnspråk som første språk. Det er i spørreskjemaet benyttet lukkede spørsmål, fordi det gjorde det lettere å bearbeide dataene. Det lettet også arbeidet i å slå sammen flere variabler som utgjorde ulike sumvariabler innenfor hovedområdene i oppgaven. Andre spørsmål er åpne alternativer hvor elevene selv kunne fylle ut sine svar, da ble noe av den rikere informasjonen ivaretatt (Ringdal, 2009). I spørreskjemaet skulle informantene vurdere ulike påstander på en Likert – skala. Likert-formatet, er en gradert vurdering av påstander med svarkategorier(Ibid.). Svaralternativene i undersøkelsen hadde en skala fra ” 1 = helt usant til ”6= helt sant

Faktoranalysen (vedlegg 1) ble foretatt i SPSS og for å se om de ulike utsagnene kunne fungere i en variabel, da dette var nødvendig for å vurdere kvaliteten på dataene (Valås, 2007). I teorien skal spørsmålene som hører til en variabel i utgangspunktet måle det samme. Det ble foretatt en faktoranalyse for at en skal være sikker på at alle spørsmålene kan fungere sammen og hensikten er at variablene er endimensjonale og dermed få støtte for begrepsvaliditeten. Da N besto av bare 29 respondenter ble hver enkelt variabel med de ulike utsagnene som var forventet å høre til variabel analysert enkeltvis. Den nedre faktorladningsgrensen ble satt til 0,30. Endimensjonalitet er en fordel for sammensatte mål og for skalaer er dette spesielt viktig (Ringdal, 2009).

Variabelen ”indre motivasjon” besto i utgangspunktet av 3 items og her ble alle utsagnene beholdt. Variabelen kan sees på som den mest sentrale i undersøkelsen og utsagnene er hentet fra et instrument av McAuley, Duncan, & Tammen(1987). Variabelen henviser til i hvor stor grad elevene verdsatte aktivitetene og gleden over å utføre aktivitetene. Utsagnene i denne variabelen besto av: ” jeg likte å holde på med skolearbeidet”, ”jeg syntes det var morsomt å holde på med fagene og ”fagene jeg hadde på skolen interesserte meg”. Alle 3 utsagnene kunne benyttes da faktoranalysen viste at de var endimensjonale og Cronbachs Alpha var på 0,81 som er en høy verdi.

Variabelen "amotivasjon" besto i utgangspunktet av 3 utsagn og alle utsagnene ble beholdt, da de viste seg å være endimensjonale. Variabelen var tenkt å måle graden av elevenes likegyldighet. Hadde elevene opplevelse av at innsatsen på skolen ikke spilte noen rolle for det endelige resultatet. Utsagnene i variabelen er hentet fra et instrument av Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, Évelyne og Vallières (1992). Utsagnene i denne variabelen besto av: "Når jeg støtte på vanskelige oppgaver ga jeg opp med en gang", "Jeg følte at jeg kastet bort tida mi med å gå på skolen" og "Jeg mistet lett motet når det gjaldt skolearbeidet". Alle 3 utsagnene kunne benyttes da faktoranalysen viste at de var endimensjonale og Cronbachs Alpha var på 0,91 som er en høy verdi.

Variabelen "lærer støtte" måler graden av elevenes opplevelse av å motta støtte fra lærerne i videregående opplæring og bygger på et instrument av Malecki og Elliott (1999), Malecki og Demary (2002). Variabelen besto i utgangspunktet av 6 utsagn og alle utsagnene ble beholdt. Utsagnene består av følgende påstander: "Lærerne mine forklarte meg det jeg ikke skjønnte", "Lærerne mine fikk meg til å føle at det var greit å stille spørsmål", "Hvis jeg trengte hjelp ville lærerne mine gi meg det", "Lærerne mine forklarte helt til jeg forsto", "Jeg følte at lærerne mine aksepterte meg" og "Lærerne mine forsøkte virkelig å svare på de spørsmålene jeg hadde". Alle 6 utsagnene kunne benyttes da faktoranalysen viste at de var endimensjonale og Cronbachs Alpha var på 0,91 som også er en høy verdi.

Variabelen "foreldrestøtte" er tenkt å måle graden av elevenes opplevelse av å motta støtte fra foreldrene i videregående opplæring og bygger på et instrument av Malecki og Elliott (1999), Malecki og Demary (2002). Variabelen besto opprinnelig av 4 utsagn, og 3 av spørsmålene fungerte som de i utgangspunktet var tenkt. Her måtte et spørsmål tas bort fordi det ble for lav ladning ("Gikk foreldrene dine på foreldremøter?"). Svarkategoriene for variabelen var følgende: "Foreldrene mine ga meg gode råd", "Foreldrene mine støttet meg hvis jeg hadde problemer" og "Foreldrene mine hjalp meg med skolearbeidet". De tre gjenværende utsagnene kunne benyttes da faktoranalysen viste at de var endimensjonale og Cronbachs Alpha var på 0,77 som er en høy verdi.

Når det gjelder sumvariablene "indre motivasjon", "amotivasjon", "foreldrestøtte" og "lærer støtte" varierer Cronbachs Alpha mellom 0.76 - 0.91. Reliabiliteten for alle sumvariablene ble funnet tilfredsstillende. Frostad, Pijl og Mjaavatn (upublisert) har foretatt

undersøkelser hvor variablene ovenfor er benyttet og det styrker for begrepsvaliditeten i undersøkelsen.

Effektstørrelsene er målt ved hjelp av Cohens d og begrepene som benyttes er ”liten”, ”middels” og ”stor”. Effektstørrelse mellom 0,2-0,3 kan være en liten effekt, ca. 0,5 er middels effekt og 0,8 til uendelig er stor effekt. Det vil si at Cohens d kan overstige 1 (Cohen, 1992).

4.5. Måleinstrumentets kvalitet

I vitenskapelige undersøkelser er kvalitetskravene til validitet og reliabilitet som etterstrebes på å oppnås. Validitet eller gyldighet, går på om en faktisk måler det en vil måle. Validitet er det mest generelle av de to begrepene og høy reliabilitet er avhengig av høy validitet (Ringdal 2009). Det har vært utfordrende og lokalisere alle potensielle feilkilder og prøve å redusere disse til et minimum. Når det gjelder feilkildene som kan oppstå ved i forbindelse når man registrerer dataene for hver enkelt informant i SPSS. Formålet har vært å undersøke om det fantes forskjeller blant kvinner og menn, blant gruppene døve og tunghørte med hensyn til grad av opplevd motivasjon, lærerstøtte og foreldrestøtte. I den sammenhengen har det vært hensiktsmessig å benytte kvantitativ metode og undersøkelsens resultat må tolkes med forsiktighet og ikke funn som kan generaliseres.

4.6. Validitet og faktoranalyse

Da utvalget er lite har jeg vært avhengig av å benytte alle innkomne spørreskjema i undersøkelsen. Mangelfullt utfylte skjema har jeg ikke forkastet og det kan igjen føre til konsekvenser for kvaliteten på undersøkelsen. Validitet vil si å måle variabelen eller fenomenet som benyttes for å få gyldige måleresultater. Når det gjelder begrepsvaliditet så er kravet at man har fått målt det man vil måle (Ringdal 2009). Validiteten kan også si noe om generalisering og hvor gyldig resultatene er for populasjonen. N i undersøkelsen består av 29 informanter og konsekvensen av få informanter fører til lav statistisk validitet. Funnene vil derfor bare kunne vise tendenser og kan ikke generaliseres til å gjelde populasjonen.

Ved å benytte spørreskjema mistes noe av kontrollen over undersøkelsen. Det er ikke mulig å ha kontroll over hvordan informantene oppfatter spørreskjemaet i sin helhet og spørsmålene enkeltvis. Det er forsøkt å unngå målefeil ved å formulere spørsmålene på en slik måte, at

informantene skulle forstå spørsmålet og deretter kunne krysse av ulike alternativer eller skrive på egne kommentarer.

Dette for å unngå at informantene skulle misforstå eller svare i forhold til sosial ønskebarhet ved at informantene svarer slik de tror er sosialt akseptert (Ibid.). Det må antas at svarprosenten blant hørselshemmede vil være lavere enn fra den øvrige befolkningen, da flere døve og tunghørte har tegnspråk som sitt første språk og syntaksen i tegnspråk er vesentlig forskjellig fra norsk.

Å ivareta innholdsvaliditeten vil si å foreta en empirisk måling av det som ønskes å måles. I undersøkelsen er det forsøkt å belyse faktorer som er sentrale for å få svar på de aktuelle problemstillingene. Faktorene er omtalt i kapittel 4.4 måleinstrumentene. Spørreskjemaet er lagt til som vedlegg slik at det er mulig for andre å vurdere spørsmålene. Indre validitet vil si mulighetene til å gjøre sikre slutninger om årsakssammenhenger. Undersøkelsen har ikke som mål å forklare årsaker, da oppgaven har en deskriptiv form.

