

Ragnhild Heimark Sætrevik

«Midt i mellom»

Ei kvalitativ undersøkning av to elevar med opplæring etter § 2-6 og deira erfaringar med å vere knytt til to skular. Med fokus på språk, venskap og identitet.

Erfaringsbasert masteroppgåve i spesialpedagogikk

Studieretning Audiopedagogikk

Pedagogisk Institutt

Trondheim, november 2012

Forord

Det er rart å sitje her å skrive forordet for masteroppgåva mi. Tenk, no har eg kome til slutten av studiet! Det har vore ei lærerik, men samtidig krevjande tid.

Det er mange eg ynskjer å takke for hjelp og støtte igjennom denne oppgåva. Først og fremst er det foreldra til elevane og elevane som eg fekk samtale med. Utan dei hadde det ikkje blitt noko oppgåve. Det gjeld også lærarane som velviljug stilte opp til intervju, og delte av sine erfaringar. Tusen takk til dykk alle.

Gjennom skriving av oppgåva har vegleiarane mine vore der og støtta meg. Hovudvegleiar, Harald Valås, og bivegleiar, Sissel M. Grønlie, har på kvar sitt vis hjelpt meg. Harald har gitt meg konstruktive tilbakemeldingar på korleis utforminga av oppgåva har sett ut, og kva neste steg bør vere. Sissel har delt av sin kunnskap når det gjeld psykologiske aspekt knytt til det å ha nedsett høyrsel, og gitt meg faglege tilbakemeldingar på mine funn. Saman har dei utfyllt kvarandre, og fått meg vidare i skrivearbeidet mitt.

Takk også til min arbeidsstad, Syns- og Audiopedagogisk Teneste i Hordaland, som har lagt til rette og latt meg skrive masteroppgåve ved sida av arbeidet.

Eg vil også takke svigerfar min som tålmodig har lese gjennom oppgåva mi, og hjelpt meg med rettskriving.

Sist, men ikkje minst, vil eg takka mannen min og ungane mine for det tolmodet dei har vist meg gjennom desse åra. Eg er utruleg glad i dykk. Frå no av er det de som er i fokus!

Ragnhild Heimark Sætrevik

November 2012

Samandrag.

Bakgrunn: Barn som har opplæring etter Opplæringslova § 2-6 har to ulike skular og to ulike språk å forhalde seg til. Dei fleste barna som blir født døve i dag får operert inn cochleaimplantat som gir dei moglegheit å oppfatte talespråk. I samfunnet og media har det pågått ein del diskusjonar om kva som er det beste for desse barna, bør fokuset vere mest mogleg på talespråk, eller bør ein ha ei tospråkleg tilnærming? Ein har også vurdert om kompetansesenterskulane for høyrselhemma bør oppretthaldast, eller om det ikkje er noko godt grunnlag for å behalde desse skulane lengre. Eg ynskjer å finne ut kva elevane med opplæring etter § 2-6 sjølv meiner om å ha to skular og to språk å forhalde seg til.

Problemstilling: Kva identitet har elevane med CI og med opplæring etter § 2-6? Fokuset vil vere deira eiga oppleving av å vere døv eller høyrande. Gjennom å sjå kva vener dei har på dei ulike skulane, og kva språk dei nyttar seg av, vil ein kunne finne ut kvar det ser ut til at dei har si tilknytning.

Metode: Det er nytta ein kvalitativ metode. Det er gjort intervju av to elevar med CI og opplæring etter § 2-6, samt dei to lærarane som er teiknspråklærarar på heimeskulen. Elevane går siste åra på barneskulen, og har lang erfaring med å vere deltidslevar ved ein senterskule.

Funn og oppsummering: Begge elevane ser på seg sjølv som «midt i mellom» høyrande og døv. Dei har begge vener både på heimeskulen og på senterskulen, og dei ser ut til å trivast begge stadane. Det ein ser er eit dilemma, er at elevane opplever at dei ikkje treng å lære seg teiknspråk på heimeskulen. På heimeskulen har dei få eller ingen elevar som nyttar seg av teiknspråk til dei, og dei sjølve brukar det veldig lite i kommunikasjon med andre. Teiknspråkopplæringa kjem i tillegg til vanleg skuledag, og elevane opplever at dette er slitsamt. Lærarane deira er usikker på sin eigen kompetanse i teiknspråk, og opplever at opplæringa ikkje blir god nok. Dei ser også at når elevane kjem til senterskulen der teiknspråket blir utført i eit raskare tempo, og med eit rikare ordforråd enn det dei klarar å få til på heimeskulen, går dei glipp av det som blir formidla. Ein får likevel eit inntrykk av at elevane i denne studien har ein kvardag der dei opplever å bli forstått, og har vener både på senterskulen og heimeskulen. For dei har opphalda på senterskulen bidrege til at dei har møtt andre elevar som dei kan samanlikne seg med, og såleis fått eit godt grunnlag for å kunne finne sin identitet.

Innhald

1. Innleiing	1
1.1 Oppbygging av oppgåva	1
1.2 Bakgrunn for val av tema	2
1.3 Forklaring av omgrep.....	3
2. Teori.....	5
2.1 Identitet.....	5
2.2 Sosialisering.....	6
2.3 Utvikling av venskap.....	7
2.4 Identitetsdanning hos høyrslhemma	9
2.5 Tospråklegheit	10
2.6 Forsking rundt opplærings situasjonen til døde og sterkt tunghørte elevar.....	12
2.7 Problemstilling.....	16
3. Metode	18
3.1 Kvalitativ metode	18
3.1.1 Intervju	18
3.2 Forskingsprosessen	19
3.2.1 Konfidensialitet.....	20
3.2.2 Val av informantar.....	20
3.2.3 Oppretting av kontakt	20
3.2.4 Gjennomføring av intervju	21
3.2.5 Transkribering.....	23
3.2.6 Kategorisering.....	24
3.3 Etske betraktningar	25
3.4 Vurdering av kor påliteleg undersøkinga er	26
4. Presentasjon av funn.....	27
4.1 Sosiale forhold/venskap	27

4.1.1 Sosiale forhold/venskap på heimeskulen.....	27
4.1.3 Sosiale forhold/venskap på senterskulen.....	29
4.1.4 Analyse og drøfting av sosiale forhold/venskap	31
4.2 Språk.....	32
4.2.1 Språk på heimeskulen	32
4.2.2 Språk på senterskulen	36
4.2.3 Analyse og drøfting av språk	37
4.3 Identitet.....	39
4.3.1 Analysering og drøfting av identitet.....	40
5. Oppsummering.....	44
6. Litteraturliste.....	46
7. Vedlegg:.....	48

1. Innleiing

Elevar som har opplæring i og på teiknspråk, og der foreldra vel å la eleven gå på skulen i heimkommunen, blir knytt til to skular. Dei har den skulen som dei går på til dagleg, deira «heimeskule». Dei har også ein kompetansesenterskule der dei er på deltidsopphald. På kompetansesenterskulen møter dei eit teiknspråkleg miljø, der både elevar og lærarar meistrar teiknspråk. Elevane følgjer ein annan læreplan enn sine medelevar på heimeskulen. Dette er ein plan som er utarbeidd for døve og sterkt tunghøyrt elevar, og er heimla i § 2-6 i opplæringslova.

Som rådgjevar innafor høyrsel har eg undra meg over korleis desse elevane opplever det å vere knytt til to ulike skular. Når foreldre vel å ha opplæring etter Opplæringslova sin § 2-6 for sitt barn, vil opphalda på ein kompetansesenterskule vere med å sikre at dei får kome i eit miljø der teiknspråk blir brukt aktivt. Dei vil møte både barn og vaksne som brukar det for å kommunisere i det daglege. Dei vil også møte andre barn og vaksne som har det same utgangspunktet som dei sjølve; dei har defekt høyrsel. Målet med desse opphalda er at barnet skal lære teiknspråk, og at dei skal få nokon å identifisere seg med. Dei skal ha ei oppleving av at dei ikkje er dei einaste i verda som har nedsett høyrsel og brukar høyreapparat eller cochleaimplantat (CI)¹. For å finne ut om intensjonen med at barna skal bli trygge på kven dei er ved å delta på opphalda på senterskulen, ynskjer eg å spørje barna sjølve. Eg vil også snakke med lærarane deira for å få deira innsikt i korleis elevane med opplæring etter § 2-6 ser ut til å ha det.

Elevane eg har intervjuar er i ein alder der dei er midt i mellom barn og vaksen. Tittelen på oppgåva mi kan tolkast som midt i mellom to skular, to språk, mellom barne- og ungdomsalder, men det er først og fremst det som kom fram i intervjuar med elevane: Dei føler seg midt i mellom høyrande og døv.

1.1 Oppbygging av oppgåva

I kapittel 1 gjer eg kort greie for val av tema. Her omtaler eg også omgrep som er aktuelle for mi undersøking. I kapittel 2 presenterer eg teori som er aktuell for mi undersøking. Etter å ha

¹ Cochleaimplantat (CI) er ein form for elektrisk høyreapparat som blir brukt som hjelpemiddel for alvorleg høyrlehemma menneske. Eit CI-system stimulerer høyrselservecellene elektrisk og kan i prinsippet bli brukt dersom eit akustisk høyreapparat ikkje gir ønska resultat for eksempel på grunn av mangel på eller skade på hårceller i sneglehuset. (Laukli & Strømsnes, 2007)

presentert denne og tidlegare forskning, vil eg presentere problemstillinga mi. I kapittel 3 presenterer eg metoden eg har brukt, og korleis eg har arbeidd med å kome fram til kategoriar. I kapittel 4 presenterer eg dei funna eg har gjort, og drøftar og analyserer dei ulike kategoriane kvar for seg. I kapittel 5 summerer eg opp det eg har funne i mi forskning.

1.2 Bakgrunn for val av tema

I Meld. St. 18 «Læring og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det at ein vil leggje ned dei fleste kompetansesenterskulane for høyrslhemma elevar i Noreg. Bakgrunnen er at det er færre elevar som nyttar desse tilboda på fulltid enn før. Det har vore sterke reaksjonar blant foreldre til høyrslhemma barn og andre som har tilknytning til dette miljøet. Dei fleste foreldre i dag vel å la det tunghøyrte barnet sitt gå på den skulen det naturleg høyrer til utifrå kor dei bur. Det er likevel behov for desse elevane å kome inn til eit miljø der teiknspråket blir oppretthaldt og utvikla naturleg mellom dei som er der. Språk er noko som blir utvikla saman med andre, ikkje i eit vakuum. Det å få treffe andre som har dei same kommunikative og sosiale behova som seg sjølv, har betydning for korleis elevane utviklar ein sunn og god identitet (Grønlie, 2005).

I dag får mellom 90 % og 95 % av barn som blir fødd døve tilbod om å få operert inn eit cochleaimplantat (Kirkehei, Myrhaug, Garm, Simonsen, & Wie, 2011). Denne operasjonen blir gjennomført tidlegare og tidlegare. Forsking har vist at jo tidlegare ein får CI eller eit godt tilpassa høyreapparat, jo betre er prognosane for at ein vil få eit godt utbyte av desse (Yoshinaga-Ithano, 1999). Dette føreutset at det også blir sett i gang relevante tiltak i forhold til det einskilde barnet (ibid.). I media, og i samfunnet elles, blir det å få eit CI tolka som om ein får ein normal høyrsel. I røynda er CI eit avansert høyreapparat som gir ein kunstig høyrsel. Taleoppfattinga ein får med eit CI kan, ifølgje Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) sine heimesider, samanliknast med eit høyretap på 70 dB og med godt tilpassa høyreapparat (www.hlf.no). Det vil seie at det likevel er eit betydeleg høyretap.

Diskusjonane om kva som er den beste opplæringa for barn med CI har vore mange, og fokuset har vore ulikt (Hillesøy & Wie, 2011). Det er gjort mange studie som går på kva utbyte desse barna har i forhold til å snakke og lytte. I følgje ein rapport frå Kunnskapssenteret kan ein ikkje, utifrå den forskinga ein har om tema i dag, konkludere med kva kommunikasjonsform som er best for desse barna (Kirkehei, et al., 2011). I mi oppgåve vil ikkje fokus vere på utbyte av CI, eller om det er talespråk eller ein tospråkleg tilnærming

som er det beste for dei CI-opererte elevane. For elevane i min studie er valet om tospråkleg tilnærming tatt, og det er det som er deira utgangspunkt.

1.3 Forklaring av omgrep

Høyrsllehemming er eit omgrep som i Noreg blir brukt om alle typar høyretap. Gruppa har det til felles at dei ikkje utan vidare kan ta del i kommunikasjon, lære ord og omgrep og innhente informasjon som blir formidla auditivt (Grønlie, 2005). Omgrepet skil då ikkje mellom ein som er døv eller ein som er tunghøyr.

Døv er, i medisinsk samanheng, når ein har eit høyretap som er større enn 90 dB på det beste øyret (Laukli & Strømsnes, 2007). Ein kulturelt døv person er ein person som er høyrsllehemma, og som opplever sterkt tilknytning til teiknspråkmiljø og til døve sitt samfunn og kultur (Pritchard & Zahl, 2010).

Tunghøyr er ei gruppe som har ein større eller mindre høyrerest som gjer at dei kan oppfatte deler av talespråket (Laukli & Strømsnes, 2007).

I mi oppgåve vil eg nytte meg av omgrepet tunghøyr når eg omtalar elevane. Dette fordi dei gjennom CI klarar å oppfatte tale under visse forhold. Eg tek såleis ikkje omsyn til at dei i medisinsk forstand er døv når dei ikkje brukar CI.