Ytre validitet vil si generaliserbarhet til populasjonen (Ringdal, 2009). Funnene her vil for det første være vanskelig, da utvalget er lite. For det andre vil generaliseringen være svekket, da det ikke finnes kunnskaper om de som har fått tilbud om å være med i undersøkelsen, men som ikke har returnert spørreskjemaet. For det tredje består undersøkelsen av et bekvemmelighetsutvalg noe som også kan true undersøkelsens ytre validitet. I prosessen har det vært mange utfordringer i å forsøke å ivareta validiteten. For det første var det vanskelig å finne utvalget, benytte spørsmål som ivaretok begrepsvaliditeten, registrere dataene nøyaktig inn i SPSS og tilslutt å analysere resultatene på en best mulig måte.

Det er også viktig å ivareta dimensjonaliteten for å vurdere kvaliteten på de sammensatte variablene. Dimensjonalitet er aktuelt for å vurdere sammensatte mål og er et grunnleggende kriterium for å oppnå endimensjonalitet. I faktoranalysen ble alle innkomne spørreskjema benyttet selv om enkelte skjema inneholdt missing på et eller flere spørsmål. Hensikten med faktoranalysen var å se om de ulike påstandene kunne fungere sammen i en variabel.

Faktoranalysen er foretatt for å ivareta målingen av endimensjonalitet, slik at enkeltspørsmålene måler det man faktisk etterspør. (Ibid.)

Faktorene bør forklare minst 50 % av variansen i variablene det foretas en faktoranalyse på (Ringdal, 2009). I faktoranalysen ble den nedre faktorladningen satt til .30, og alle spørsmålene var innenfor denne grensen. Størrelsen på faktorladningene viser hvor sterk sammenhengen mellom de enkelte variablene i hver faktor er. Presentasjon av faktoranalysen vil bli gjort i resultatkapitlet (kap.5).

Når det gjelder sumvariablene er begrepsvaliditeten er forsøkt ivaretatt ved at utformingen av spørsmålene er benyttet av Markussen, m.fl.(2008) og undersøkelse av elever i videregående opplæring (2009) ved NTNU (Frostad, Pijl & Mjaavatn).

4.7. Reliabilitet

Reliabiliteten påvirkes av den kvalitetsmessige kontrollen av data. Jeg har etterstrebet å være nøyaktig i forhold til dataregistreringen, søkt etter feil og foretatt retting av disse. I undersøkelsen har det vært viktig å redusere forekomsten av målefeil til et minimum. I oppgaven er informantene og utformingen av spørreskjemaet synliggjort. På den måten er det mulig for andre å kunne reteste mine resultater. En svakhet ved en senere retest er at oppfatningen omkring enkelte spørsmål kan ha endret seg hos informantene. Muligheten for å få mangel på samsvar uten at det skyldes målefeil er tilstede (Ringdal 2009).

Reliabiliteten har blitt målt ved hjelp av reliabilitetskoeffisienten Cronbachs Alpha Vanligvis regnes $\alpha = 0,70$ som en brukbar nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal 2009). I reliabilitetsanalysene av variabelen ”foreldrestøtte” ble spørsmålet ” gikk foreldrene dine på foreldremøter?” tatt bort, da Cronbachs Alpha ikke var tilfredsstillende for denne variabelen. Det kan igjen føre til at den indre konsistensen økes og reduserer målefeilene. Faktoranalysen er utført for å sjekke ut om påstandene fikk så høye faktorladninger i analysen, slik at de kunne benyttes en sumvariabel. Sumvariabler fremfor enkelt variabler forventes å gi en høyere reliabilitet og validitet på måleinstrumentet.

4.8. Frafall ved undersøkelsen

Når det gjelder kvantitative undersøkelser utført ved hjelp av spørreskjema må det påregnes et visst antall med personer som ikke returnerer spørreskjemaet. Det er vanskelig å vite hva som kan være årsaken til frafallet om de ikke ønsker å svare eller om det er forhold ved spørreskjemaet som gjør at de ikke har svart (Holand, ref. i Fugleseth og Skogen, 2007). Frafall av mulige informanter kan gi uønskede skjevheter. I denne undersøkelsen må jeg ta forbehold om at det er informanter som har god språkkompetanse både i tegnspråk og norsk som er overrepresentert. Da kan jeg få skjevheter i datafremstillingen min som jeg ikke ønsker. Hvis det ikke finnes systematikk i frafallet sees problemene på som små og begrenses til at utvalget reduseres i størrelse (Ringdal, 2009). I denne undersøkelsen er muligheten stor for at frafallet er i gruppen av de som har tegnspråk som førstespråk.

I undersøkelsen er det for det første svar fra få informanter, og fordelingen er ikke lik på studiespesialiserende og yrkesfag. For det andre har de fleste av informantene tegnspråk som førstespråk og flere av informantene har ikke svart på alle spørsmålene. Som følge av dette vil det bli skjevheter i analysen av dataene.

En masteroppgave er underlagt samme kriterier som forskning på høyere nivå og i undersøkelsen har det vært viktig å ta hensyn til etiske regler om hva som er rett og galt. Retningslinjer for forskningsprosjekter er gitt ut av den nasjonale forskningsetiske komité NESH. Man skal ha grunnleggende respekt for menneskeverdet for å sikre frihet og selvmedbestemmelse, beskytte mot skade og utimelig belastning. Forskeren skal også ivareta privatliv og nære relasjoner (NESH, 2009).

I min undersøkelse er utvalget å anse som en gruppe som kan være lett identifiserbare, og ikke ha mulighet til å beskytte seg mot å bli identifisert da døvemiljøet er lite og oversiktlig. Gruppen kan også ha ulike erfaringer med å føle seg krenket, da deres interesse ikke alltid blir ivaretatt av utøvende myndigheter og andre i samfunnet. Eksempler som forklarer hvordan døve kan føle seg krenket er at samfunnet ikke anerkjenner tegnspråk som et offisielt språk, bli vurdert i forhold til manglende hørsel og manglende kontroll av stemme. Det finnes også eksempler på at ordet ”døv” er benyttet i sammenhenger som henviser til negative hendelser og opplevelser.

For å følge etiske retningslinjer ble undersøkelsen meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste as (NSD). I søknaden viste jeg til hvordan dataene skulle samles inn og oppbevares. Det var også viktig å vise til at de aktuelle knutepunktskolene og informantene ikke skulle være identifiserbare i undersøkelsen. Videre har undersøkelsen forsøkt å følge i vitenskapens ånd som er den grunnleggende normen i all forskning. Og i den sammenhengen er funnene tilgjengelige for informantene og andre slik at det er mulig å innhente resultatene av undersøkelsen. Etter at kriteriene var oppfylt ble undersøkelsen godkjent av NSD og meldingen om behandling når det gjelder person opplysninger er vedlagt (Vedlegg 2).

5. RESULTATER

5.1. Deskriptiv statistikk

I dette kapittelet presenteres de 29 informantene som utgjør undersøkelsen ved hjelp av deskriptiv statistikk. Alle returnerte og utfylte spørreskjema er med i undersøkelsen, selv om ikke alle spørsmålene ble besvart. I hver tabell som presenteres redegjøres det for missing, og det gjøres oppmerksom på at antallet vil variere i de ulike tabellene. Videre vil det gjøres rede for resultatene som kom frem ved hjelp av analyser på grunnlag av de innsamlede data. Først beskrives variablene i undersøkelsen ved hjelp av deskriptiv statistikk, så beskrives resultatene for signifikanstestene og effektstørrelsen blir beskrevet ved hjelp av Cohens d. Informantene besto av 18 kvinner og 11 menn (N=29). Informantene blir presentert ved å vise til alder når undersøkelsen ble gjennomført, hvilken studieretning de var elever på, deres hørselsidentitet, språk de benyttet mest, antall som kom inn på førstevalget sitt, hvor de bodde i videregående løp, standpunkt karakterer. Dette er gjort for å se hvilken betydning de ulike bakgrunnsopplysningene har for resultatene i analysene og konklusjonene i undersøkelsen.

Tabell 1. Aldersspredning

Alder	18	19	20	21	22	23	24	25	27	28	29	36	N	Missing
Antall	6	1	1	2	2	4	2	3	1	1	3	2	28	1

Tabell 1 viser fordelingen av alderen på informantene da de returnerte spørreskjemaet. Når en ser på informantenes alder er det god spredning. Laveste alder var 18 år og eldste alder var 36 år. Totalt sett er 6 av informantene 18 år, og 18 av informantene er i alderen 18 til 24 år.

Tabell 2. Informantene fordelt på studieretning

	Kvinner	Menn
Studiespes./allmenn	5	4
Helse og sosialfag	5	1
Design og håndverk	3	1
Elektrofag	2	
Mekaniske fag	1	3
Byggfag		1
Alternativ opplæring	1	1
N	17	11
Missing	1	0

Tabell 2 presenterer hvordan informantene var fordelt på de ulike studieretningene. Vi ser av tabellen at det var 9 informanter på studiespesialiserende/allmennfaglig studieretning. 17 var fordelt på yrkesfaglig studieretninger og 2 informanter hadde videregående løp ved hjelp av alternativ opplæring. Videre vises at det var 1 missing ved denne variabelen.

Tabell 3. Informantenes hørselsidentitet

	Kvinner	Menn
Døv	14	9
Tunghørt	4	2
N	18	11
Missing	0	0

Tabell 3 viser at det er 23 av informantene er døve og 6 av informantene som er tunghørte.

Tabell 4. Språk benyttet mest der informantene bodde under videregående opplæring

	Kvinner	Menn
Norsk	4	4
Tegnspråk	9	6
Norsk med tegnstøtte	3	
N	16	10
Missing	2	1

Vi ser av tabell 4 at det er 15 informanter som brukte tegnspråk mest i kommunikasjonen der de bodde under videregående opplæring. Resultatet må sees i sammenheng med tabell 3 hvor andelen av informanter som identifiserer seg som døve er en del høyere enn de som identifiserer seg som tunghørte.

Tabell 5. Antall som kom inn på førstevalg

	N
Førstevalg	24
Ikke førstevalg	1
N	25
Missing	4

Tabell 5 viser at av 25 informanter kom 24 inn på førstevalget ved knutepunktskolene.

Tabell 6. Bosted i videregående løp

	N
Hos foreldre mer enn 1 år	11
Internat/hybel mer enn et år	13
Totalt	24
Missing	5

Av tabell 6 kan vi se av 24 informanter, at 11 av informantene bodde hjemme hos foreldre i mer enn et år. De resterende 13 informantene bodde på internat/ hybel mer enn et år. Dette viser en tilnærmet lik fordeling av elever som bodde hjemme hos foreldre eller på internat/hybel under videregående opplæring.

Tabell 7. Standpunktkarakterer i tegnspråk fra ungdomsskolen og videregående skole

Variabel	Karakter ungdomsskolen	Karakter vgs.
2		1
3	1	4
4	6	10
5	7	5
6	4	3
S		1
G		1
Ikke karakter	1	1
Totalt	19	26
Missing	10	3

Ut i fra tabell 7 er det mulig å trekke noen foreløpige slutninger når det gjelder variabelen standpunktkarakter i faget tegnspråk. På ungdomsskolen, har 17 av 19 informanter fått karakteren 4 eller høyere. Når det gjelder karakteren i tegnspråk på ungdomsskolen har variabelen fått 10 missing.

Tabellen viser også variabelen standpunktkarakter i faget tegnspråk fra videregående opplæring. Der vises det at 18 av 26 informanter har fått karakteren 4 eller høyere. 1 informant har fått karakteren S. Denne variabelen inneholder 3 missing.

Tabell 8. Standpunktkarakterer i norsk fra ungdomsskolen og videregående skole

Variabel	Karakter ungdomsskolen	Karakter vgs.
1		1
2	2	2
3	7	5
4	6	7
5	5	4
6	2	
M	1	
G	2	1
Ikke karakter	1	
Totalt	26	20
Missing	3	9

Ut i fra tabell 8 er det mulig å trekke noen foreløpige slutninger når det gjelder variabelen standpunktkarakter i faget norsk. På ungdomsskolen, har 13 av 26 elever fått karakteren 4 eller høyere. 1 elev har fått karakteren S. Variabelen inneholder 3 missing.

Når det gjelder variabelen standpunktkarakter i faget norsk fra videregående opplæring har 11 av 20 elever fått karakteren 4 eller høyere. Variabelen inneholder 4 missing.

Tabell 9. Deskriptiv statistikk for variablene ”indre motivasjon”, ”amotivasjon”, ”foreldrestøtte” og ”lærer støtte”

Variabel	N	Missing	Gjennomsnitt	St.D	Skjevhet	Alpha
Indre motivasjon	28	1	19,82	5,41	0,19	0,81
Amotivasjon	25	4	13,57	7,75	0,92	0,83
Lærer støtte	25	4	22,41	6,87	-0,63	0,91
Foreldrestøtte	24	5	20,55	5,91	-0,69	0,60

Tabell 9 presenterer den deskriptive analysen og ut i fra den er det mulig å se noen foreløpige slutninger. Den laveste verdien i fordelingen er 5 (helt usant), den høyeste verdien er 30 (helt sant). Midtpunktet for alle sumvariablene ligger på 17,5 som er et nøytralt punkt. Dette er uavhengig av hvor mange items skalaen i utgangspunktet består av. Bakgrunnen for minimumsskåre og maksimumsskåre har utgangspunkt i hvordan sumvariablene ble konstruert i SPSS. I forhold til hver enkelt sumvariabel varierer N fra 24 til 28 informanter. Sumvariablene er utregnet på den måten at ved høyere skåre, er informantene mer enig i påstandene i spørreskjemaet. Når det gjelder skjevhet er det et mål på hvordan skårene fordeler seg i en normal fordelt kurve. Ved en venstreskjev fordeling er det flere som skårer over gjennomsnittet enn under.

Variabelen ”Indre motivasjon” er besvart av 28 informanter, og i tabellen sees det at gjennomsnittsskåren er 19,82, som er en skåre litt høyere enn midtpunktet på 17,5.

Variabelen ”Amotivasjon” er besvart av 25 informanter og gjennomsnittsskåren er 13,57. Dette er en skåre som er betydelig lavere enn midtpunktet.

Tabellen presenterer også sumvariablene ”Lærer støtte” og ”Foreldrestøtte” som har en høyere gjennomsnittsskåre på henholdsvis 22,87 og 20,58 av 30. Disse to variablene er venstreskjeve.

5.2. I hvilken grad var elevene ved knutepunktskolene indre motiverte for videregående opplæring?

De deskriptive analysene viser at variabelen ”indre motivasjon” er høyreskjev og at gjennomsnittsskåren for variabelen er 19,82 av 30. Det kan derfor se ut som om informantene opplevde en middels grad av å ha lyst til å utføre bestemte handlinger, tilegne seg kompetanse på videregående nivå og føle tilhørighet til knutepunktskolen.

5.3. Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?

Tabell 10. T-test to uavhengige utvalg mellom indre motivasjon og kjønn

Variabel	Kvinner				Menn						
	N	Missing	Gj.sn.	Std.	N	Missing	Gj.sn.	Std.	Df	T	P
Indre motivasjon	17	1	12.71	3.20	11	0	10,64	3.04	26	1,70	0,1
Effektstørrelse = 0,67											

Tabell 10 presenterer gjennomsnittsverdiene som tyder på at mennene har hatt høyere grad av å oppleve indre motivasjon enn kvinnene. I resultatet av t-testen for to uavhengige utvalg kan det se ut som om det ikke er signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder opplevelsen av ”indre motivasjon” ($t=1,70$, $p=0,1$). Det kan dermed se ut som om at det ikke var noen forskjeller i kvinners og menns opplevelse av indre motivasjon. Effektstørrelsen er 0,67 som er en middels til stor teststyrke, så det kan se ut som det var ubetydelige forskjeller mellom menns og kvinners indre motivasjon. Det kan dermed trekkes en slutning om at funnene ikke er statistisk signifikante, da N er for liten.

5.4. Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?

Tabell 11. T-test to uavhengige utvalg mellom indre motivasjon og hørselsidentitet

Døve					Tunghørte						
Variabel	N	Missing	Gj. sn	Std.	N	Miss	Gj.sn	Std.	df	T	P
Indre motivasjon	22	1	19,62	5,51	6	0	20,55	5,44	26	0,37	0,71
Effektstørrelse = 0,17											

Tabell 11 presenterer gjennomsnittsverdiene for gruppene døve og tunghørte når det gjelder variabelen ”indre motivasjon”. I forhold til resultatene kan se ut som om gruppen døve har hatt lavere grad av å oppleve å være indre motiverte. Undersøkelsens resultat er ikke statistisk signifikant. ($t = 0,37$, $p = 0,71$). Dataene som foreligger gir derfor ikke grunn til å si at det er noen forskjeller i opplevelsen av indre motivasjon hos tunghørte eller døve. Effektstørrelsen på 0,17 er liten, så denne kan gi støtte for at forskjellene mellom døve og tunghørte så ut til å være ubetydelige når det gjelder indre motivasjon. . Det kan dermed trekkes en slutning om at funnene ikke er statistisk signifikante, da N er for liten.