Identitet er eit omgrep me nyttar mykje i kvardagen vår, men som kan bety ulikt i ulike samanhengar. Identitet kjem av latin og betyr “det same” (Corbeil, Archambault & Eikeland, 1998). I psykologien blir ordet brukt om den delen av personen si sjølvoppfatning som blir opplevd som særleg sentral, ekte og typisk for vedkomande. “Å finne sin identitet” vil seie å danne eit sjølvbilete ein føler at ein kan akseptere og leve opp til, og så etablere ein livsstil som svarar til dette biletet (ibid.). I samfunnsviteskap som sosialantropologi har ein ei meir utvida forståing for omgrepet. Her blir perspektivet utvida til å sjå individet si sjølvforståing og posisjonering i relasjon til gruppefenomen som sosial, kulturell eller etnisk identitet. Ein del kritikarar har hevda at omgrepet er for statisk, som om identitet skulle vere ein fast eigenskap hos ein person eller ei gruppe. Desse har i større grad interessert seg for identifiseringsprosessen (Corbeil, et.al., 1998). I mi oppgåve tykkjer eg at begge perspektiva blir viktige. Det at ein person har ei sjølvoppfatning som blir opplevd som særleg sentral, ekte og typisk vil gjere personen i stand til å kjenne at han har ein verdi i seg sjølv. Han er unik. Samstundes vil ein vere avhengig av å kunne tilpasse seg det samfunnet ein lever i. Identitetsdanninga blir dermed ein prosess som skjer i samspelet med andre rundt ein. I mi

oppgåve blir identitetsspørsmålet først og fremst retta mot eleven si kjensle av å vere høyrande eller døv. Elevane sine haldningar til sine to språk og kor elevane føler at dei «høyrer til» vil gje eit inntrykk av eleven sin identitet.

Tospråkleg opplæring: Tospråkleg opplæring er det som er målet for elevane som har opplæring etter § 2-6. Dei har rett til opplæring i og på teiknspråk, samstundes har dei også opplæring i norsk munnleg og skriftleg. Språka er formidla og oppfatta på ulike måtar. Teiknspråk er eit språk for auga og er eit visuelt-gestuet språk. Norsk talespråk er eit språk hovudsakleg for høyrsla og blir omtala som eit oralt-auditivt språk (Pritchard & Zahl, 2010). Språka blir oppfatta og formidla gjennom ulike kanalar, og blir difor omtala som ein bimodal tospråklegheit. Den bimodale tospråklegheita blir ulik tospråkligheita til mange høyrande barn som har kompetanse i to talespråk (ibid.).

Når eg omtalar dei ulike skulane elevane har si undervising ved, kjem eg til å nytte omgrepa «sentereskule» for kompetansesenterskulen, og «heimeskule» for den skulen som elevane naturleg er knytt til på grunn av kor dei bur.

2. Teori

Dette kapitlet vil ta for seg ulike teoriar innan identitet, sosialisering, venskap og tospråklegheit. Eg vil seie noko om identitet generelt, og kva som er spesielt i forhold til det å vere høyrslhemma. Så vil eg presentere tidlegare forskning rundt opplæringsituasjonen til høyrslhemma elevar, før eg presenterer problemstillinga mi.

2.1 Identitet

Svennevig (2001) skriv at identitet blir danna i relasjon til andre menneske, og inneber både individualitet og fellesskap. Me identifiserer oss med andre individ eller grupper, og etablerer på den måten ein gruppeidentitet (ibid.). Me er deltakarar i ulike sosiale, kulturelle og geografiske fellesskapar som baserer seg på slike ting som fag, bustad, politikk, hobbyar osv. Men i tillegg er me noko meir enn deltakarar i ulike fellesskap. Me har ein viss individualitet som gjer oss forskjellige frå andre- me føler eit behov for å “skilje oss ut i mengda”. På denne måten er vår identitet bestemt både av likskapar og forskjellar i forhold til andre menneske (Svennevig, 2001). Utifrå dette har Svennevig laga ein modell som viser at identiteten er noko som føreutset tre ulike størrelsar; eit individ (eigenidentitet), fellesskap (gruppeidentitet) og eigenskapar (kvalitativ identitet). Desse tre størrelsane er gjensidig avhengig av einannan (ibid.). Identitet blir her då eit resultat av desse tre størrelsane. Me kan ikkje skape identitet i einerom, men er avhengige av samhandling med andre menneske (Svennevig, 2001).

Ettersom identitet for ein stor del er eit sosialt fenomen, spelar språket ei viktig rolle for identitetsdanninga (Svennevig, 2001). Han skriv at gruppeidentitet kjem til uttrykk gjennom bruk av språklege og kommunikative konvensjonar som er særneigne for det aktuelle fellesskapet. Våre språklege val plasserer oss som insidere eller outsiderar i forhold til ulike fellesskap (ibid.). Samanhengen mellom språk og identitet inneber at identitet langt på veg kan bli betrakta som eit resultat av forhandling, noko som blir skapt i samarbeid med andre (ibid.).

Også Honneth (2003) ref. i Kermit, Holm og Mjøen (2005), beskriv “identitet” som eit omgrep med tre ulike dimensjonar. Ein sosial og intersubjektiv dimensjon som blir utvikla i dialog og ved at me blir bekrefta av andre. Ein normativ dimensjon som rører ved spørsmålet om kva slags menneske ein er. Den siste dimensjonen er ein språkleg dimensjon som rører ved spørsmålet om korleis me kategoriserer kvarandre gjennom eit språk som ikkje er nøytralt (ibid.). Honneth ser omgrepet identitet i samheng med godkjenning (Kermit, Holm, & Mjøen, 2005). Han skil mellom tre ulike former for godkjenning. Den første forma for

godkjenning er den som blir uttrykt gjennom kjærleik og omsorg. Godkjenninga består i stadfesting av å ha ein unik verdi for ein annan og ein aksept for å vere den ein er, samt aksept for å spele ut sine ønskjer og behov legitimt. Den andre forma for godkjenning er den som blir uttrykt gjennom lojalitet og solidaritet. Den består i å få ei positiv vurdering og å ikkje bli degradert. Dette dreiar seg om at ein er viktig som bidragsytar til eit fellesskap; bli verdsatt for den innsatsen ein gjer. Den tredje forma for godkjenning er moralsk respekt. I denne ligg det eit prinsipp om universell likebehandling. For å vere eit fullverdig individ, må ein ha godkjenning på alle dei tre områda (Kermit, et al., 2005).

I følge Frønes (2006) er identitet samansett, i det moderne samfunn vil den einskilde opptre på mange scener og i mange samanhengar, og med ulike sosiale identitetar og roller. Samtidig vil dei fleste ha ein kjerneidentitet, eit bilete av seg sjølv som bygger på dei ulike sosiale identitetar. Identitet handlar ikkje berre om kva og kven eg er, eller kva eg vil bli, men også om kva og kven eg ikkje ønskjer å vere (Frønes, 2006). Å forstå seg sjølv handlar om å kunne sjå seg sjølv utanfrå, altså “gjennom andre sine auge” (ibid.). Frønes (2006) skriv at ei grunnleggande side ved identitet er evna til refleksjon, til å vere sjølvobjektiv, fortolking av sosiale og kulturelle samanhengar, og val av strategiar og sosiale identitetar. Identitet blir ikkje forstått som konsekvensar av ein psykologisk utvikling, men som ein intensjon, ein sosial handling, som i det moderne samfunn blir spelt ut på mange arenaer (Frønes, 2006). Identitet er noko ein aktivt prøver å skape. Danning av identitet er avhengig av eit samspel med viktige andre rundt ein.

2.2 Sosialisering

Sosialisering refererer til den prosessen der barnet utviklar seg som unikt individ, og på same tid, blir ein del av sitt samfunn og sin kultur (Frønes, 2006). Frønes brukar teoriar frå både utviklingspsykologien og frå psykoanalysen for å beskrive korleis den individuelle utviklinga finn stad. I psykoanalysen (Erikson, 2000) blir stadia i oppveksten knytt til basale oppgåver som må løysast. Kvart stadium har si sentrale oppgåve (ibid.). I puberteten er det oppgåva «identitet versus rolleforvirring», som er sentral. Oppgåvene sin karakter vil endre seg med samfunnet si utvikling (Frønes, 2006). Det moderne samfunnet er vanskelegare å orientere seg i, og dermed blir identitetsutviklinga meir komplisert (ibid.). I denne perioden er dei først og fremst oppteken av korleis dei ter seg i andre sine auge, samanlikna med korleis dei sjølv føler at dei er (Frønes, 2006). I barneårene er det foreldra som er viktige i forhold til identitet, men i

ungdomsalder er ikkje dette tilstrekkeleg (Tetzchner, 2012). Då må ungdomane søke andre kjelder til kunnskap, inspirasjon og etterleving når dei skaper sitt vaksentilvære.

Den sosiale utviklinga går også gjennom ulike stadium. Vikan (1987) ref. i Frønes (2006) deler barnet sin utvikling av forståing av det som skjer rundt seg inn i ulike fasar. Det essensielle i denne beskrivinga er at barnet utviklar seg frå berre å forstå synleg åtferd til å oppfatte åtferdsmønstre, og vil etter kvart kunne knytte desse til sosiale og psykologiske forhold. I 7-12 års alder vil rekonstruksjon av sosiale faktorar finne stad, mens forståinga av mellommenneskelige forhold særleg utviklar seg frå 12-13 års alder (ibid.). Dette inneber at barnet ser “under” den synlige åtferda og forstår at handlingar kan vere knytt til for eksempel personlege trekk (Frønes 2006). I 8-10 års alder har barna evne til sjølvrefleksjon, det vil seie refleksjon over sine eigne psykologiske prosessar. Dei prosessar som barnet tidlegare kunne rekonstruere med basis i andre, kan det no også gripe hos seg sjølv, sjølv om evna til sjølvforståing ennå er svakt utvikla (ibid.).

I følgje Frønes (2006) blir ikkje barn kompetente vaksne av å vere med vaksne, men av å vere med barn. Jamaldringane si rolle i sosialiseringprosessen blir dermed svært viktig. I samspelet med andre barn blir det kjempa om deltaking, posisjonar, status, kjærastar og vener, her blir det diskutert kva som er rett og galt og - ikkje minst- kven som har rett og kven som har feil. Å sette barn-barn-forholdet i fokus betyr også at det aktive barnet trer fram (Frønes, 2006). I følgje Harris (1998) ref. i Frønes (2006) er barnegruppa staden der me primært blir forma sosialt; om me opplever oss som taparar eller vinnarar i verda er knytt til jamaldringgruppa, ikkje til foreldra.

2.3 Utvikling av venskap

Venskap er ein horisontal relasjon som er kjenneteikna ved eit sterkt emosjonelt band. Venskap finn ein blant barn og ungdom i alle kulturar og syns å ha ei unik rolle i deira læring og sosialisering. Gjennom venskap utviklar dei sosial forståing og kompetanse, dei snakkar om seg sjølv og andre, lærer moral, sosiale reglar og sosial sensitivitet, og å løyse konflikhtar (Tetzchner, 2012). Venskap mellom barn har difor ei viktig rolle i barn sine liv.

Ein av dei som har interessert seg særskilt om barn si danning av venskap er William A. Corsaro. Han har studert ulike kulturar over eit tidsrom på 29 år i både USA og Italia. I følgje Corsaro (2003) er det mange faktorar som spelar inn på barna sine danning av venskap, og at desse faktorane er vanskelege å få tak i dersom ein ikkje går i djupna på barna sin leik, og glir

inn i leiken på barna sine premiss. Corsaro (2003) fann at strukturen og størrelsen til gruppa, kor mykje tid barna var saman, barnehagen sitt innhald, og dei sosiale og kulturelle verdiane i gruppa og elles i samfunnet spela inn på barna sine venskap. I tidleg førskulealder omtalar barna kvarandre som vener dersom dei leikar saman (Corsaro, 2003). Det at dei i det heile er saman tilseier at dei er vener. Eldre barn i førskulealder hadde meiningar om at bestevenner var barn du hadde eit spesielt forhold til, som ein brydde seg særskilt om og kunne fortelje løyndomar til (ibid.). Men det var først i 11-12 årsalder at vener blei omtala som «nokon som skjønar kvarandre, deler kjensler, løyndomar og psykologiske problem med».

Tetzchner (2012) har basert seg på Bigelow (1977) når har beskriv tre fasar i barn si oppfatning av venskap. Dei tre fasane han beskriv er:

- Lønings-kostnad-fasen (7-8 år)
- Den normative fasen (9-10 år)
- Den empatiske fasen (11-13 år)

I lønings-kostnad-fasen blir vener barn det lønar seg å vere saman med. Det kan vere at venen bur i nærleiken, har populære leikar eller som liker dei same leikane som barnet sjølv. I den normative fasen er einigheit om verdiar og reglar blitt viktigare. Vener skal stille opp for ein annan og vere lojale. I den empatiske fasen er barna sine førestellingar om venskap prega av felles interesser. Barn forventar at ein ven aktivt vil prøve å forstå dei, er villig til å fortelje om seg sjølv og kome med sjølvavsløringar (Tetzchner, 2012). Endringane i barn si oppfatning av venskap har mellom annan samanheng med den utviklinga som skjer i deira sinnsforståing og sosialkognitive dugleikar generelt, spesielt den aukande forståinga for at ikkje alle tenkjer likt som dei (ibid.). Eit godt venskap er ikkje noko som skjer plutselig, men noko som gradvis utviklar seg i barne og ungdomsalder (ibid.).