5.5. I hvilken grad var elevene ved knutepunktskolene amotiverte for videregående opplæring?

De deskriptive analysene viser at variabelen ”amotivasjon” er høyreskjev og at gjennomsnittsskåren for variabelen er 13,57 av 30. Det kan derfor se ut som om informantene har hatt mindre grad av å oppleve at de manglet drivkraft til å foreta aktive valg. Videre kan det også se ut som om informantene i mindre grad har opplevd å være likegyldige eller passive under videregående opplæring.

5.6. Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av amotivasjon for videregående opplæring?

Tabell 12. T-test to uavhengige utvalg mellom amotivasjon og kjønn

Kvinner					Menn						
Variabel	N	Missing	Gj.sn.	Std.	N	Missing	Gj.sn.	Std.	Df	T	P
Amotivasjon	14	4	6,43	3,67	10	1	10,00	5,16	22	-1,98	0,06
Effektstørrelse = 0,80											

Tabell 12 presenterer gjennomsnittsverdiene som kan tyde på at kvinnene har hatt lavere grad av å oppleve å være amotiverte enn mennene. Ved hjelp av T-test for to uavhengige utvalg viser resultatet av testen at det kan se ut som om det ikke er signifikante kjønnsforskjeller, når det gjelder opplevelsen av ”indre motivasjon” ($t = -1,98$ $p = 0,06$). Det kan derfor utifra denne testen se ut som om gjennomsnittsverdiene er tilfeldige og at det ikke finnes kjønnsforskjeller når det gjelder graden av å oppleve amotivasjon under videregående opplæring. Effektstørrelsen på 0,80 liten, så det kan se ut som om det ikke er kjønnsforskjeller i opplevd grad av amotivasjon. Det kan dermed trekkes en slutning om at forskjellene er ikke statistisk signifikante, da N er for liten.

5.7. Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av amotivasjon for videregående opplæring?

Tabell 13. T-test to uavhengige utvalg mellom amotivasjon og hørselsidentitet

Døve					Tunghørte						
Variabel	N	Missing	Gj. sn	Std.	N	Missing	Gj.sn	Std.	df	T	P
Amotivasjon	20	4	13,04	7,42	5	4	15,66	9,61	23	0.66	0,51
Effektstørrelse = 0,31											

Tabell 13 presenterer gjennomsnitt for gruppene døve og tunghørte når det gjelder variabelen ”amotivasjon”. I forhold til resultatene fra analysene kan det se ut som om gruppen døve har

hatt lavere grad av å oppleve å være amotiverte enn gruppen tunghørte. I undersøkelsen kan det se ut som om det ikke er signifikante forskjeller når det gjelder grad av å oppleve å være amotiverte. Gruppen døve rapporterer litt lavere gjennomsnittsskåre 13,04 i forhold til gruppen tunghørtes gjennomsnittsskåre 15,66. I forhold til dataene som foreligger kan det se ut som det ikke er grunnlag for å si at det er forskjeller i opplevelsen av amotivasjon hos tunghørte eller døve. Effektstørrelsen på 0,31 er liten så det støtter resultatet av at det er ubetydelige forskjeller mellom døve og tunghørte når det gjelder amotivasjon. Det kan dermed trekkes en slutning om at funnene er ikke statistisk signifikante, da N er for liten.

5.8. Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?

Tabell 14. T-test to uavhengige utvalg mellom foreldrestøtte og kjønn

Kvinner					Menn						
Variabel	N	Missing	Gj. sn	Std.	N	Missing	Gj.sn	Std.	df	T	P
Foreldrestøtte	13	5	14.23	2.65	10	1	9.90	3.31	21	3,48	0,02
Effektstørrelse = 1,45											

Tabell 14 presenterer gjennomsnitt for kvinner og menn når det gjelder variabelen ”foreldrestøtte”. I forhold til resultatene fra analysene kan det se ut som om mennene har hatt lavere grad av å oppleve å være mottagere av foreldrestøtte enn kvinnene. Mennene rapporterer lavere gjennomsnittsskåre 9,90 i forhold til kvinnenenes gjennomsnittsskåre 14,23. Ved hjelp av T-test for to uavhengige utvalg, viser resultatet av testen, at det kan antydes signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder opplevelsen av å motta ”foreldrestøtte” ($t = 3,48$, $p = 0,02$). Effektstørrelsen på 1,45 er stor, så da kan se ut som om det er kjønnsforskjeller når det gjelder graden av opplevd foreldrestøtte. Det kan dermed trekkes en slutning om at funnene er ikke statistisk signifikante, da N er for liten

5.9. Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?

Tabell 15. T-test to uavhengige utvalg mellom foreldrestøtte og hørselsidentitet

Døve					Tunghørte						
Variabel	N	Missing	Gj. sn	Std.	N	Missing	Gj.sn	Std.	df	T	P
Foreldrestøtte	19	4	20,4	4,47	5	1	21,0	10,51	22	0,01	0,85
Effektstørrelse = 0,08											

Tabell 15 presenterer gjennomsnitt for gruppene døve og tunghørte når det gjelder variabelen ”foreldrestøtte”. Gruppen døve rapporterer litt lavere gjennomsnittsskåre 20,4 i forhold til gruppen døves gjennomsnittsskåre 21,0. I forhold til resultatene fra analysene kan det se ut som om døve som har opplevd høyere grad av foreldrestøtte enn tunghørte.. Ulikhetene i gjennomsnittene for gruppen døve og tunghørte i forhold til om de har opplevd å være mottagere av foreldrestøtte, kan vi se av t-verdien. Undersøkelsens resultat er ikke statistisk signifikant ($t = 0,01$ $p = 0,85$). Ved dataene som foreligger kan det se ut som om det ikke er grunn til å si at det er noen forskjeller i opplevelsen av å motta foreldrestøtte mellom tunghørte og døve. Effektstørrelsen på 0,08 er liten så det kan se ut som om forskjellene mellom døve og tunghørtes grad av opplevd foreldrestøtte er ubetydelig. Det kan dermed trekkes en slutning om at funnene er ikke statistisk signifikante, da N er for liten.

5.10. Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?

Tabell 16. T-test to uavhengige utvalg mellom lærerstøtte og kjønn

Kvinner					Menn						
Variabel	N	Missing	Gj. sn	Std.	N	Missing	Gj.sn	Std.	df	T	P
Lærerstøtte	12	6	32,58	3,89	10	1	21,30	6,36	14,39	4,89	0,00
Effektstørrelse = 2.20											

Tabell 16 presenterer gjennomsnittsverdiene som kan tyde på kvinnene har hatt høyere grad av å oppleve lærerstøtte enn mennene. Ved hjelp av T-test for to uavhengige utvalg, viser resultatet av testen at det kan antydes signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder grad av opplevd ”lærerstøtte” ($t = 4,89$, $p = 0,00$). I forhold til dataene som foreligger kan det se ut som om det er forskjeller i opplevelsen av å motta lærerstøtte mellom kvinner og menn. Effektstørrelsen på 2,20 er stor, så det kan se ut som om forskjellen mellom kvinner og menns grad av opplevd lærerstøtte er stor. Det kan dermed trekkes en slutning om at forskjellen er ikke statistisk signifikante, da N er for liten

5.11. Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?

Tabell 17. T-test to uavhengige utvalg mellom lærerstøtte og hørselsidentitet

Døve					Tunghørte						
Variabel	N	Missing	Gj. sn	Std.	N	Missing	Gj.sn	Std.	df	T	P
Lærerstøtte	20	3	21,8	7,04	5	1	25,2	5,96	23	-1,00	0,33
Effektstørrelse = 0,52											

Tabell 17 presenterer gjennomsnitt for gruppene døve og tunghørte når det gjelder variabelen ”lærerstøtte”. Gjennomsnittsverdiene kan tyde på at døve har hatt en lavere grad av å oppleve lærerstøtte. Gruppen døve rapporterer lavere gjennomsnittsskåre 21,8 i forhold til gruppen tunghørtes gjennomsnittsskåre 25,2. Undersøkelsens resultat kan se ut som om det ikke er

statistisk signifikant. ($t = -1,00$ $p = 0,33$). I forhold til dataene som foreligger kan det se ut som om det ikke grunn til å si at det er forskjeller i opplevelsen av å motta lærerstøtte mellom tunghørte og døve. Dette funnet støttes av effektstørrelsen på 0,52 som er liten, så det kan se ut som om forskjellen mellom døve og tunghørtes grad av opplevd lærerstøtte er ubetydelig. Det kan dermed trekkes en slutning om at funnene er ikke statistisk signifikante, da N er for liten.

5.12. Regresjonsanalyse

Med regresjonsanalysen er det forsøkt å finne ut hvor mye hver av de uavhengige variablene ”foreldrestøtte” og ”lærerstøtte” forklarer betydningen av elevenes amotivasjon og indre motivasjon ved knutepunktskolene.

Tabell 18. Regresjonsanalyse av ”foreldrestøtte” og ”lærerstøtte”
Avhengig variabel er ”indre motivasjon”

Variabler	Beta	t	Sig.	Forklart varians
Indre motivasjon				22,4 %
Foreldrestøtte	0,16	0,75	0,46	
Lærerstøtte	0,38	1,82	0,084	

Tabell 18 presenterer sammenhengen mellom ”indre motivasjon”, ”foreldrestøtte og ”lærerstøtte”. Av regresjonsanalysen kan det se ut som om det ikke er signifikante forskjeller i indre motivasjon avhengig av foreldrestøtte eller lærerstøtte. Variablene ”foreldrestøtte” og ”lærerstøtte forklarer ”indre motivasjon” med 22,4 %. Av tabellen kan det også sees at $\text{sig.} = 0,046 > 0,05$ for ”foreldrestøtte” og $\text{sig.} = 0,084 > 0,05 = 8 \%$ som kan tyde på et ikke signifikant funn. for ”lærerstøtte”. For variabelen ”indre motivasjon” ser vi at variabelen ”foreldrestøtte” er av mindre betydning (beta = 0,16 sig. = 0,46). Det kan se ut som det er en positiv sammenheng ved at indre motivasjon øker med mer lærerstøtte og foreldrestøtte. Hvis det hadde vært flere informanter hadde det vært mulig å få et signifikant funn på indre motivasjon i forhold til variabelen ”lærerstøtte”, da beta = 0,38 som er ganske høy skåre og den viktigste forklaringsfaktoren. Ingen av de uavhengige variablene kan forklares fordi N er så liten og det fører til lav teststyrke. Det kan også se ut som om begge faktorene påvirker positivt, slik at elevene blir mer indre motiverte.

Avslutningsvis når det gjelder signifikanstestene er det kanskje ikke de mest hensiktsmessige testene å utføre med så få informanter. Konklusjonen vil da være at alle resultatene må tolkes med forsiktighet, og det kan i stor grad henvises til liten N.

**Tabell 19. Regresjonsanalyse av ”foreldrestøtte” og ”lærer støtte”
Avhengig variabel er ”amotivasjon”**

Variabler	Beta	t	Sig.	Forklart varians
Amotivasjon				42,8 %
Foreldrestøtte	-0,26	-1,42	0,17	
Lærer støtte	-0,50	-2,77	0,011	

Tabell 19 presenterer sammenhengen mellom ”amotivasjon”, ”foreldrestøtte og ”lærer støtte”. Hensikten med regresjonsanalysen var å finne forklaringsvariabler for ”amotivasjon”. Av tabellen kan det se ut som om ”lærer støtte” gir et signifikant bidrag til å forklare variansen i forhold til ”amotivasjon”. Vi ser at variansen i forhold til variabelen ”amotivasjon”= 42,8 % og det er ganske nær kravet om at variansen skal forklare 50 %. Andelen varians er viktigere enn faktorene som er funnet og ved så høy varians kan det se ut som om ”amotivasjon” er en betydeligere faktor for å forklare variablene ”foreldrestøtte” og ”lærer støtte”. Vi ser også av tabellen at det er negativ sammenheng mellom variablene ”foreldrestøtte” og ”lærer støtte”. Det kan forklares med at stor grad av foreldrestøtte utløser mindre behov for lærer støtte. Det samme gjelder for stor grad av lærer støtte utløser mindre behov for foreldrestøtte. Av tabellen kan det også sees at det er størst sammenheng mellom ”amotivasjon” og ”lærer støtte” (beta = -50, sig.)= 0,01) som kan tydes som et signifikant funn, sig.= 0,017 > 0,05 for ”foreldrestøtte” og sig.= 0,011 < 0,05 for ”lærer støtte”. Resultatet kan i forhold til ”amotivasjon” tyde på et signifikant bidrag til å forklare variansen, og et grunnlag for å si at det er forskjeller i opplevd grad av amotivasjon med hensyn til foreldrestøtte og lærer støtte. Beta for variabelen ”foreldrestøtte” = - 0,26 og variabelen ”lærer støtte” = -0,50. Det betyr at mer foreldrestøtte og lærer støtte gir mindre amotivasjon. I forhold til resultatene som er fremkommet er ikke funnene statistisk signifikante fordi N=29 og da blir det lav teststyrke.

6. OPPSUMMERING

Ved avslutningen av undersøkelsen er det relevant i oppsummeringen å stille et kritisk blikk på egen forskning, og drøftingen vil bli foretatt i forhold til undersøkelsens kvantitative funn. Det første jeg vil påpeke er utvalgstørrelsen på 29 informanter som er et lite utvalg i kvantitativ forskning, og det fører til at det er vanskelig å få signifikante funn. Videre det til at resultatene må tolkes med varsomhet og generalisering er ikke uten videre mulig. Noen funn er signifikante og andre er ikke signifikante med bakgrunn i at N er så liten og resultatene vil derfor gi et noe uriktig bilde av den faktiske situasjonen. Det er også viktig å gjøre oppmerksom på at 6 av informantene var 18 år når de besvarte spørreskjemaet. Det er da rimelig grunn til å anta at de fremdeles var elever i videregående opplæring (tabell 1).

En annen svakhet ved undersøkelsen er besvarelsen av spørreskjemaene. En selvrappoterende form som ble benyttet kan utløse et ønske hos informantene om å bli sett i forhold til det beste de kan fremvise. Det ble opplyst om at spørreskjemaet skulle besvares anonymt, men informantene kan allikevel ha svart på en slik måte at undersøkelsen fremstår som positiv. Tilnærmingen i besvarelsen av spørreskjemaene besto i at informantene skulle huske sine opplevelser tilbake i tid. Resultatene kan derfor ha uønskede skjevheter i forhold til at informantene kan ha hatt utfordringer med å rapportere opplevelsen av de ulike hendelser tilbake i tid (Ringdal, 2009). I den sammenhengen er det også rimelig å stille spørsmål til om spørreskjemaet var utformet godt nok, slik at skjemaet kunne forstås av de som har tegnspråk som første språk.

På bakgrunn av teori og resultater fra undersøkelsen vil jeg her starte med å oppsummere og drøfte svarene. En mulig forklaring på resultatene i undersøkelsen kan være at de fleste informantene har høye karakterer i tegnspråk (tabell 7) og norsk (tabell 8) både på ungdomsskolen og i videregående skole. Markussen (2008) påpeker at minoritetsspråklige elever har større utfordringer i å gjennomføre videregående løp enn majoritetsspråklige. I forhold til dette ser det ut til at informantene var en gruppe med god to - språklig kompetanse. En annen mulig bekreftelse på god språkkompetanse kan også sees i tabell 4 hvor de fleste informantene benyttet tegnspråk eller norsk som sitt hovedspråk og ikke NMT som ikke er et språk, men en konstruert metode for å visualisere hovedordene i norsk.

Gjennomføringsprosenten for de som kom inn på førstevalget er mye høyere enn for de som ikke gjorde det (Ibid). I følge tabell 5 kom alle informantene utenom en inn på førstevalget. Min forståelse er at de fleste som søker seg til knutepunktskolene søker på spesielle vilkår, slik at de kommer inn på førstevalget. Da vil ikke den faktoren ha stor betydning når det gjelder å forhindre amotivasjon hos elevene. Kanskje det er en viktigere faktor at de kommer inn på den knutepunktskolen som de selv ønsker. Dette med tanke på at døve ofte har en translokal orientering som vil si at de har en svakere stedsmessig tilhørighet knyttet til bosted, nabolag og biologisk familie. Hjemfølelsen er knyttet til steder hvor det foregår visuell kommunikasjon sammen med andre tegnspråklige (Breivik, 2007).

Foreldre som støtter sine barn og er opptatt av utdanning økte muligheten for at ungdommer som søkte studieforberedende retning. Når det gjelder søkere til knutepunktskolene er de overrepresenterte på yrkesfaglige studieretninger (tabell2). Det er vanskelig å trekke noen konklusjoner i forhold til litteraturen, da det var tilnærmet like mange informanter som bodde hjemme hos sine foreldre i mer enn et år i løpet av videregående utdanning.

Når det gjelder informantenes hørselsstatus har det kun vært basert på deres egenrapportering i forhold til identitet som døv eller tunghørt. Det finnes ikke audiografisk dokumentasjon på informantenes hørselsstatus i dB. Dette har ført til en svært grov inndeling av informantene (tabell 3).

Svarene på de to første problemstillingene ut fra motivasjonsteori hvor begrepet motivasjon blir beskrevet som ulike handlinger mennesker foretar seg. Verdien av aktiviteten man foretar seg drivkraften, intensiteten og utholdenhet den enkelte har i forhold til ulike aktiviteter (Bø og Helle 2008, Lillemyr 2007, Skaalvik og Skaalvik 2005).