I førskulealder er barna som ei samling med einskild individ. Når dei så kjem i skulealder, oppstår behovet for å koordinere venskapsrelasjonar og konkurrerande krav frå gruppene barn inngår i. Skuledagen sin struktur har også betydning for når og korleis jamaldringar er saman. Gjennom ungdomsalderen aukar emosjonell involvering og sårbarheit, og relasjonane sin relevans for individet sin eigen identitet aukar. Det blir fleire venskap og grupperelasjonar på tvers av kjønn, og meir intime relasjonar. Relasjonane må så koordinerast med kvarandre og i forhold til gruppa sine krav. I ungdomsskulealder blir det derfor meir komplisert å

oppretthalde etablerte relasjonar når det oppstår misforståingar og konflikhtar (Tetzchner, 2012).

I ungdomsalder er ein ofte i ein fase der ein er usikker på seg sjølv og dei sosiale relasjonane ein går inn i. Det å lære å omgås det andre kjønn er eit viktig steg i den sosiale utviklinga i denne fasen, og vener har stor betydning i denne prosessen (Tetzchner, 2012). Vener utgjer ein form for sosial kapital som gir tilgang til fellesskap, og som har betydning for barn sin sosiale tilpassing og utvikling (Tetzchner, 2012). Hos eldre barn og ungdomar bidreg venskapsrelasjonar til utvikling av identitet, og til ei breiare forståing av andre. Resultatet kan bli verdimesing både positivt og negativt: når venene til eit barn viser positiv sosial åtferd, samarbeidsvilje og gode løysingar, beskyttar dei barnet mot ein negativ sosial utvikling. Dersom venene viser dårleg sosial tilpassing og konfliktløysing, vil dette auke eit barn sin risiko for negativ sosial utvikling, særleg i relasjonar med jamaldringar (ibid.).

2.4 Identitetsdanning hos høyrsllehemma

Breivik (2007) har i sitt doktorgradsarbeid intervjuva vaksne, både døvfødde og døvblitte. Breivik (2007) skriv at grovt sett er det to perspektiv på identitet i døvefeltet. Det eine perspektivet er det dominerande der døve og det å vere døv blir betrakta med høyrande majoritetsblikk med vekt på høyrsel som det normale. Her framstiller ein døve som funksjonshemma, unormale og med trong for å bli hela. Det andre, innanfrå perspektivet, handlar om korleis verda ser ut frå ein døv sin ståstad (ibid.). Her blir det visuelle og særeigne døvekulturelle verdsatt, og døve står fram som aktverdige medlemmar av ein språkleg minoritet. Mellom desse ytterpunkta utspelar det levde liv seg, og dei konkrete identitetsutformingane varierer (Breivik, 2007). Breivik (2007) skildrar døve som ei stigmatisert og marginalisert gruppe som sliter med majoriteten sin fonosentrisme. Fonosentrisme er eit fenomen som handlar om at ein har laga seg “naturleggjorte” meiningar om dei andre, basert på eigen antekne framifråskap. Dette utgjer den sjølvsahte og ureflekterte kunnskapsbasen me møter verda med. Fonosentrisme i seg sjølv er ikkje vondsinna, men dannar det bakteppet som dei fleste høyrande møter døve med, og som derfor likevel bidrar til diskriminering og marginalisering (Breivik, 2007).

Døve er ei gruppe som reiser mykje, også på tvers av landegrensene, for å møte andre som nyttar visuell kommunikasjon. Dei er ofte delaktige i globale nettverk. Dei er også hyppige brukarar av ny informasjons- og kommunikasjonsteknologi, og bør ikkje forståast innafor eit

snevert nasjonalstatleg perspektiv (Breivik, 2007). For døve er det ikkje nødvendigvis det fysiske nære som utgjer deira emosjonelle forankring og miljø (ibid.). Det er heller slik at døve er meir heime blant framande som dei treffer langt borte. Dei har også ulike stadar og høve der dei møter andre døve, for eksempel døveforeininga i byen, eit døvemiljø i ein større by, døve sine årlege kulturdagar, diverse døvesportsarrangement, eller kortare eller lengre opphald på Ål Folkehøgskole for døve (ibid.).

Som andre barn har høyrslhemma barn dei same behova i forhold til “å finne seg sjølv”. Grønlie (2005) beskriv tunghøyrt som ei gruppe som har falle mellom to stolar. Altfor ofte er “høyrende” blitt høgstatusgruppe, og “døve” blitt lågstatusgruppe for tunghøyrt i oppveksten (ibid.). Dette er håplause vilkår for ein sikker og god identitet (Grønlie, 2005). Tunghøyrt blir ikkje samanlikna med døve i ei uvitande verd (ibid.). Dei blir samanlikna med høyrende. Dette kan føre til at ein “lever som om ein høyrer”. Barna skapar strategiar som gjer at dei ser ut som om dei er høyrende (Grønlie, 2005). Undertrykt tunghøyrsl er farleg for identitetsutviklinga og sjølvkjensla. Den skapar isolasjon, rigid forsvar prega av fornektning og bagatellisering, og fare for å bli utan tilhøyring nokon stad (ibid.). I følgje Grønlie (2005) er haldningar til eige språk viktig. Det er viktig at barn opplever at heim og skule er sikre i sitt positive forhold til teiknspråket. Viss ikkje vil barna lære at teiknspråket ikkje har status og fortsatt er ei uønskt nødløysing. Dei vil vegre seg for å bruke det, og spesielt for å trenge det (ibid.). Å vere tunghøyrte er ein risikofylt funksjonshemming (Grønlie, 2005). Den har trua barn si trivsel og utvikling i større grad enn dövheit (ibid.). Tunghøyrt barn må få eit usjenert forhold til si høyrslshemming, vite kva den inneber av forsakingar og moglegheiter, og kjenne betydinga av å lette situasjonen for dei høyrende. Dei må kunne formidle om sin høyrslssituasjon, sine ønskjer og krav til andre utan skam. Det høyrslshemma barnet som får utvikle ein trygg identitet, vil som vaksen kunne velje tilhøyring og finne den (Grønlie, 2005). Som vaksne rundt eit barn med nedsett høyrsl vil våre haldningar og handlingar vere viktige for at eit barn skal oppleve at det er verdfullt slik det er.

2.5 Tospråklegheit

Det er mange utfordringar forbunde med utvikling av bimodal tospråklegheit (Pritchard & Zahl, 2010). Både døve og høyrende barn av døve foreldre kan møte haldningar hos fagfolk som hindrar bruken og utviklinga av teiknspråk (ibid.). Men dei største utfordringane møter dei døve barna som har høyrende foreldre. Dei kan bli konfrontert med dei same negative haldningane til teiknspråk både heime og ute i samfunnet, og har i tillegg avgrensa tilgang til

språket (ibid.). I følge Zahl og Pritchard (2010) er dei store endringane i skuletilbodet for høyrselehemma dei siste tiåra ei fortsetting av ein kontinuerleg og konfliktfull veksling mellom metodar gjennom tidene: bruk av teiknspråk eller ikkje bruk av teiknspråk. Den mest betydelege endringa som har funne stad nyleg, er forståinga av at barnet treng både teiknspråk og tale-/skriftspråk. Det tospråklege grunnlaget er fundamentalt for den optimale utviklinga hos døve og sterkt tunghøyrt. Det er no ei forståing for at dei to språka oppfyller ulike funksjonar i barnet sitt liv og gjer det mogleg for barnet å delta på forskjellige arenaer (ibid.). Denne forståinga inneber også at det er ulike måtar “å vere døv” på, og variasjonar innan grad av tospråklegheit (Pritchard & Zahl, 2010).

Det er ulike former for tospråklegheit hos høyrande, og dei gjeld også for høyrselehemma (Pritchard & Zahl, 2010). Språket barnet har tileigna seg først, vert kalla morsmål, eller fyrstespråk. Språk som blir lært seinare, blir kalla for andrespråk, eller framandspråk. Når barnet veks opp i familiar der foreldra har ulike morsmål, har barnet ein simultan tospråkleg utvikling (ibid.). I forhold til høyrselehemma barn kan det også skje ein subtraktiv tospråkleg utvikling (Øzerk, 2008). Zahl og Pritchard (2010) eksemplifiserer dette på to måtar: Eit barn brukar teiknspråk før CI-operasjon. Etter operasjonen sluttar nærmiljøet til barnet gradvis å bruke teiknspråk. Dette fordi det blir rapportert at barnet har ein effektiv utnytting av høyrsla og sjølv sluttar å bruke teiknspråk i sin kommunikasjon med høyrselehemma (ibid.). I andre tilfelle sluttar miljøet rundt barnet brått å bruke teiknspråk etter CI-operasjonen. Det skjer på grunn av ein medisinsk og pedagogisk overtydning om at det må til for å sikre talespråket. Men det er ingen empiriske forskingsbevis som tyder på at dette er riktig, det er heller motsett (Pritchard & Zahl, 2010).

Pritchard og Zahl (2010) beskriv også ein form for tospråklegheit som dei kallar oppretthaldingstospråklegheit. Denne forma for tospråklegheit kan det vere snakk om for barn som bur langt frå eit teiknspråkmiljø (ibid.). Sjølv om fleirtalet i heimemiljøet ikkje er teiknspråkbrukarar, vil det høyrande miljøet rundt barnet anstrenge seg for å vedlikehalde og vidareutvikle barnet sin teiknspråkkompetanse. Dette vil komme barnet til gode også i framtida fordi språket er ein viktig del av barnet sin identitet (Pritchard & Zahl, 2010). Pritchard og Zahl (2010) nemner ulike tiltak som er aktuelle: at ein teiknspråkkunnig lærar brukar teiknspråk i klasseundervising med heile klassen, oppretting av kontakt med andre teiknspråkbrukarar i distriktet, både barn og vaksne, at barnet deltek på kompetansesenterskulen, og bruk av IKT og fjernundervising på teiknspråk.

For å fremje ei god bimodal tospråkleg utvikling må barnet ha tilgang til begge språka og ha gode språkmodellar (Pritchard & Zahl, 2010). Det som kompliserer situasjonen er at det er mogleg å produsere teikn og tale samstundes, og då kan bruken av reine språkkodar bli tydlege redusert. I situasjonar der blandingskodar blir brukt, lider ofte kvaliteten på språkbruken på begge språka (ibid.). Dette kan føre til at kommunikasjonen ikkje blir tilfredstillande for eleven. Teikn på at kommunikasjonen ikkje er tilfredstillande for eleven, kan vise seg i eleven si åtferd og kan kome til uttrykk gjennom sinne, frustrasjon, passivitet, eller ved at eleven tar ei rolle som «klovn», «tøffing» eller den «snille, stille, usynlege» i gruppa (Pritchard & Zahl, 2010).

2.6 Forsking rundt opplærings situasjonen til døve og sterkt tunghøyrt elevar

Etter Reform 97 blei det innført egne læreplanar for døve elevar. Hørslehemma elevar med teiknspråk som førstespråk fekk for første gang egne læreplanar i faga teiknspråk, norsk, engelsk og drama/rytmikk (Grønlie & Hjelmervik, 2004). Foreldra til barna kunne velje om opplæringa skulle vere på heimeskulen, i ein kommunal eller interkommunal skule, i ein klasse for hørslehemma eller i ein skule til eit av dei statlege kompetansesentra for hørslehemma (ibid.). Når L97 skulle evaluerast, blei det også satt av midlar for evaluering av dei nye tiltaka for døve elevar. Prosjektet «På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elevar», hadde som hovudmål å få fram beskrivingar av ulike måtar å organisere opplæring av døve elevar, med vekt på samanhengen mellom språk/kommunikasjon, interaksjon og kontekstuelle forhold (ibid.). Prosjektet er eit klasseromsstudie der ein har observert 10 klassar der elevar som følgjer læreplaner for døve, får si undervisning. Dette inneber både kompetansesenterskular og skular der det er ein eller to elevar som får undervisning etter desse læreplanane. Studien gir ingen konkrete føringar for korleis opplæringa av døve elevar bør gjennomførast, men peikar på nokre sentrale moment som bør bli ivareteke, uavhengig av om opplæringa blir gjennomført på heimeskulen eller innafor skular/klassar for døve (Ohna et al., 2003). I studiet fann ein at kommunikasjonen i klasserommet var prega av eit stadig skifte av kodar og modalitetar: Teikn utan tale, teikn og tale, tale utan teikn og skriftleg norsk var i bruk om einannan på ein tilsynelatande effektiv måte (Grønlie & Hjelmervik, 2004). Dette gjaldt både på kompetansesenterskulen og på heimeskulen. I følgje Powers (2002) ref. i Ohna, et.al (2003) må følgjande moment bli forstått som eksplisitte tema som bør kunna finnast i ei inkluderande døveundervisning:

- Regelmessige moglegheiter for vellykka samhandling mellom døve og høyrande elevar, både i vanlege skular og klassar og i andre kontekstar.
- Regelmessige moglegheiter for døve elevar til å samhandle med andre døve elevar og å få døve vener.
- Involvering av døve elevar i fritidsaktivitetar, det å gje dei moglegheit for å utvikle fritidsinteresser og sosiale dugleikar og til å bli vener med høyrande og døve elevar
- Tilgang for døve elever til Døv kultur
- Tilgang for døve elevar til vaksne d(D)øve rollemodellar

Undersøkinga avdekkar at alle skular dei besøkte, med moderate unntak, manglar naudsynt kompetanse og refleksjon rundt kva som er gode inkluderingspraksisar for høyrsllehemma elevar generelt, men også identitetsarbeid spesielt (Ohna, et al., 2003).