6.1. I hvilken grad var elevene ved knutepunktskolene indre motiverte for videregående opplæring?

Undersøkelsen viser at da informantene var elever var de middels indre motivert. Det kan tyde på at flere av informantene har opplevd moderat grad av og ikke å utfordre seg selv, hatt lyst til å utføre ulike handlinger i løpet av skolehverdagen. Med bakgrunn i selvbestemmelsesteorien kan det se ut som om middels grad av behov for å bestemme over

aktiviteter, tilegne seg kompetanse eller foreta aktive handlinger for å føle tilhørighet ved knutepunktskolene (Deci & Ryan, 1985 ref. i Lillemyr, 2007).

6.2. Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?

Når det gjelder gjennomføring av videregående opplæring, viser litteraturen til høyere forekomst av gjennomføring blant kvinner enn menn (Markussen et al., 2008, Hernes 2010). Det kan se ut som mennene har hatt høyere grad av å oppleve indre motivasjon enn kvinnene, men det kan se ut som om det ikke har fremkommet signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder opplevelsen av ”indre motivasjon”. Det kan derfor se ut som om det var ubetydelige forskjeller i kvinners og menns opplevelse av å utfordre seg selv eller ha lyst til å utføre ulike handlinger i skolehverdagen. Tendensen blant kvinner og menn kan se ut som om det var forskjeller når det gjaldt å bestemme over ulike handlinger, tilegne seg kompetanse og oppleve tilhørighet til knutepunktskolene. (Deci & Ryan, 1985 ref. i Lillemyr, 2007).

6.3. Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av indre motivasjon for videregående opplæring?

Når det gjelder prosjekter som er gjennomført oppgis det ikke noen spesielle funksjonshemninger (Markussen et al.2008, Hernes 2010). Det foreligger ingen dokumentasjon over frafall når det gjelder hørselshemmede elever. I forhold til funnene for variabelen ”indre motivasjon, kan det se ut som om døve har en lavere gjennomsnittsskåre enn tunghørte. Dette kan forklares med at det ser ut som tunghørte har hatt en noe høyere grad av å oppleve å være indre motiverte enn døve når de var elever ved knutepunktskolene. I forhold til resultatene i gjennomsnittsverdiene for døve og tunghørte kan det se ut som om det ikke var signifikante forskjeller når det gjaldt opplevelsen av indre motivasjon. Det kan derfor se ut som det ikke finnes grunnlag for å si at hørselshemmede elever ikke opplevde at de var indre motiverte for videregående opplæring.

6.4 . I hvilken grad var elevene ved knutepunktskolene amotiverte for videregående opplæring?

Hovedfunnet i undersøkelsen er at amotivasjon er den viktigste faktoren når det gjelder starten på å tenke på bortvalg i knutepunktskolen. I litteraturen beskrives amotivasjon som mangel på drivkraft til å foreta aktive valg. Skolehverdagen for informantene ser ikke ut til å ha vært preget av situasjoner der, de som elever ikke har mestret eller sett hensikt i å delta i ulike aktiviteter (Lillemyr, 2007).

6.5. Var det forskjeller mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av amotivasjon for videregående opplæring?

Av resultatene som er fremkommet kunne det se ut som om funnet stemte med teorien, da kvinnene har hatt betydelig lavere gjennomsnittsskåre enn mennene, men i forhold til resultatene kan det se ut som om det var signifikant forskjell når det gjelder ”amotivasjon” mellom kvinner og menn i undersøkelsen. Dette kan forklares med at amotivasjon kjennetegnes ved at den er utenfor elevenes kontroll. De mannlige informantene kan ha opplevd høyere grad av å være ute av stand til å finne engasjement for sin innsats i skolesituasjonen og tilretteleggingen har ikke har fungert tilfredsstillende (Deci og Ryan, 1985).

6.6. Var det forskjeller mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene når det gjaldt grad av amotivasjon for videregående opplæring?

Det kan se ut som om døve har hatt lavere grad av å oppleve å være indre motiverte. I forhold til resultatene kan det se ut som om det ikke kan vises til signifikante forskjeller. Som følge av denne konklusjonen kan det ikke påvises grunnlag for å hevde at det var forskjeller i opplevelsen av indre motivasjon hos tunghørte eller døve. Det kan se ut som om forskjellene mellom døve og tunghørte når det gjaldt grad av å oppleve indre motivasjon ved knutepunktskolene er ubetydelige.

6.7. Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?

Ut fra tidligere forskning er det fremkommet at det var større gjennomføringsprosent hos elever som bodde hjemme hos begge foreldre (Markussen 2008, Hernes 2010). Familie eller nære relasjoner kan gi støtte i form av empati, omsorg, kjærighet og tillit. I undersøkelsen ser det ut som om det kan antydes forskjeller når det gjaldt opplevelsen av foreldrestøtte. Kvinnene rapporterer høyere gjennomsnittsskåre i forhold til mennenes gjennomsnittsskåre når det gjelder høyere grad av opplevd foreldrestøtte. Dette samsvarer i forhold til at kvinnene ser ut til å nyttiggjøre seg av sosial støtte uavhengig om de opplever belastninger, mens menn opplever sosial støtte som viktigst når de er utsatt for ulike belastninger i livet (Bø, 2003). Resultatene ser ikke ut til å vise signifikant forskjell når det gjelder ”foreldrestøtte” mellom kvinner og menn i undersøkelsen. En mulig forklaring kan være at det var omtrent like mange informanter som bodde på internat under utdanningen i knutepunktskolen (tabell 6).

6.8. Var det forskjeller i opplevelsen av foreldrestøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?

Støtten som mottas fra familien har stor betydning for elever i videregående skole (Markussen 2008, Hernes, 2010, Dalgard 2008). Foreldre som støtter sine barn og er opptatt av utdanning økte muligheten for at ungdommer som søkte studieforberedende retning. Det kan se ut som om noen av de døve informantene har opplevd høyere grad av foreldrestøtte, men det ser ikke ut til at det var signifikante forskjeller mellom døve og tunghørte når det gjaldt graden av å oppleve foreldrestøtte. Det er derfor ikke grunnlag for å si at tendens til forskjeller i opplevelsen av å motta foreldrestøtte mellom tunghørte og døve som har vært elever i knutepunktskolene.

6.9. Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom kvinner og menn ved knutepunktskolene?

I undersøkelsen ser det ut som om det kan antydes forskjeller på kvinner og menn når det gjelder opplevelsen av lærestøtte. Kvinnene rapporterer høyere gjennomsnittsskåre i forhold til mennenes gjennomsnittsskåre når det gjelder høyere grad av opplevd lærerstøtte. En mulig forklaring kan være at kvinner i høyere grad opplever å være mottagere av sosial støtte som empati, omsorg, støtte og tillit (Dalgard, 2008).

6.10. Var det forskjeller i opplevelsen av lærerstøtte mellom døve og tunghørte ved knutepunktskolene?

I undersøkelsen ser det ut som om det ikke er signifikante forskjeller på gruppen døve og gruppen tunghørte når det gjelder opplevelsen av lærerstøtte. I forhold til resultatene ser det ut som om det ikke finnes grunnlag for å si at undersøkelsen har avdekket forskjeller mellom døve og tunghørtes grad av opplevd lærerstøtte i løpet av videregående opplæring.

Avslutningsvis er det igjen viktig å presisere at N er liten og at resultatene må tolkes med varsomhet. Funnene og drøftingen av dem må derfor brukes med forsiktighet. Med bakgrunn i denne konklusjonen kan være interessant og viktig at det blir foretatt videre undersøkelser i forhold til elever ved knutepunktskoler. I en tilsvarende undersøkelse hadde det vært interessant å forske på betydningen av motivasjon og sosiale støttesystemer med et større utvalg. Det kunne gitt flere nyanser mellom de ulike gruppene og grunnlaget for å generalisere funnene til populasjonen ville vært tilstede. Utgangspunktet for undersøkelsen var å se om det generelle bortvalget ved videregående skoler også var gjeldende ved knutepunktskoler. I denne undersøkelsen er det bare foretatt en indirekte måling av et eventuelt bortvalg, ved å se på amotivasjon som den første delen av en tankeprosess på å foreta bortvalg og at lærerstøtte kan se ut til å være den mest betydningsfulle faktoren for å forebygge frafall i knutepunktskolene. Ved senere undersøkelser ville det vært interessant å få data over populasjonen av hørselshemmede elever som foretar bortvalg. Mye tyder på at de som har respondert på undersøkelsen har opplevd videregående løp ved en knutepunktskole som rimelig bra. Det er få informanter som har svart og den gruppa har opplevd situasjonen som rimelig god. Resultatene kan ikke sies å være representativt for alle som har vært elever ved en knutepunktskole.