Ein fann mange eksempel på gode relasjonar og god kommunikasjon mellom døve barn og høyrande vaksne både på heimeskulen og på senterkulen i undersøkinga. Samtidig blei det avdekkar store utfordringar knytt til målet om reell deltaking i klassen sitt kommunikative rom på heimeskulane. God og flytande kommunikasjon i klassen må nødvendigvis vere ei utfordring der alle elevane er høyrande og talande unntatt ein, og ein sjeldan gang to (Grønlie & Hjelmervik, 2004). Det dreier seg om deltaking og kunnskapstileigning her og no, samt om vilkåra for utvikling av funksjonelt språk, meiningar og haldningar, og internalisering av normer (ibid.).

Det er gjort fleire undersøkingar som går på opplæringa for døve eller sterkt tunghøyrt barn som går på heimeskulen. Barli (2003) stiller spørsmål med kor inkludert dei døve barna er i sin heimeskule. I si undersøking finn ho at det er stor entusiasme, kreativitet og endringsvilje i forhold til å møte den utfordringa det er å ha ein døv elev ved skulen, men at for små kommunar er det å leggje til rette for opplæring av døve elevar svært ressurskrevjande. Ho meiner at det er sårbare prosjekt der marginane mellom å lykkast eller å mislykkast er hårfine, slik det er i dag. Ho understrekar at det er ikkje nok at berre ein teiknspråklærar har kompetanse i teiknspråk. Alle elevar må ha tilgang til eit forståeleg språk i klassen og muligheit for å delta i den "offentlege diskursen". Både klassestyrar og medelevar må difor ha ein viss kompetanse i teiknspråk, eller teikn til tale, viss ikkje er ikkje klasserommet ved heimeskulen eit inkluderande klasserom for døve (Barli, 2003). Barli (2003) finn at det er svak relasjon mellom heimeskulen og senterkulen. Ho peikar på at dette blir sett på som dei viktigaste læringsarenaene for dei døve barna, og meiner at ei styrking av relasjonane mellom

desse to arenaene vil vere ein viktig faktor for å gje elevane ei meir likeverdig opplæring (ibid.).

Simonsen, Kristoffersen og Hjulstad har sett på inkluderande opplæring av barn med cochleaimplantat (Simonsen, Kristoffersen, & Hjulstad, 2009). Det å stå overfor ein høyrsllehemma elev med cochleaimplantat blei sett på som ei stor utfordring for dei fleste lærarane i intervju dei har gjort. Sjølv om dei finn store variasjonar i biletet, ser det ut til at det er uvisse, lite planmessigheit og bevisste strategiar, men mykje prøving og feiling som ofte pregar undervisninga. Eit fåtal av lærarane hadde erfaring med høyrsllehemma elevar tidlegare. Å ha oversikt over kva kvar og ein av elevane i ei klasse til ei kvar tid får med seg av det som blir sagt og gjort, er eit nærmast uoppnåeleg mål sjølv for dei dyktigaste og mest merksame lærarane (ibid.). Undersøkinga viste også at lærarane som underviser barn med cochleaimplantat i vanleg skule, har liten fagleg bakgrunn for å forstå og innrette seg etter kva elevane har av føresetnader for å høyre og oppfatte i klasserommet (Simonsen, et al., 2009). Testar tatt under kontrollerte forhold, og som har vist at eleven har fått med seg det meste, blir av lærarane langt på veg tolka som om eleven høyrer normalt, og skulen sine forventningar til eleven har blitt justert deretter. Høyrsllehemma elevar er dessutan dyktige til å gje inntrykk av at dei får med seg meir av kommunikasjonen rundt enn det dei i realiteten gjer. Ofte kan det vere misforståingar, eller noko er blitt feiloppfatta (ibid.). Lærarane i undersøkinga fekk også spørsmål om kva forventningar dei hadde til at eleven skulle få med seg av det som blei sagt i undervisninga. Hovudtyngda av lærarane forventa at elevane skulle få med seg frå noko av det læraren sa, til at dei skulle forstå læraren. Få lærar hadde forventningar til at elevane med nedsett høyrsel skulle oppfatte sine medelevar, eller ha tilgang til uhindra kommunikasjon i klasserommet (Simonsen, et al., 2009). I mange tilfelle ser det ut til at både lærarar og elevar justerte ned sine forventningar til den høyrsllehemma eleven si deltaking, og aksepterte at denne eleven ikkje alltid kunne inngå i interaksjonen og aktivitetane i klassen. I undersøkinga kjem det også fram at teiknspråk er ei kime til mykje usikkerheit hos lærarane. Dei opplever at dei har for liten teiknspråkkompetanse, sjølv med teiknspråkkurs og teiknspråkstudie (ibid.).

Kermit, Holm og Mjøen (2005) har forska på cochleaimplantat i eit tospråkleg og etisk perspektiv. Denne forskinga indikerer at spørsmålet om språkutviklinga til barn med CI rører ved langt meir enn spørsmålet om språkinnlæring av ord og omgrep gjennom trening styrt av vaksenpersonar. Barn sine pragmatiske språkdugleikar og munnlege tekstkompetanse er noko som blir utvikla i samspel med jamaldringar (Kermit, et al., 2005). I undersøkinga har dei

følgte to elever, Vegard og Stian, med CI og opplæring etter § 2-6. Vegard får si undervisning ved sin heimeskule og har deltidsopphald ved døveskule, medan Stian er fast elev ved døveskulen. I denne pilotstudien har ein hatt fokus på dialogar som desse elevane har med sine medelevar. Vegard har, ifølgje kompetansesenteret, godt utbytte av sine CI, medan Stian har eit moderat utbytte av sine. I studien fann ein ingen spontane dialogar mellom Vegard og hans høyrande klassekamerater. På døveskulen blei det identifisert to dialogar, der den eine blei transkribert og analysert. Dette var ei samtale med fleire barn rundt eit bord, og ingen av dei brukte teiknspråk, alle brukte norsk tale. Her var det fire som deltok i samtala, men i denne samtala forhold ikkje samtalepartnarane seg til einannan som aktive lyttarar og greidde ikkje å utdjupe samtala. Både på heimeskulen og på døveskulen observerte ein at Vegard var åleine i friminutta. Stian hadde fleire lange samtaler med sine medelevar, og i desse dialogane var samtalepartnarane i stand til å utvikle samtala ved å bruke ulike språkhandlingar og språkstrategiar. Stian hadde mange vener på skulen, og to bestevener. I studien blir det presisert at dette er eit pilotstudie, og at den metodiske tilnærminga ikkje gir grunnlag for å generalisere funna, men dersom det er slik at barn med høyrsevanskar opplever utfordringar i samhandling, lik den Vegard opplever, kan det i seg sjølv vere ei etisk utfordring som ein må ta i betraktning når ein skal avgjere kva som er optimal habilitering av barn med CI (Kermit, et al., 2005).

Tidlegare har det vore forska mykje på utbytte av CI med tanke på kor mykje tale ein kan oppfatte, og kor god talespråkutviklinga er hos barna som har fått CI (Bat-Chava & Deignan, 2001; Punch & Hyde, 2010). Den seinare tida er det også i utlandet gjort fleire undersøkingar som har fokus på dei sosiale og dei etiske aspekta i forhold til CI, og på opplæringa for desse barna. I England er det blant anna gjort eit studie der ein har intervjuet 29 unge i alderen 13-16 år med CI. Denne studien tek for seg korleis elevane sjølv opplever å ha CI, deira sosiale- og kommunikasjons moglegheiter og val, deira utfordringar når det gjeld utdanning, og deira identitet (Wheeler, Archbold, & Gregory, 2007). Funna viser at dei unge i denne studien er positive i forhold til sine CI, og med dei val som blei gjort av deira foreldre om at dei skulle få CI. Mange av dei brukar både tale og teikn i sin kommunikasjon (ibid.). Når det gjaldt spørsmål om identitet, svarte majoriteten at dei opplevde seg som døve, sidan dei ikkje kan høyre utan CI, men at dei ikkje opplevde å ha ein kulturelt døv identitet.

I Australia har dei gjort ei undersøking med 151 lærarar som jobbar med kvar sine barn med CI (Punch & Hyde, 2010). Her har ein brukt både spørjeskjema, som alle lærarane har fått utdelt, samt intervjuet 15 av lærarane for å få meir utfyllande informasjon. Konklusjonen er at

elevane med CI ligg bak sine høyrande medelevar når det gjeld det akademiske og sosiale. Punch og Hyde (2010) peikar på at det er grunn til å bekymre seg i forhold til desse barna sine akademiske og sosiale dugleikar. Dei meiner at ein bør revurdere det både lærarar, familiar, opplæringsansvarlege og medisinske profesjonar har antatt i forhold til utbytte av CI (ibid.). I følgje Punch og Hyde (2010) bør både avgrensingane, så vel som fordelane, med CI vere forstått for at barna med CI skal få den rette støtta og hjelpa dei treng for å kunne oppnå sitt fulle potensiale både personleg, og i forhold til utdanning og sosial utvikling.

Dammeyer har i ei undersøking sett på den psykososiale utviklinga hos danske døve og tunghørte barn (2009). Studien er gjort av 334 elevar frå 3 døveskular og tre senterskular der dei har "høyrseleksklassar". Det er ikkje tatt med elevar som går på ein "vanleg skule". Alle brukar teiknspråk, dansk tale eller ein form for kombinasjon (total kommunikasjon) tilpassa barna. I denne studien fann ein at det var 3,7 gongar fleire barn med psykososiale vanskar blant barn med høyrselshemming samanlikna med barn med normal høyrsele (Dammeyer, 2009). I studien fann ein også at dersom barna hadde gode kommunikasjonsdugleikar, på teiknspråk og/eller på talespråk, hadde dei ikkje større psykososiale vanskar enn normalthøyrande. Studien viser kor viktig kommunikasjon er for at barnet med høyretap skal få ei god psykososial utvikling, uansett type eller grad av høyretap (Dammeyer, 2009).

I Australia har ein forska på dei psykososiale aspekta hos døve ungdomar både med og utan CI (Leigh, Maxwell-McCaw, Bat-Chava, & Christiansen, 2008). Det var 57 døve ungdomar med i studien, og det vart brukt eit måleinstrument som ungdomane sjølv, deira foreldre og lærarar fylte ut. Gjennom dette skulle ein finne ut om det var forskjell på den psykososiale helsa til ungdomar med og utan CI. Ungdomane med CI hadde ei gjennomsnittimplantasjonsalder på 7 år. Dei hadde i gjennomsnitt hatt CI i 8 år. I denne studien fann dei at det var ulikskapar i kva kulturell forankring dei ulike gruppene hadde; ungdomane som var CI-opererte var mest «hearing acculturated» medan dei utan CI var meir «Deaf acculturated». I denne studien fann ein likevel ikkje forskjellar i ungdomane si psykososiale helse. Ein fann at døve ungdomar sitt funksjonsnivå- slik det var målt i denne studien- ikkje er direkte knytt til implantatstatus. Det som er det viktigaste for desse ungdomane er korleis deira foreldre og lærarar møter deira psykososiale behov, uansett om dei har CI eller ikkje.

2.7 Problemstilling

Med bakgrunn i forskning og eigen erfaring ser eg det som viktig å få enda meir kunnskap i forhold til kva barna, som har ein tospråkleg opplæring, sjølv opplever i forhold til sin

situasjon. Det er dei som kjenner på kroppen kva som er utfordringane i kvardagen. Kva tankar dei har om sine to skular vil kunne gje oss informasjon som kan vere nyttig i forhold til korleis ein kan leggje enda betre til rette for dei. Forskinga peikar på kor viktig det er med samspelet med jamaldringar (Frønes, 2006; Kermit, et al., 2005), og kor viktig det er at barnet har eit språk det kan kommunisere på, anten det er norsk eller teiknspråk, i forhold til den psykososiale utviklinga (Dammeyer, 2009). Når det gjeld elevane som har si opplæring på to ulike skular, vil dei møte andre barn som også er der på deltidsopphald. Det blir interessant å sjå om desse barna føretrekker einannan når dei er på opphalda, og om dei opplever å ha ein god kommunikasjon. Det er mange etiske spørsmål som har kome opp dei seinare åra i samband med at ein opplever at høyreapparat og CI fungerer så bra at barna klarer å oppfatte tale under gitte situasjonar. For elevar som er den einaste på sin skule som har opplæring i og på teiknspråk, ser det ut til at mange av lærarane føler seg lite kompetente i forhold til å bruke teiknspråk i undervisninga (Simonsen, et al., 2009). Utifrå desse forholda ser eg det som viktig å spørje seg: Kva identitet har barna som har opplæring i § 2-6 og har to opplæringsarenaer? I samband med dette blir det aktuelt å sjå på kva dei sjølve seier om dei ulike skulane, kva språk dei nyttar kvar, og kva vener dei opplever å ha. Det blir også interessant å sjå kva lærarane deira seier om deira språkval i ulike settingar og grupper, og om kva vener desse elevane har på dei ulike skulane.

3. Metode

Dette kapitlet handlar om kva metode eg har valt i forskinga mi. Den vil seie noko om kva tilnærming eg har brukt, korleis val av informantar blei gjort og korleis sjølve undersøkinga blei gjennomført. Så vil eg seie noko om kva etiske betraktningar eg har gjort meg i samband med undersøkinga.