REFERANSELISTE:

- Arbeidsdepartementet. (1998-1999). *Om handlingsplan for funksjonshemmede*.
1998 -2001: *deltaking og likestilling*. St.meld.8. Oslo: Arbeidsdepartementet.
- Arbeidsdepartementet. (2001). *Fra bruker til borger*. NOU 2001:22. Oslo:
Arbeidsdepartementet.
- Arbeidsdepartementet. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*.
St.meld.40 (1998 -2001). Oslo: Arbeidsdepartementet.
- Befring, E., (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjerke, T., & Svebak, S. (2003). *Psykologi for høgskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Breivik, J. K. (2007). *Døv identitet i endring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bø, Inge. (2003) *kva betyr det for ungdom å oppleve sosial støtte?*. Høgskolen i Stavanger.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chambers, D., Dunn, C. & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school: *Remedial and Special Education*, 25, 341-323.
- Cohen, J. (1992). "A power primer". *Psychological Bulletin* 112: 155–159.
- Dalgard, O. S. (2008). *Helse og Levekårsundersøkelsen 2005. Psykiske problemer og behandling*: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet 16. februar. 2011 fra:
http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2343:1:0:0:::0:0&MainLeft_5565=5544:69765::1:5569:1:::0:0
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*

behaviour. New York: Plenum Press.

Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norske forlag AS.

Fugleseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Grønlie, Sissel M. (1995). *Når noen ikke hører*. Bergen: Døves forlag as.

Haualand, H. (2006). *Et samfunn uten sted*. I: S.R. Jørgensen. & R.L. Anjum (red.). *Tegn som språk – en antologi om tegnspråk*. (s. 17-31). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hernes, Gudmund. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: FAFO.

Hendar, O.H., & Lundberg, C. S.(2010). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*: Skådalen Kompetansesenter.

Hoffmann, H.(2011, 21. juni). Hentet 22. juni 2011, fra
<http://www.dagbladet.no/2011/06/21/magasinet/helse/sykdom/innenriks/foreldre/16989219/>

Holter, N. (2008). *Oorzaken von voortijdig schoolverlaten*. Utrecht, NJI. Janosz, Archambault, Morizot & Pagani 2008

Højdal, L. & Poulsen, L. (2009). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Frededensborg: Studie og Erhverv as.

Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Kunnskapsdepartementet. (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang*

læring. St.meld.16. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008) . *Kvalitet i skolen*. St.meld.31. Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Utdanningslinja*. St.meld. nr. 44. Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. St. meld. 22.

Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1989). *Prosjekt S – Omorganisering av statens spesialskoler; handlingsplan framtidig organisering av spesialpedagogiske tiltak og tjenester*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Laukli, E. red. (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selyforståelse*. Oslo. Universitetsforlaget.

Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and Its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473– 483.

- Malecki, C. K., & Demary, M.C. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social supportscale (CASS). *Psychology in the Schools*, 39 (1), 1– 18.
- Markussen, E., Wigum, & M., Frøseth, B. L. & Sandberg, N. (2008). Rapport 13. *Bortvalg og kompetanse*. Oslo, NIFU STEP
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen., V. (1987). *Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Nasjonalt forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 19.mai 2011, fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD). Hentet 19.mai 2011, fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1988). *Consequences of teenage drug use: Impact on the lives of young adults*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill –Prentice Hall.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Schrøder, O.I. (2006). *Innføring i forskjeller mellom norsk og Tegnspråk*. I: S.R. Jørgensen, R.L. & Anjum (Red.). (2006). *Tegn som språk – en antologi om tegnspråk*. (s.161-175). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stette (red.), Ø. (2010) .*Opplæringslova og forskrifter*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Strandkleiv, O. I. (2003). Selvfølelse og selvtillit. *elevsiden.no pedagogisk-psykologiske råd på internett*. Hentet 17. februar 2011, fra <http://www.elevsiden.no/motivasjon/1098312650>

Seljeseth, K. E. & Knudsen, M. H. (2008) *Frafall i videregående skole blant elever med syns- og/ eller hørselsvansker*. FOU-arbeid. Nordland fylkeskommune. Statped Nord.

Utdannings og forskningsdepartementet, (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet, (2009). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Oslo. Hentet 31. januar 2011, fra: http://www.udir.no/upload/Spesialpedagogisk%20støtte/Veileder_for_opplæring_av_barn_og_unge_med_hørselshemming.pdf

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F.

(1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Valås, H. (2007). *Elementær statistikk..* Trondheim: Kompendieforlaget.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal, C.B., Évelyne, F. Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Wie, Ona Bø. (2005). *Kan døve bli hørende?.* Oslo: Unipubforlag.

VEDLEGG 1 FAKTORANALYSEN

Items	Faktorladninger	Kommunalitet	Forklart varians	Faktorer
”jeg likte å holde på med skolearbeidet” ”jeg synes det var morsomt å holde på med fagene” ”fagene jeg hadde på skole interesserte meg”	.872 .841 .834	.695 .760 .708	72 %	”indre motivasjon”
”når jeg støtte på vanskelige oppgaver ga jeg opp med engang” ”jeg følte at jeg kastet bort tida mi med å gå på skole” ”jeg mistet lett motet når det gjaldt skolearbeidet”	.907 .860 .840	.706 .740 .822	75 %	”amotivasjon”
”foreldrene mine ga meg gode råd” ”foreldrene mine støttet meg hvis jeg hadde problemer” ”foreldrene mine hjalp meg med skolearbeidet”	.862 .833 .785	.793 .695 .616	68 %	”foreldrestøtte”
”Lærerne mine forklarte meg det jeg ikke skjønnte”, ”Lærerne mine fikk meg til å føle at det var greit å stille spørsmål” ”Hvis jeg trengte hjelp ville lærerne mine gi meg det” ”Lærerne mine forklarte helt til jeg forsto” ”Jeg følte at lærerne mine aksepterte meg” ”Lærerne mine forsøkte virkelig å svare på de spørsmålene jeg hadde”.	.746 .780 .444 .790 .686 .819	.905 .889 .883 .864 .828 .666	71 %	”lærer støtte”



Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.11.2010

Vår ref: 24443 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.05.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 11.11.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24443	<i>Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse på Knutepunktskoler</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>
<i>Student</i>	<i>Ann Karin Johnsen Grimholt</i>

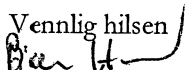
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ann Karin Johnsen Grimholt, Holtebygveien 127, 3282 KVELDE

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 24443

Formålet med prosjektet er å undersøke de hørselshemmede studietilbud ved Knutepunktskoler.

Utvalget består av tidligere elever ved knutepunktskolen i Vestfold, til sammen ca. 65 personer.

Rekrutteringen skjer ved at Syns- og audiopedagogtjenesten i Vestfold sender ut spørreskjema med informasjonsskriv på student sine vegne. Informantene svarer direkte til student.

Revidert informasjonsskriv, mottatt av ombudet 11.11.2010, finnes tilfredsstillende.

Det registreres sensitive personopplysninger om helseforhold i prosjektet, jf. pol. § 2. nr. 8 c).

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektslutt er 01.06.2011. Ved prosjektslutt skal datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at direkte personidentifiserbare opplysninger som navn slettes, og at indirekte personidentifiserbare opplysninger som alder, kjønn, bosted og yrke, endres eller slettes.

SPØRRESKJEMA OM VIDEREGÅENDE SKOLE

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å finne ut hvordan elever som har gått ved en knutepunktskole for hørselshemmede opplevde skolesituasjonen, og hvilke yrkes- eller utdanningsvalg de har gjort i tida etter videregående skole. Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i min masteroppgave i spesialpedagogikk.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle svarene i undersøkelsen er omfattet av taushetsplikt og vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene vil bli behandlet slik at det ikke er mulig å gjenkjenne hvem som har svart på det enkelte spørreskjema.

I undersøkelsen er det ingen svar som er riktig eller gale. Jeg ønsker at du svarer så godt du kan om din opplevelse på knutepunktskolen og hva du gjør i dag.

Det er relativt få personer som er aktuelle for å delta i denne undersøkelsen. Det er derfor ekstra viktig at så mange som mulig svarer, hvis undersøkelsen skal gi et riktig bilde av virkeligheten. Derfor håper jeg at du tar deg tid til å svare på spørsmålene.

Vennlig hilsen

Ann Karin Grimholt
mastergradsstudent
Pedagogisk institutt

Per Frostad
førsteamanuensis, veileder
Pedagogisk institutt



A. Bakgrunnsopplysninger

- Kjønn: 2: Alder: 3. Er du?
Kvinne..... år Døv
Mann..... Tunghørt
- I hvilket land er du født? ⇨ Norge..... Et land utenfor Norden.....
Et annet nordisk land.....
- Hvis du IKKE er født i Norge, hvor gammel var du da du kom til Norge?
0-3 år 10-12 år
4-6 år 13-15 år
7-9 år Over 16 år.....
- Hva fikk du i standpunktkarakter i NORSK siste året på UNGDOMSSKOLEN? _____
- Hva fikk du i standpunktkarakter i NYNORSK siste året på UNGDOMSSKOLEN? _____
- Hva fikk du i standpunktkarakter i TEGNSPRÅK siste året på UNGDOMSSKOLEN? _____

B. Disse spørsmålene handler tida før du begynte på videregående.

På en skala fra 1 til 6, i hvor stor grad spilte de følgende personene en rolle for deg da du skulle velge skole og studieretning?