3.1 Kvalitativ metode

I mi undersøking er det elevane som er i fokus, og det er deira livsverd eg vil undersøke. Når målet med forskinga er å få fram informantane sine meiningar, deira sjølvforståing, intensjonar og haldningar, er det ein kvalitativ metode som eignar seg (Befring, 2007). For å få eit mest mogleg nyansert bilete av korleis elevane har det, har eg også valt å snakke med dei lærarane som kjenner dei best på heimeskulen. Desse lærarane har gjerne jobba med eleven i mange år, og har følgd eleven til deltidsopphald på ein senterskule. Dei har difor innblikk i korleis eleven har det dei ulike stadane, og korleis han fungerer saman med dei andre elevane, både på heimeskulen og på senterskulen. Når ein skal undersøkje korleis nokon opplever ein situasjon, er det relevant å spørje personane sjølve. I mi undersøking vil eg intervju/ ha samtale med elevane, og lærarane deira. I undersøkinga håpar eg å få fram element som kan vere viktige i forhold til å skjønne korleis elevane har det. Kvalitativ forskning er gjerne induktiv (Ringdal, 2009). Den kvalitative forskaren set seg først nøye inn i informanten sin situasjon gjennom samtaleintervju. Dette dannar grunnlaget for å finne nøkkelomgrep som kan nyttast til å forstå informanten sin situasjon eller handlingar (ibid.). I mi undersøking vil eg nytte meg av eit semistrukturert intervju.

3.1.1 Intervju

Når tema frå dagleglivet skal bli forstått utifrå intervjupersonen sine eigne perspektiv, blir det brukt eit semistrukturert livsverdsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Eit semistrukturert livsverdintervju er ei planlagt og fleksibel samtale som har som føremål å innhente beskrivingar av intervjupersonen si livsverd med fokus på fortolking av meininga med dei fenomen som blir beskrivne (Befring, 2007). Intervjuet har ei rekkje tema som skal dekkast, i tillegg til nokre forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er samstundes prega av å vere open når det gjeld endringar i rekkjefølgja og formuleringa av spørsmål, slik at ein kan følgje dei spesifikke svara som blir gitt og dei historiene intervjupersonane fortel (ibid.). Kvale og Brinkmann (2009) påpeikar også kor viktig det er å bruke alderstilpassa spørsmål. For elevar som har nedsett høyrsel, kan det også vere ei utfordring at dei ikkje har alle dei

omgrepa som er vanleg for andre elevar på deira alder. Spørsmåla må difor vere formidla på ein så lett måte at dei skjønar kva eg spør om. Dei er også tospråklege, så eg må vere førebudd på at eg må bruke teikn saman med dei. Eg må i tillegg passe på å plassere meg rett i forhold til kva øyre dei høyrer best på, og stille spørsmåla klart og tydeleg. Når eg stil spørsmåla, må eg stile dei på ein slik måte at elevane ikkje får kjensla av at eg er ute etter dei «rette» svara. Kvale og Brinkmann (2009) meiner også at det kan byggjast bru over nokre av barrierane mellom barn og vaksne dersom ein intervjuar elevane i sine rette omgjevnader. Intervjua blir gjort på elevane sine arenaer.

3.1.1.1 Intervjuguider

Sidan eg ikkje er ein erfaren intervjuar, utarbeidde eg ganske detaljerte intervjuguidar. Dette for at eg skulle kjenne meg tryggare i samtala med elevane og lærarane. Eg laga ein intervjuguide for elevane (vedlegg 1) og ein for lærarane (vedlegg 2). Intervjuguidane inneheld spørsmål som går på forhold på heimeskulen og på senterskulen. Eg har laga meg forskingsspørsmål, og utifrå dette formulert ein del intervjustørsmål. Sjølv om eg har laga mange spørsmål, var målet at elevane og lærarane mest mogleg skulle få snakke fritt og kome med det dei hadde på hjarte i samband med dei ulike tema.

3.1.1.2 Utprøving av intervjuguidene

På førehand testa eg ut spørsmåla mine på ein annan elev og hans lærar, slik at eg fekk eit innblikk i om dei spørsmåla eg hadde laga var brukande og lette å svare på for eleven og læraren. Denne eleven hadde ikkje opplæring etter § 2-6, men har erfaring med å delta på opphald på ein senterskule. Det vart gjort små endringar av intervjuguiden etter dette intervjuet. Læraren eg intervjuar syntes det var vanskeleg å svare på spørsmåla utan å ha fått sett dei på førehand. Han tykte likevel at spørsmåla var relevante. Etter denne tilbakemeldinga bestemte eg meg for å sende ut spørsmåla til lærarane på førehand.

3.2 Forskingsprosessen

Sjølv om forskingsprosessen eigentleg starta når eg byrja å finne problemstillinga, og gjere litteratursøk, vil eg her beskrive korleis eg har gått fram i den formelle delen av undersøkinga. Eg vil skrive punkt for punkt korleis eg har gjennomført min studie.

3.2.1 Konfidensialitet

Det første eg gjorde når eg skulle ta til med undersøkinga, var å kontakte Norsk Samfunnsvitenskapelig Datateneste (NSD). Eg sendte inn skriv der eg gjorde greie for og søkte om godkjenning for mitt prosjekt, samt forslag til brev som eg skulle sende ut til aktuelle informantar. Prosjektet blei godkjent med ein skilde merknader (vedlegg 3). I mitt studie er namn på skular, elevar og stadar anonymisert. Alle, både lærarar og elevar blir omtala som «han» i oppgåva. Også i transkriberinga har eg følgd dei same reglane; sjølv om elevane eller lærarane har nemnt namn, har eg skrivt dette om slik at det ikkje kan kjennast att. All transkribering har blitt gjort på ei datamaskin der berre eg har passordet for å kunne kome inn. Alle opptak, både kassettar og videoopptak, har vore innelåst i eit arkiv som berre eg har tilgang til.

Utvalet mitt er lite, og det vil alltid kunne vere ein risiko for at nokon blir kjent igjen. Ved å oppbevare, og behandle materialet eg har samla inn på denne måten, vil eg ha minska risikoen for at materialet skal kome på avvege.

3.2.2 Val av informantar

Måten eg har valt ut mine informantar på, er strategisk (Thagaard, 2009). Det vil seie at eg vel informantar som har dei eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga og undersøkinga sine teoretiske perspektiv (ibid.). I mitt tilfelle vil det seie at eg vel ut informantar som har opplæring i § 2-6, går på heimeskulen og har opphald på ein sentereskule. I mitt arbeid som rådgivar på høyrse, har eg tilgang på elevar som er aktuelle informantar. Men i forhold til etiske retningslinjer, var det ein kollega som utifrå gitte kriterier fann elevar som kunne vere aktuelle å spørje. Dei kriterier eg hadde i forhold til desse elevane, var at dei ser ut til å fungere greitt i kvardagen sin og har god nytte av sine høyreapparater eller CI. Det var også ynskjeleg at dei var mellom 10-15 år gamle. Grunnen til det er at dei då mest sannsynleg vil ha lang erfaring med å vere tilknytt to skular, samt at dei er i ein alder der dei ser meir på seg sjølv gjennom andre sine augo (Frønes, 2006).

3.2.3 Oppretting av kontakt

Ein kollega sendte ut brev til foreldra til fem aktuelle informantar i september. I brevet (vedlegg 4) blir foreldra informert om kva prosjektet mitt går ut på. Det blei ikkje teke kontakt med dei i forkant av brevet, eller i etterkant. Dette for at dei ikkje skulle føle seg pressa til å vere med. Dei som ynskte å delta sendte skrivet tilbake til meg med underskrift og telefonnummer. Eg fekk attende to brev. Begge desse var elevar eg kjende frå før. Dei har

også begge CI. Eg kontakta foreldra til dei aktuelle informantane og snakka med dei om kva lærar som kunne vere aktuell å intervjuje. Så tok eg kontakt med skulane. På den eine skulen fekk eg kontakt med rektor og snakka om kva eg skulle undersøke. Rektoren ved denne skulen tok så kontakt med læraren og informerte vidare. Av ymse grunnar stogga undersøkinga mi litt opp her, men i januar kontakta eg skulen att og spurde om den aktuelle læraren var interessert i å vere med. Eg snakka så med læraren og forklarte munnleg kva undersøkinga mi gjekk ut på. Denne læraren sa seg villig til å bli intervjuja. Me avtalte tid og stad. På førehand hadde me avtala at eg først skulle intervjuje eleven, så læraren. Læraren fann eigna rom for intervjuja.

Når det gjaldt den andre eleven fekk eg ikkje snakka med rektor på førehand, men blei sett direkte over til den læraren som var aktuell. Eg presenterte forskinga mi for denne læraren og spurte om læraren var villig til å la seg intervjuje/ha samtale med meg. Han fann ein dag som kunne passe, og me avtalte at eg kom til skulen denne aktuelle dagen. Denne læraren var klar på at intervjuet med eleven måtte skje heime med foreldra. Eg tok så kontakt med foreldra til eleven og avtalte tid til intervju heime hos dei. På førehand hadde eg planlagt at eg skulle intervjuje elevane før eg intervjuja lærarane. I dette tilfellet gjekk ikkje det som planlagt; eg intervjuja eleven om ettermiddagen same dag som eg hadde intervjuja læraren.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuja

Intervjuguiden blei sendt til lærarane på førehand, slik at dei var førebudd på kva eg var ute etter i intervjuet. På den måten blei dei kanskje litt bundne i forhold til sjølve innhaldet i intervjuet, men samstundes er det tema som det kunne vere naudsynt å vere førebudd på. Sjølv om lærarane hadde fått informasjon om prosjektet mitt på førehand, gjentok eg informasjonen og fortalte korleis intervjuja kom til å bli brukt. Eg opplyste også at dei når som helst kan trekke seg frå prosjektet. Når eg intervjuja lærarane, brukte eg lydbandopptakar. Dette for lettare å kunne transkribere opptaka etterpå. Lærarane held seg godt til tema i intervjuja, og det blei ikkje mykje utanomsnakk. Eine læraren hadde førebudd seg særst godt og skrive ned stikkord til dei ulike spørsmåla eg hadde sendt på førehand. Denne læraren hadde med seg arket med spørsmål inn til intervjuet, men hadde ikkje behov for å sjekke ut kva han hadde notert seg på førehand. Intervjuet blei ei naturleg samtale rundt tema. Intervjuet føregjekk på eit kontor på skulen, og me sat uforstyrra der fram til intervjuet var ferdig.

Den andre læraren hadde også med seg arket med spørsmål, og var også godt førebudd, sjølv om det ikkje var notert ned noko. Intervjuet av denne læraren føregjekk på ulike rom på skulen. Læraren hadde funne rom der me kunne vere, men me vart avbroten etter nokre minutt med intervju. Læraren fann då eit anna rom. Her fekk me sitje ei stund før det kom ein lærar som skulle ha rommet om ein halvtime. Sjølv om det blei nokre avbrot i intervjuet, klarte me å hente opp att tråden og gjennomføre intervjuet likevel.

Begge lærarane gav uttrykk av å kjenne elevane sine godt og gav gode og utfyllande svar. På slutten av begge intervju summerte eg opp punkt eg hadde fått med meg i løpet av intervjuet, for å forsikre meg om at eg hadde forstått rett det lærarane hadde formidla. Eg gjorde også avtale om at eg kunne kontakte dei att, dersom eg trengte fleire utfyllande opplysningar. Begge lærarane sa seg villige til det. Lærarane fekk også tilbod om å kontakte meg dersom dei kom på noko dei syns var viktig å få fram.

Elevane var informerte av sine foreldre og sine lærarar, men sjølv intervjusituasjonen byrja eg med å fortelje dei kva eg var ute etter, og kva eg skulle bruke dette til. Når eg intervjuar elevane, brukte eg videoopptak. Dette for å få med eventuelle gestar, teikn og mimikk som kan vere av betydning for meininga i det som blir sagt. Dette er elevar som er tospråklege og det er vanleg at det kan bli ei blanding av språka (Ohna, et al., 2003). Eg forklarte elevane kvifor eg gjorde opptak, og at det berre var eg som skulle sjå opptaket. Elevane såg ut til å ikkje bry seg om at det blei gjort opptak. Begge elevane svara på spørsmåla mine, men svara deira var ganske korte og konsise, og det var ikkje mykje utfyllande svar å få frå dei. Eg opplevde likevel at svara frå elevane var ærlege.

Den første eleven intervjuar eg tidleg på dagen på heimeskulen. Lærar hadde funne eit passande rom. Rommet låg skjerma til og hadde gode lyd- og lystilhøve. Når eleven hadde svart på nokre spørsmål frå meg, byrja han å geispe. I intervjusituasjonen måtte eg gjenta einskilde spørsmål fleire gongar, og gjerne stile dei på ein litt anna måte for at han skulle få med seg deg eg spurde om. Denne eleven bruka ein god del teikn som støtte, og det brukte eg også når eg intervjuar han. Det blei ein del misforståingar, men me greia desse ut etter kvart. Når eleven blei ivrig og skulle fortelje noko som han sjølv var oppteken av, brukte han ekstra mykje teikn og mimikk. Eleven var tydelig trøyt når me avslutta intervjuet.

Den andre eleven blei intervjuar på ettermiddagen, heime hos seg sjølv. Rommet me sat i hadde også gode lyd- og lystilhøve og eg plasserte meg ved hans høgre CI. Han verka ikkje så

trøyt i intervjuet, men etter ei stund byrja han å spørje når me var ferdig. Denne eleven bruka mest tale og lite teikn. Det var få misforståingar, men eg måtte nokre gongar gjenta spørsmålet for han. Han svara greitt og tydeleg på det eg spurde om.

I det vidare arbeidet vil eg omtale den første eleven som «Ola» og læraren hans «Ola sin lærar», og den andre eleven for «Per» og læraren hans som «Per sin lærar». Dette for å gjere det lettare å sjå kven som høyrer saman. Alle vil bli omtala som «han», både lærarar og andre elevar.