	<i>Spilte ingen rolle</i>			<i>Spilte svært stor rolle</i>			<i>Spilte ingen rolle</i>			<i>Spilte svært stor rolle</i>		
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Søskjen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Skolerådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fritidsaktivitetsledere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eget valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Søkte du opptak til knutepunktskolen på spesielle vilkår/fortrinn?

- Ja.....
 Nei.....

10. Fikk du god nok informasjon før du begynte på videregående skole?

- Ja.....
 Nei.....
 Fikk ingen informasjon.....

11. Kom du inn på førstevalget på videregående skole?

- Ja.....
 Nei.....

På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hver av de følgende påstandene for deg?

	<i>Helt usant</i>			<i>Helt sant</i>		
	1	2	3	4	5	6
12. Jeg valgte den aktuelle knutepunktskolen fordi de hadde en linje som jeg ønsket.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg valgte den aktuelle knutepunktskolen selv om de ikke hadde en linje som jeg ønsket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg valgte den aktuelle knutepunktskolen fordi vennene mine valgte den	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Disse spørsmålene handler om den tida da du gikk på videregående.

1. Hvor mange år bodde du på hvert av disse stedene i den tida du gikk på videregående?

Antall år:

- Hjemme hos foreldre _____
 På internat _____
 På hybel med venn/venner _____
 På hybel alene..... _____

2. Hvilket språk snakket du MESTEPARTEN av tiden der du bodde (bare ett kryss)?

- Norsk
- Tegnspråk
- Norsk med tegnstøtte
- Annet

Hvis annet språk, hvilket? _____

3. Hvilken studieretning begynte du på?

- Bygg og anleggsteknikk/byggfag
- Design og håndverk/formgivingsfag
- Elektrofag
- Helse og sosialfag
- Medier og kommunikasjon
- Musikk, dans og drama
- Idrettsfag
- Kjemi og prosessfag
- Teknikk og samferdsel
- Studiespesialisering/felles allmenne fag/allmenne økonomiske og administrative fag
- Industriell produksjon/mekaniske fag
- Tekniske byggfag
- Trearbeidsfag
- Alternativ opplæring

4. Byttet du linje i løpet av videregående?

- Ja
- Nei

Hvis ja, til hvilken linje? _____

Når du svarer på spørsmål 5 - 33 skal du tenke på de 2 første årene dine på videregående skole.

Hvor godt passer disse påstandene for de timene du hadde i NORSK?

	<i>Aldri</i>	<i>Noen timer</i>	<i>De fleste timene</i>	<i>Alle timene</i>
	1	2	3	4
5. Det var hørende i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg hadde tolk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg benyttet hørselsteknisk utstyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg kommuniserte med læreren med tegnspråk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg kommuniserte med læreren med norsk med tegnstøtte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Det var flere tunghørte/døve i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Hvor mange elever var det i klassen/gruppen i NORSK timene? _____

12. Hadde du undervisning i TEGNSPRÅK?

- Ja
- Nei

Hvis ja, hvor mange elever var det i tegnspråkklassen? _____

De neste påstandene handler om de timene der du var sammen med både hørende og tunghørte/døve. Hvis du ikke var sammen med hørende i noen timer, hopper du over disse spørsmålene, og går rett videre til spørsmål 17.

På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hver av de følgende påstandene for deg?

	<i>Helt usant</i>					<i>Helt sant</i>
	1	2	3	4	5	6
13. I klassen ville jeg samarbeide med tunghørte/døve som brukte tegnspråk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I klassen ville jeg samarbeide med tunghørte/døve som brukte norsk med tegn støtte .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. I klassen ville jeg samarbeide med hørende som brukte tegnspråk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. I klassen ville jeg samarbeide med hørende som brukte norsk med tegn støtte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hver av de følgende påstandene for deg?

	<i>Helt usant</i>					<i>Helt sant</i>
	1	2	3	4	5	6
17. Jeg valgte å være sammen med hørende i pausene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg valgte å være sammen med tunghørte/døve i pausene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Når jeg opplevde noe som var vanskelig snakket jeg med tunghørte/døve.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Når jeg opplevde noe som var vanskelig snakket jeg med hørende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her kommer noen spørsmål om hvem som støttet deg på skolen i løpet av dine første to år på videregående.

På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hver av de følgende påstandene for deg?

	<i>Helt usant</i>					<i>Helt sant</i>
	1	2	3	4	5	6
21. Foreldrene mine ga meg gode råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Foreldrene mine støttet meg hvis jeg hadde problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Foreldrene mine gikk på foreldremøter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Foreldrene mine hjalp meg med skolearbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Lærerne mine forklarte meg det jeg ikke skjønnte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Lærerne mine fikk meg til å føle at det var greit å stille spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Hvis jeg trengte ekstra hjelp ville lærerne mine gi meg det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Lærerne mine fortsatte å forklare helt til jeg forsto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Jeg følte at lærerne mine aksepterte meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Lærerne mine forsøkte virkelig å svare på de spørsmålene jeg hadde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Når jeg møtte på vanskelige oppgaver ga jeg opp med en gang.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg følte at jeg kastet bort tida mi med å gå på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Jeg mistet lett motet når det gjaldt skolearbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Hvor mange år gikk du på videregående skole

1 år	<input type="checkbox"/>
2 år	<input type="checkbox"/>
3 år	<input type="checkbox"/>
4 år	<input type="checkbox"/>
5 år	<input type="checkbox"/>

35. Sluttet du på videregående skole før du fikk studiekompetanse eller fagbrev?

- Nei
Ja

Hvis ja, hva var grunnen til at du sluttet (du kan sette flere kryss)?

- Begynte å jobbe
Problemer i familien
Konflikter med lærerne
For mye teori
Ingen venner/følte meg ensom
Vanskelig med kommunikasjon

36. Hvor lang tid brukte du på lekser hver dag?

- Gjorde ikke lekser
Ca ½ time
Ca 1 time
Ca 1 ½ time
Ca 2 timer
Ca 2 ½ time
Mer enn 2 ½ time

Når du tenker tilbake, hvordan opplevde du dine første to år på videregående?

På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hver av de følgende påstandene for deg?

	<i>Helt usant</i>				<i>Helt sant</i>	
	1	2	3	4	5	6
37. Jeg likte å holde på med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Jeg syntes det var morsomt å holde på med fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Fagene jeg hadde på skolen interesserte meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Lærerne mine hadde gode kunnskaper om hvilke behov for tilrettelegging jeg hadde som hørselshemmet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Opplegget på skolen var godt tilrettelagt de behov jeg hadde som hørselshemmet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Hadde klassen din fag som du ikke fulgte?

- Nei
Ja

Hvis ja, hvilke fag? _____

43. Hvilken kompetanse hadde du oppnådd da du gikk ut av videregående skole?

- Studiekompetanse
Yrkeskompetanse
Studie- og yrkeskompetanse
Kompetanse på lavere nivå
Gjennomførte, men ikke karakterer i alle fag
Ingen kompetanse

44. Hva fikk du i standpunktkarakter i NORSK siste året på VIDEREGÅENDE SKOLE? _____

45. Hva fikk du i standpunktkarakter i NYNORSK siste året på VIDEREGÅENDE SKOLE? _____

46. Hva fikk du i standpunktkarakter i TEGNSPRÅK siste året på VIDEREGÅENDE SKOLE? _____

47. I hvilke fag på videregående skole hadde du tolk?

48. I hvilke fag på videregående skole hadde du lærere som kommuniserte på tegnspråk?

D. Disse spørsmålene handler om tida etter at du gikk ut av videregående.

1. Hva arbeidet du med/fikk din inntekt fra den siste uken (sett bare ett kryss)?

- Var i lønnet arbeid i minst 10 timer
- Var med på arbeidsmarkedstiltak
- Var i fødselspermisjon/pappapermisjon.....
- Var i utdanning/skole
- Arbeidsledig.....
- Hjemmeværende
- Annet

Hvis annet, hva? _____

2. Vil du si at det du arbeidet med/fikk din inntekt fra den siste uken er i samsvar med din utdanning?

- Ja.....
- Nei, arbeidet passer ikke til min utdanning
- Nei, jeg er underkvalifisert for den jobben jeg gjorde.....
- Nei, jeg er overkvalifisert for den jobben jeg gjorde.....

3. Er du fast eller midlertidig ansatt i den jobben du har nå?

- Har fast stilling
- Er midlertidig ansatt (vikar/engasjement e.l.).....

Har du en kommentar om denne undersøkelsen, eller om temaene den tar opp, kan du skrive her:

Takk for at du ville svare på spørsmålene!