Skjematisk oversikt over tidsbruk og språk under intervju:

	Tidsbruk	Språk
Ola	Ca 30 min	Tale, og teikn som støtte
Ola sin lærar	60 min	
Per	Ca. 30 min	Tale. Lite bruk av teikn
Per sin lærar	Ca 45 min	For det meste tale. Lite bruk av teikn

3.2.5 Transkribering

Det tok ein måned frå eg intervjuar Ola og Ola sin lærar, til eg intervjuar Per og Per sin lærar. Så snart som råd etter intervjuar byrja eg å transkribere dei. Eg hadde transkribert ferdig intervjuar med Ola/Ola sin lærar før eg intervjuar av Per/Per sin lærar. Etter kvart intervju, noterte eg meg inntrykk eg sat att med etterpå. Eg noterte meg også dersom det var teikn eg kunne hugse læraren hadde brukt under intervjuet. Under transkribering velde eg å skrive eit så korrekt norsk som mogleg, men det ber likevel preg av å vere ei munnleg samtale. Eg kutta ut alle namn som kunne gjere at personar blei identifiserte og erstatta dei med parentesar der eg skreiv kva det gjaldt, eks. (namn på elev), (namn på senterkulen), (namn på heimeskulen). I framstillinga i empirien har eg brukt fiktive namn på elevar som blir omtala, og skrive senterkule og heimeskule sjølv om desse blei omtala med namn. Dette for å gjere framstillinga meir lesarvenleg. Nokre gongar har eg tatt med mine eigne utsegner/spørsmål.

Dette er i tilfelle der eleven sine utsegner treng det for at lesaren skal skjønne sammenhengen. I dei tilfella mine egne utsegn er med, har eg forkortinga RHS.

Det å lytte til ein diktafon og notere seg det som blei sagt, var ein prosess som var ganske krevjande. Innimellom kunne det vere ord som blei utydelege, og eg brukte mykje tid på å spole fram og tilbake for å få med meg det som blei sagt. Intervjua med lærarane høyrde eg fleire gongar. Først for å skrive ned ordrett kva dei sa. Så fleire gongar etterpå for å få med meg undertonen i intervjua, og om det eventuelt var nyansar eg ikkje hadde fått med meg tidlegare.

Intervjua med elevane var teke med video. Videoane blei overførte til ei berbar datamaskin der eg må nytte passord for å kome inn. Medan eg lytta til og såg på opptaka, skreiv eg det inn på ei stasjonær maskin, som også krev passord. I motsetnad til transkribering av intervjua med lærarane, var det mykje lettare å oppfatte kva elevane fortalde. I tillegg til å høyre elevane kunne eg her sjå både mimikken og kroppsspråket deira. I transkriberinga noterte eg meg ned mimikk og kroppshaldingar som var viktige i forhold til å få fram kva elevane verkeleg meinte. Transkriberinga av intervjua av elevane gjekk raskare enn det transkriberinga av intervjua med lærarane gjorde.

Etter å ha skrive ut alle intervjua, sat eg med eit materiale på ca. 40 sider. No byrja arbeidet med å kategorisere.

3.2.6 Kategorisering

Etter å ha transkribert intervjua byrja prosessen med å finne ein høveleg måte å presentere data på. Dette var ein prosess som tok noko tid. Det å ha to elevar og to lærarar, og deira utsegner både frå heimeskulen og senterskulen, gjorde at det blei mange aktuelle måtar å presentere empirien på. Etter noko prøving og feiling byrja eg med å ta for meg eit og eit intervju, og dele dei inn i kategoriane *heimeskulen* og *senterskulen*. Ved hjelp av kopiering og liming på Word, laga eg eit nytt dokument for kvar av intervjua, der alle utsegna om heimeskulen og alle utsegna om senterskulen blei samla etter kvarandre. Språk og sosiale forhold/venskap er naudsynte føresetnader for identitetsdanninga. Eg byrja difor i neste omgang å sjå etter utsegn som sa noko om kva språk som blir brukt, og kva haldningar elevane hadde til språka sine, og kva vener dei hadde på dei ulike skulane. Til sist såg eg etter utsegner som indirekte og direkte sa noko om kva identitet elevane opplevde å ha; om dei

føler seg som døve eller som høyrande. Utsegna blei så igjen kopierte og samla i eit nytt dokument for kvar informant under kategoriane:

- Venskap/sosialt: Heimeskulen og senterskulen
- Språk: Heimeskulen og senterskulen
- Identitet

Eg sat no med eit mykje mindre materiale enn når eg starta transkriberinga, men framleis mange sider med utsegn. For å finne ut kva utsegner som eigna seg å ta med i presentasjonen av empirien, såg eg på kva eleven hadde sagt og fann utsegner frå læraren som var med og underbygde, eller eventuelt avkrefta det eleven sa. I nokre tilfelle fann eg utsegner som var like for dei to elevane, medan andre gongar var dei ulike. Elevane sine utsegn, saman med deira lærarar sine utsegn, blir samanlikna under dei ulike kategoriane.

3.3 Ethiske betraktningar

Når ein skal intervjuje er ein sjølv den viktigaste reiskapen i forskinga. Denne «reiskapen» bør vere godt «kvessa» før ein går i gang med intervjuet. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2009) vil det ta mange år før ein er ein god, erfaren intervjuar. Det å få erfaring er heller ikkje prioritert som del av metodestudie i forkant av forskinga (ibid.). Mi erfaring som intervjuar er ikkje stor, men gjennom å ha tenkt over etiske dilemma eg kunne kome over i løpet av intervjuet, førebudde eg meg på å møte den eg skulle intervjuje med respekt og likeverd. På førehand hadde eg notert meg ned kva tankar/erfaringar eg har om det aktuelle tema, samt kva mine haldningar er. På den måten håpa eg å bli meir bevisst på mine førehandsmeiningar og korleis dei påverkar meg.

Kjenslene våre spelar ei viktig rolle i erkjenninga. Det er eit viktig poeng at me er klar over våre kjensler *dels* før intervjuet, *dels* mens samtala føregår og *endeleg* når ein sit med utskriftene (Fog, 2004). Men det er ikkje alt ein kan førebu seg til på førehand. Det blir utvikla kjensler undervegs i samtala, kjensler som oppstår ut av det konkrete møtet (ibid.). Fog (2004) strekar under at grundig sjølvransaking er viktig både i planlegginga og i utføringa av det kvalitative forskingsintervju. Men ein skal også ta sine egne kjenslemessige reaksjonar under samtala på alvor, fordi dei kan vere viktige informasjonskjelder (ibid.). I intervjusituasjonen opplevde eg at begge elevane gav ærlege svar, men av og til fortalde kroppsspråket noko anna enn det eleven faktisk sa. Det å få formidle kva eleven eigentleg uttrykte blir då viktig for meg å få fram i framstillinga av intervjuet.

3.4 Vurdering av kor påliteleg undersøkinga er

Når det gjeld kor påliteleg denne undersøkinga er, vil eg nytte meg av omgrepet reliabilitet slik det blir omtala i Thagaard (2009) og vurdere undersøkinga mi med utgangspunkt i dette. Omgrepet reliabel refererer i utgangspunktet til spørsmålet om ein annan forskar som brukar same metode, vil kome fram til same resultat (ibid.). Ein talar då om å replisere ei undersøking. I forhold til ei kvalitativ undersøking er det eit spørsmål om det i det heile er mogleg å gjere dette (Thagaard, 2009). Prinsippet om at forskaren kan bli oppfatta som uavhengig i forhold til informantene, held ikkje i studie der menneske forhold seg til einannan. I mi undersøking vil mine erfaringar innafor fagfeltet, og mine relasjonar til informantane, vere med å påverke korleis eg ser på dei data eg får gjennom undersøkinga. Ein annan forskar kunne ha kome fram til andre svar/tolkingar av dei informantane sa. For at lesaren skal kunne gjere seg opp ei meining når det gjeld reliabiliteten til mi undersøking, har eg gjort greie for korleis data er blitt utvikla i løpet av forskingsprosessen. Dette for å gjere forskinga meir «gjennomsiktig» (Thagaard, 2009). Ein vil uansett ikkje kunne dra nokre konklusjonar utifrå eit så lite utval som eg har her. Det einaste eg kan seie noko om er kva mine informantar sa i samband med å vere knytt til to skular.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil eg presentere dei ulike kategoriane eg har kome fram til. Først vil eg seie litt om bakgrunnen til Ola og Per, for å gje lesaren eit lite innblikk i deira utgangspunkt:

Både Ola og Per er førspråkleg døve, og har CI på begge øyre. Dei fekk sitt første implantat som 2-3-åringar og sitt andre implantat som 5-6-åringar. Dei går no i storskulen, dvs. dei er 12-13 år gamle. Begge går til kvardags på ein skule der dei er den einaste med opplæring etter § 2-6. Heilt sidan dei var små, har dei delteke på deltidsopphald i barnehage/skule for døve med jamne mellomrom.

4.1 Sosiale forhold/venskap

Alle informantane kom med utsegn som handla om sosialt/venskap både på heimeskulen og sentereskulen. For å gjere det mest mogleg oversiktleg, vil eg presentere kva som blei sagt i forhold til dei to skulane kvar for seg. Etter presentasjon av empirien vil eg drøfte og analysere.

4.1.1 Sosiale forhold/venskap på heimeskulen

Når det gjaldt venenskap på heimeskulen, blei dette sagt:

Ola: Ja, ein som heiter Stig. Han er også litt sånn (ler) morosam. Og så... eg har veldig mange venar, *her*. (25.01.12 s. 5)

Ola sin lærar: Me har sett at han, spesielt kanskje dei to siste åra, har fått nokre bestekameratar. Dei er saman både på skulen og heime. (25.01.12 s. 2)

Per: Ja, eg har jo Frank, Stein, Ivar og Morten i klassen, og Leif (ungdomsskuleelev). Dei har eg hatt sidan barnehagen. (22.02.12 s. 2)

Per sin lærar: Elles har han nokre kompisar han er fast med ute. (22.02.12 s. 2)

Både Ola og Per har vener på heimeskulen. Dei har fleire vener, men også bestevener. I følge lærar har Ola særleg dei siste åra fått bestevener. Korleis dei har jobba med det sosiale for dei to elevane har vore ulikt:

Ola sin lærar: Ja, me har jobba litt med det sosiale på skulen, for han var..., i starten på grunn av høyrsla og at han ikkje kommuniserte så godt med talespråk, så gjorde det at han, han var nok litt meir utanfor. Dei elevane som var ivrige med teiknspråk, det var dei som blei hans «vener» liksom. Og dei som ikkje følte dei fekk til teiknspråk, eller hadde interesse av det, dei hadde han ikkje så mykje kontakt med. Men så, jo me knytte han til grupper. Tenkte på kven han skulle sitje med, og snakka med heimen om at dei også måtte engasjere seg, litt sånn på fritida, og knytte kontaktar. Og så ser me berre at det har hatt ei sånn fin stigning, dette sosiale, då. Etter kvart som talespråket har utvikla seg, trur eg og at det er ein av faktorane. Men også det at han er den han er, tenkjer eg. (25.01.12 s. 1)

Ola sin lærar: Så eg opplever aldri at han går åleine i friminutta. Men det gjorde me kanskje når han gjekk i småskulen. Då følgde han etter meg eller andre vaksne. Så det var på grunn av at han kommuniserte best med meg, eller nokre andre vaksne som hadde teiknspråkkompetanse. Så då sprang han kanskje, og gjekk i lag med oss i friminutta, ja. Eller at me måtte aktivisere dei. Seie at no kan de gjere sånn og sånn... (25.01.12 s. 4)

Per sin lærar: Det (sosiale) har ikkje vore noko problem kan du seie, sånne ting som reglar i ballspel og sånn har han kanskje måtta få noko ekstra forklaring på, men han er så lite interessert i å vere med på sånne ting, så det har me eigentleg ikkje merka noko på. (22.02.12 s. 4)

Ola har hatt få vener dei første åra på skulen. Dette er noko dei har jobba systematisk med på skulen og også involvert Ola sin familie i. Ein opplever no at dette har ført til at Ola har fått vener, og at han held seg meir med sine medelevar enn med dei vaksne, slik han gjorde før. Ola sin utvikling i talespråk har også hatt stor betydning for Ola sin sosiale utvikling. For Per har det ikkje vore noko problem i forhold til det sosiale. Han har hatt dei same venene sidan barnehagen og skulen har ikkje sett nokon grun til å jobbe særskilt med det sosiale. Når det gjaldt kva elevane gjorde i friminutta på heimeskulen, svara dei dette:

Ola: Nei, då spele me, viss me har ballbingen, då spele me fotball. Ja, også av og til, han der Stian og Stig, dei sloss. Det er litt sånn krig (viser med hendene og smiler). (25.01.12 s. 5)

Ola sin lærar: Han har det veldig, slik eg opplever det, han er aktiv. Han spring ut, er med på fotball, går rundt skulen. Har vener... (25.01.12 s. 4)

Per: Leikar og sånn, osv. osv. Ehh spelar fotball eller baseball. (22.02.12 s. 2)

Per sin lærar: Og dei har alltid hatt ein litt sånn spesiell leik, og sine samtalar og held seg mykje nedi skogsområdet vårt, og der har dei slik Fantasy- fantasi-leik på ein måte. Som eg aldri har forstått korleis fungerer, men som dei syns er veldig kjekk. Og no ser eg at dei meir går og pratar, dei er tre-fire stykker, meir dei går og pratar med kvarandre, men dei har alltid hatt sin eigen interesse der. Ingen av dei er særleg interessert i fotball og sånn. (22.02.12 s. 2)

Ola er aktiv, spelar fotball, og har kameratar som sloss innimellom. Når Ola fortel dette er det med eit smil og det verkar som om det er snakk om leikeslåsning. Det kan likevel verke som om dei har ein litt «røff» veremåte. Per har, ifølgje læraren, ein spesiell type leik med sine vener. Det er ein type leik som læraren ikkje heilt skjønar, men som elevane likar. Per sjølv nemner berre at dei leikar, eller spelar fotball eller baseball. I følgje læraren er ikkje Per eller hans kameratar særleg interessert i fotball. Kanskje Per nemner dette fordi han trur at dette er det som blir rekna som «vanleg» at elevar på hans alder er oppteken av? Sjølv om begge har vener og er aktive i friminutta, har dei andre sosiale utfordringar i sin skulevardag:

Ola sin lærar: Han er i litt småkonfliktar. For eksempel når han sit i kroken, så er han alltid i konflikt med dei to som sit på kvar side av han. På grunn av at «Å, det er så trøgt». Han brukar ein del tid på sånne ting. Alle elevane sit trøgt i kroken, men han er litt småkranglete med dei som sit attmed. Så eg

trur dei er veldig irriterte på han. Han liksom breier seg ut og sånn, sant. Litt sånn sjølvcentrert. (25.01.12 s. 11)

Per sin lærar: Ja. Så han er jo veldig umoden i forhold til dei andre. Det skal veldig lite til, han er litt nærtakande. Det skal litt lite til før han tar til tårene, for eksempel. Og det ser eg at dei andre er byrja å reagere på, sånn at eg har måtta snakka med dei om det når han ikkje er der og sånn. Så han er nok umoden for alderen. Det treng jo ikkje å ha noko med høyrsla å gjere. (22.02.12 s. 2)

Ein ser her at begge elevane har ein oppførsel som dei andre elevane har reagert på. Den eine er, ifølgje læraren, noko sjølvcentrert, medan den andre er umoden i forhold til dei andre elevane i klassen. I begge tilfella reagerer «dei andre» i klassen på desse elevane sin oppførsel. Eit anna problem, som begge elevane har, er at dei ikkje vil dusje etter gymnastikktimane:

Ola sin lærar: Han har eitt problem, og det er at han ikkje vil dusje med dei andre. Om det har med at han då er heilt utan høyrsel, tar av seg CIen og han ser at dei andre snakkar og ler høgt. Om det er han dei ler av eller... Me har ikkje funne heilt ut kva som gjer det. Men han får lov til å gå i dusjen litt før dei andre, og det fungerer bra. Eg ser at det..., han har vore veldig fortvila, ja. Så det er ein slik ting: me veit ikkje kvifor. Går jo sikkert i bassenget med foreldra og sånne ting, men det er i skulesituasjonen. Og det er jo veldig høgt lydnivå i garderobane også. Ja, kjempehøgt. (25.01.12 s. 6)

Per: Eg pleier ikkje å dusje etter gymnastikktimane. Men i badetimane, der må me jo det. (22.02.12 s. 3)

Ingen av elevane likar å dusje etter gymnastikktimen. CI er ikkje vatntett og dei må difor ha dei av seg når dei er i dusjen. Det fører til at dei er heit døde, og ikkje får med seg noko av det som skjer. Både Ola og Per opplever at dette er ubehageleg og unngår å vere i dusjen med dei andre.

4.1.3 Sosiale forhold/venskap på sentereskulen

Også på sentereskulen har begge elevane vener:

Ola: Nei, det er veldig, veldig kjekt å vere der. Min besteven der, sant, han heiter Petter. Og eg og han brukar alltid teiknspråk. (25.01.12 s. 2)

Ola sin lærar: Han set veldig pris på å kome til sentereskulen. Han har mange vener der. Og eg føler at foreldra har vore veldig flinke på fritida. Der har han kontakt med døvemiljø. Han har nokre gode vener der. (25.01.12 s. 7)

Per: Det er veldig, veldig gøy å vere der, og eg har fine vener der også. (22.02.12 s. 1)

Per sin lærar: Han har vener, både to av dei som går på same årstrinn som han, faste elevar, dei har han kjent heilt sidan barnehagen, og iallfall ein av dei deltidselevane som er eit år yngre. Dei har han hatt kontakt med heilt sidan barnehagen. (22.02.12 s. 5)

Begge elevane ser ut til å ha funne seg godt til rette og trives på sentereskulen. Begge opplever at det er kjekt å vere der. I friminutta ser det også ut til at dei trives:

Ola: Nei, me (flirer), me pleier å egla litt. (25.01.12 s. 3)

Ola sin lærar: I småskulen var eg mykje med ute i friminutta. I småskulen, ja... no er eg ikkje det. Men eg har observert han, og då er han veldig aktiv i friminutta. No er han med storskulen, og kanskje ungdomsskulen også. Han er vel ein av dei eg ser er veldig aktiv og sosial i friminutta. Det kan vere tikken, at gutane fangar jentene. Litt sånn, ja. Det er litt meir sånne ting no. Dei kan spele fotball. (25.01.12 s. 9)

Per: Me snakkar saman, og leikar saman og er ute og sånn og sånt noko. (22.02.12 s. 1)

Per sin lærar: Men han er med på det som dei held på med der. Det har alltid fungert veldig greitt. (22.02.12 s. 5)

Ola er aktiv og sosial i friminutta også på senterskulen, i følgje læraren. Sjølv seier han at «me eglar litt». Ola gir uttrykk for at å «egla litt» er ein aktivitet som er kjekk. Kanskje det at gutane fangar jentene har med «eglinga» å gjere? Per fortel om vener som han snakkar med og leikar saman med på senterskulen. På senterskulen er han med på det som dei andre gjer, og det er ikkje den same spesielle leiker som på heimeskulen. Sjølv om både Ola og Per trives på senterskulen, har dei ulike måtar å oppføre seg på når dei er der:

Ola sin lærar: Og det å innrette seg etter litt andre reglar, det er vanskeleg for han også. Her har me reglar, han veit kva som gjeld, men på senterskulen så er det litt andre reglar, og han seier sjølv at dei får lov til litt andre ting. Litt friare. Det er for eksempel døve lærarar der. Då får ikkje læraren alltid med seg det som skjer bak ryggen, for eksempel. (25.01.12 s. 8)

Ola: Han (læraren) kan ikkje høyre at eg lagar sånn lydar, sånn (plystrar). Litt sånne kviskrelydar. Men han kan ikkje høyre det. (25.01.12 s. 4)

Ola sin lærar: Han er ein av dei som ikkje følgjer med på det læraren seier. Han er veldig oppteken av det sosiale, å snakke med kompisane sine og, ja. Snakke om andre ting enn det faglege, det som læraren seier til dei at dei skal jobbe med. Og så... dei prøver å fange merksemda hans der då, men det er ikkje så lett. Han er veldig oppteken av det sosiale på senterskulen. (25.01.12 s. 8)

Per sin lærar: Så for meg ser det ut til at han fungerer godt på senterskulen. Han syns alltid det er kjekt å vere der. (22.02.12 s. 5)

Per: Senterskulen: Plettfritt! (viser med teikn)fint! (22.02.12 s.1)

Ole har vanskar med å innrette seg etter dei reglane som finns på senterskulen. Han følgjer ikkje med på det faglege i timen, men er mest oppteken av det sosiale når han er der. I klasserommet fortel han sjølv at han plystrar, og lagar kviskrelydar når han har ein døv lærar som underviser. Ola har mest fokus på det sosiale når han er på senterskulen. Per klarar å innrette seg greitt etter reglane på senterskular, og oppfattar det som skjer der som plettfritt. Han er tydeleg nøgd med det han opplever på senterskulen.

4.1.4 Analyse og drøfting av sosiale forhold/venskap

Samspelet barn-barn er svært viktig for at dei skal vekse opp til å bli sjølvstendige individ (Frønes, 2006). For barn som har ei høyrslhemming, vil det å få vener blant høyrande medelevar kunne by på ulike vanskar. Særleg i ungdomstida ser ein at det blir vankeleg å vere «annleis enn dei andre» og finne sin plass i flokken (Grønlie, 2005). For Ola og Per ser det ut til at dei har vener både på heimeskulen og på senterskulen. I eit pilotstudie (Kermit, et al., 2005) fann ein at eleven Vegard, som hadde godt utbytte av sine CI, sleit med å få vener både på heimeskulen og senterskulen, medan Stian som hadde moderat utbytte av sine CI, og gjekk heiltid på døveskulen, ikkje hadde desse vanskane. I den undersøkinga er det fokus på dialogane mellom elevane. Det er ikkje gjort i denne studien, og korleis Ola og Per kommuniserer med sine vener og medelevar, veit ein her ikkje noko om. Dei har likevel ei oppleving av å ha gode vener, noko som også lærarane deira oppfatar. Både Per og Ola, og lærarane deira, fortel om venskap, og at dei er aktive i friminutta på begge skulane.

Det at Ola og Per har vener, vil vere svært viktig i forhold til deira vidare utvikling av språk, normer og reglar og trivsel. Gjennom jamaldringgruppa lærer dei seg kva som er rett og gale i verda, og det er her ein primært blir forma sosialt (Frønes, 2006). Dei har begge vore elevar ved kompetansesenterskulen i mange år, og har såleis god kjennskap til dei elevane som går der fast, og andre elevar som har delteke på opphald i mange år. Venskap er noko som utviklar seg over tid (Tetzchner, 2012), og Ola og Per har fått erfaring med å vere saman med andre som har dei same behova for visuell kommunikasjon som dei sjølv har.

I ungdomsalder vil samtale erstatte leiken som den viktigaste verksemda blant jamaldringar (Tetzchner, 2012). Både Per og Ola har samtaler med sine vener, samtidig som dei også leikar. Særleg på senterskulen blir det satt fokus på at dei har samtaler med andre. I ungdomsalderen blir også relasjonar til det anna kjønn meir vanleg. På senterskulen er Ola også i leik der dei «eglar» eller der «gutane fangar jentene». Denne type leik blir ikkje nemnt på heimeskulen. Det kan vere tilfeldig, men det kan kanskje også ha samanheng med at gutane og jentene på senterskulen er meir sidestilt og skjønar kvarandre betre. Dei vil ha dei same behova for å kommunisere visuelt med einannan. Dei har også mange like erfaringar når det gjeld å ha nedsett høyrsl.

I denne undersøkinga ser det ut til at både Ola og Per trivs både på heimeskulen og senterskulen. Det kjem likevel fram forhold som viser at både Ola og Per har utfordringar i sin kvardag på heimeskulen. Når det gjeld reell deltaking i klasserommet, krev det at alt som

føregår der er tilgjengeleg for dei (Grønlie & Hjelmervik, 2004). Dette er ei så å seie umogleg oppgåve når dei fleste av alle elevane er høyrande og ein kunn har ein tunghøyrte elev (ibid.). I studiet der ein evaluerte reform 97, fann dei at mange skular mangla naudsynt kompetanse og refleksjon rundt kva som er gode inkluderingspraksisar for høyrsllehemma barn generelt, og identitetsarbeid spesielt (Ohna, et al., 2003). I min studie blir Ola oppfatta som noko sjølvcentrert når han ikkje likar at det blir for trangt rundt han i kroken. Dette blir tolka som at han er vanskeleg. I realiteten vil det at han har nokon så tett inntil seg føre til at han ikkje har oversikten, og det blir vanskeleg for han å følgje med. Det er ikkje sikkert Ola sjølv er bevisst nok på at det er vanskeleg for han å få med seg det som blir sagt når han sit slik. Han kan difor få eit stempel på seg at han er vanskeleg når han ikkje klarar å sitje like trangt som dei andre. Per blir av læraren sin rekna for å vere noko umoden og nærtakande. Ein elev med nedsett høyrsele må nødvendigvis ha gått glipp av mykje av dei uskrivne reglane som blir formidla i ulike situasjonar dei oppstår i (Grønlie, 2005). Elevane treng å få ei forklaring på sine vanskar, og på den måten sjølv klare å forstå kvifor einskilde episodar blir opplevd som dei blir. Ola og Per opplever også ubehag med å dusje med dei andre elevane etter gymnastikkturen. Dei er i ein alder der det å dusje med dei andre kan vere ubehageleg for dei fleste, men det blir ekstra vanskeleg når ein ikkje får tak i det som blir sagt, og ein kan tru at ein blir ledd av. I slike situasjonar er både Per og Ola heilt utafør.

For Ola er det å innrette seg etter andre reglar på sentereskulen vanskeleg. I den alderen som Ola og Per er i, er det å ha døve rollemodellar viktig. Det blir likevel vanskeleg for Ola å identifisere seg med ein døv lærar, når han sjølv har CI og får med seg mykje av det som blir sagt. For Ola som er van med å få undervisninga si både på teiknspråk og på tale, kan det også bli vanskeleg for han å oppfatte kva den døve læraren formidlar. Han ser difor ut til å ha tatt på seg ei klovnerolle i klasserommet. Dette kan vere ein strategi for å kunne dekke over det ubehaget det kan vere for ein elev som ikkje får med seg det som blir formidla (Pritchard & Zahl, 2010).

4.2 Språk

Alle informantane sa noko om kva språk elevane brukar i ulike situasjonar. Også her vil eg dele det inn i kva dei sa om språk på heimeskulen og kva dei sa om språk på sentereskulen. Eg vil så analysere og drøfte det.

4.2.1 Språk på heimeskulen

Når det gjeld kva språk elevane brukar med sine medelevar på heimeskulen, blei dette sagt:

Ola: Nei, dei kan ikkje teikn (geispar).
RHS: Dei kan ikkje teikn?
Ola: Jo, nei. Han likar litt teikn, men han kan ikkje.
RHS: Å, nei. Har han ikkje lært seg det?
Ola: Nei (ser ned på hendene sine). (25.01.12 s. 6)

Ola sin lærar: Men eg ser dei brukar litt (teiknar med hendene)... Gjentar kanskje ting når dei snakkar til han. Kanskje brukar litt gestikulering (ler) er det det dei kallar det? «Kom då» (viser teikn), «Nei, no går me der» (viser teikn) og peiking. Det blir litt sånn ser eg, så om ikkje det er teikn, jo det er teikn det også, men ikkje teiknspråk, så brukar dei no litt det. Men eg ser at når dei er to stykke, så kommuniserer dei veldig bra. Det blir verre i ei lita gruppe. (25.01.12 s. 2)

RHS: Nei... Men er det nokon andre på skulen som kan teiknspråk, her?
Per: Ja, Ivar han kan, litt. Og nokon av dei andre i klassen har lært seg litt teiknspråk.
RHS: Ja, vel. Men brukar dei det til deg, eller?
Per: Berre når eg har dei av og sånn. (22.02.12 s. 5)

Per sin lærar: Spesielt ein av dei kompisane han har, som er ganske vaksen av seg på mange måtar, han er veldig sånn at viss han ser at Per ikkje forstår så, enten går han bort til han og seier det, eller så gir han litt teikn for å vise at «Per, sjå her!». For eksempel i badebassenget så gjer han det. Sånn som no så har dei vore nokre gongar i badebassenget, og læraren som er der då, han har eg avtale med at alle beskjedar skriv han på ein plakat, og så har han kompisen sagt: «Men eg kan hjelpe til, eg kan forklare til Per på nært hald det som læraren seier». Og det tar han heilt naturleg. Men Per brukar ikkje sjølv teikn til nokon andre. (22.02.12 s. 3)

Begge elevane har vener som brukar teikn/teiknspråk til dei i situasjonar der dei ikkje får med seg det som blir sagt, men verken Ola eller Per brukar teikn sjølv til sine medelevar på heimeskulen. Ola viser med blikket sitt at han syns det er synd at dei andre ikkje kan teikn. Når det gjeld bruk av teiknspråk i undervisningssamanheng, uttrykte informantane det slik:

Ola: Men av og til er det teiknspråklærar som brukar teikn. (25.01.12 s. 7)

Ola sin lærar: Eg har prøvd å stå framme og så forklarar eg det på teikn, og så... plutselig misser eg blikket hans, og når han ikkje ser på meg heile tida, så misser han samanhengen av det som blir sagt. Men eg føler at eg brukar ein del teikn for å støtte opp om det eg seier. Når eg forklarar vanskelege ord og, ja. (25.01.12 s.3)

Per: Eg får litt med teikn, og mesteparten med høyrsla. Eg kunne tenkt meg bitte litt meir med teikn. (22.02.12 s. 5)

Per sin lærar: Det hender me brukar litt teikn i klasserommet for å forklare noko nærare og slikt. Men når Fm-anlegget er på og Fm-anlegget fungerer, så er det sjeldan han har direkte behov for det, for då passar me på at me er i nærleiken av han. (22.02.12 s. 3)

I undervisningssituasjonen har dei to lærarane ulike måtar å formidle på. Medan Ola sin lærar nyttar mykje teikn i undervisninga, brukar Per sin lærar det berre når «noko skal forklarast nærare». Det blir her meir opp til kva Per sjølv gjev uttrykk for kva han får med seg eller ikkje. Sjølv om læraren til Per meiner at han får med seg mykje av det som skjer via Fm-anlegget, gir Per uttrykk for at han syns det blir for lite teiknbruk i klasserommet. Ola får

undervisning på teiknspråk, men han vel ofte å ikkje føle med på kva læraren formidlar. Når han bryt blikkontakten, misser han samanhengen. Ola sjølv brukar teiknspråk i andre samanhengar i klasserommet:

Ola sin lærar: Eg og han brukar teikn. Han kan ha spørsmål i kroken som kanskje ikkje handlar om nett det som er tema i kroken. Det burde me vel eigentleg ikkje hatt då, men... Viss lærar står og snakkar om noko og plutselig så kjem han med eit spørsmål til meg. Og eg klarar ikkje å la vere å svare igjen på teikn. Så det hender at eg og han kommuniserer om noko anna i kroken. Ikkje så ofte, og av og til seier eg «vent, (viser med teikn) spør etterpå». Og då har han allereie mista ein del av det som læraren snakkar om på grunn av at han har stilt meg eit spørsmål, heilt på sida av det som er tema. (25.01.12 s.3)

Ola sin lærar opplever her eit dilemma. I mange samanhengar er ikkje Ola særleg interessert i å sjå på læraren i sjølve undervisningssituasjonen, men når han sjølv har noko på hjarta så snakkar han direkte til læraren om noko anna enn det som er tema. Dei har ei samtale som går på sida av det som skjer i klassen. Læraren kan velje å ignorere hans utsegn, men opplever at uansett har eleven no gått glipp av det som har blitt formidla, og det er vanskeleg å ikkje svara eleven på det han spør/snakkar om.

Når elevane har opplæring etter § 2-6, har dei også undervisning i teiknspråk:

Ola sin lærar: Når han har § 2-6 så har han ein ekstra time måndag og tysdag etter skuletid. Og det er ikkje så veldig gunstig når han er så sliten i tillegg. (25.01.12 s. 1)

Per sin lærar: Men i alle fall i dei siste åra har me hatt det om morgonane. Så då kjem han to morgonar kl. 08.00. Så to morgonar i veka har eg og han teiknspråk frå kl. 08.00 til ca. eit par minutt på halv ni, for då skal me jo vere i klasserommet kl. 08.30. Så då er det to morgonøkter, for det skal jo vere i tillegg til dei vanlege undervisningstimane. For når dei har § 2-6, så er det jo fleire undervisningstimar enn vanleg. Det er jo ei utfordring når dei har såpass lange dagar som dei har. Det fungerer betre om morgonen enn om ettermiddagen. (22.02.12 s. 7)

Elevane har teiknspråkundervisninga si til ulike tider på dagen. Den eine før ordinær skuletid, den andre etter. Begge lærarane opplever at det er slitsamt for elevane å ha fleire undervisningstimar enn andre elevar, og ein må prøve å finne gode løysingar på når det passar å ha desse timane. Om si eiga oppleving av teiknspråkundervisninga seier lærarane dette:

Ola sin lærar: Så lenge kravet for å ha ein elev på skulen og vere teiknspråklærar, det er 10-vektal... Eg syns eigentleg det er for lite. Og eg tenkjer at når eg og han er åleine her, så får eg ikkje utvikla den teiknspråkkompetansen min, på ein måte. Du stagnerer litt. Ein held det ved like, men ein utviklar seg ikkje. Utviklar ikkje språket sitt. Det gjer ein saman med andre, tenkjer eg. Det er ein litt sånn, som teiknspråklærar så syns eg det har vore litt vanskeleg. Du har alltid ein litt sånn... ikkje nødvendigvis ei god kjensle. Du føler at du bør kunne litt meir og burde ha utvikla det. (25.01.12 s. 12)

Per sin lærar: Eg syns det er vanskeleg å få ei god teiknspråkundervisning her heime. For det første oss som lærarar som berre har 30 studiepoeng i teiknspråk, sant. Det er jo eigentleg i minste laget. Og det er

forferdeleg lett for at det forsvinn. Det er vanskeleg å halde nok vedlike, og eg syns det er krevjande å gi han ei god teiknspråkundervisning på heimeskulen. Det er i grunnen det som har vore den største utfordringa. I og med at han har så godt talespråk, og fungerer så godt som han gjer her, med gode lydtilhøve og gode lydanlegg, så er ikkje behovet for teikn i klasserommet særleg stort. (22.02.12 s. 6)

Lærarane gir her uttrykk for at dei syns kravet til å vere teiknspråklærar er for lavt. Dei opplever at dei har for liten kompetanse, og at det er vanskeleg å både halde teiknspråket vedlike og å utvikle seg. Dette fører med seg dårleg samvit og ei undervurdering av kor viktig det eigentleg er for elevane å ha teiknspråk; dei får jo med seg mykje via høyrsla og via bruk av Fm-anlegg. Sjølv om lærarane uttrykker at det å ha teiknspråkundervisning er krevjande, fortel dei begge med glede om eit prosjekt dei no har vore med på via kompetansesenterskulen:

Ola sin lærar: Me har hatt noko som heiter EKLA (Elektronisk klasserom). Det er eit prøveprosjekt me hadde før jul, og me skal fortsetje med det etter jul. Me brukar SKYPE då. Eg veit ikkje om det er det beste. Det har vore litt tekniske problem. Me var fire elevar inne frå ulike stadar, samt senterskulen og lærar. Då har dei fått oppgåver på førehand, for eksempel ei nyhende frå lokalavisa som dei skal presentere på teiknspråk. Dette krev ein del førebuing. Eg syns det er utruleg nyttig. Det blir meir meningsfylt med teiknspråktimane, for du kommuniserer med andre, i staden for at eg og han sit åleine her på skulen. (25.01.12 s. 10)

Per sin lærar: I haust hadde me eit EKLA-prosjekt. Eit slikt elektronisk klasserom me var med på. Litt sånn teknisk prøving og feiling, men då fortalte dei om ting dei hadde gjort, osv. Ein times tid. Og no er det snakk om å vidareføre dette, kanskje no nokre veker utover våren. Så då får han jo heldt kontakten med nokre av dei faste elevane på senterskulen. Så det trur eg er veldig verdifullt, for eg syns det er vankeleg å få noko meningsfull teiknspråkundervisning her på heimeskulen. Dette trur eg i framtida blir viktigare og viktigare. (22.02.12 s. 5)

Begge lærarane syns at denne typen samarbeid med senterskulen er lærerikt, og dei ynskjer at det skal fortsette. Lærarane føler seg ikkje så åleine med teiknspråkundervisninga, og elevane får halde kontakten med kvarandre utanom deltidsopphalda. Når det gjaldt elevane sine haldningar til teiknspråkundervisninga på heimeskulen kom dette fram:

RHS: Kva syns du om å lære deg teiknspråk?

Ola: (Ser ned i bordet) Nei, det er kjekt...

RHS: Det er kjekt? Ja?

Ola: Litt... (ser ned i bordet). (25.01.12 s. 7)

Ola sin lærar: Han ser ikkje heilt behovet for teiknspråk. Han kan godt nok teiknspråk til å kunne kommunisere med dei andre som går på senterskulen, meiner han. Han har også av og til sagt: «Eg treng ikkje teiknspråk. Kvifor skal eg gjere teiknspråk? Eg kan jo snakke og eg kan høyre. Kvifor skal eg ha lyttetrening?» Men me veit jo at det eine CI ikkje fungerer så bra som det andre. «Ja, men det fungerer bra no!» Men samstundes slår han det av for det er ubehageleg. (25.01.12 s. 9-10)

Per: For å seie meininga mi om at eg skal ha teiknspråk her og på senterskulen (viser tommel ned). Tomelen ned. Kvar gong eg skal ha teiknspråk her så er det alltid stress om morgonane, og då blir eg skikkeleg gretten. Og det likar eg ikkje. Og eg kan så mykje teiknspråk frå før av. Kva er vitsen med å lære meg meir då? (22.02.12 s. 5)

Per sin lærar: Han... eg må seie til han «No må du bruke teikn». Så me brukar ein god del TV2-skole, som er teiknspråktolka til alle ting, og så prøve å få i gang ei samtale med han på teikn etter det då, og nye teikn og sånn når dei kjem. Det syns han eigentleg er litt unødvendig. (22.02.12 s. 4)

Begge elevane gir uttrykk for at dei ikkje skjønar vitsen med å ha teiknspråk på heimeskulen. Dei kan nok allereie, meiner dei. Ola seier det ikkje så direkte som Per, men budskapen er likevel den same; dei ser ikkje meining i å ha teiknspråk på heimeskulen. Ikkje brukar dei det til nokon andre enn lærarane, og dei må i tillegg ha lengre skuleveke enn sine medelevar for å ha teiknspråkundervisninga si. Dei opplever også at dei kan nok til å klare å kommunisere med dei elevane dei treffer på senterskulen.

4.2.2 Språk på senterskulen

På senterskulen er teiknspråk meir i fokus:

Ola: Ja, då brukar eg veldig mykje teiknspråk. (25.01.12 s. 2)

Ola sin lærar: Då går det mykje på teikn, for det meste. Litt stemme er det nok. Når han snakkar til meg, så brukar han meir stemme enn det han brukar med dei andre (elevane på senterskulen). (25.01.12 s.9)

RHS: Brukar de teiknspråk, brukar de talespråk, eller brukar de ein miks, eller?

Per: Miks. Eg likar det (teiknspråk) berre på senterskulen. (22.02.12 s. 1)

Per sin lærar: Eg har sett at der går han rett inn i rolla som teiknspråkbrukar, og det tykkjer eg er litt flott å sjå. Eg har også sett når dei har brukt språklaben der, tatt opptak av oppgåver på teiknspråk og sånn der, så er det ein heilt anna haldning til teiknspråket enn han viser her heime. Det syns eg er litt flott å sjå. Eg tenkjer liksom på haldninga hans, så er det ei heilt anna haldning til det på senterskulen, enn når han brukar det her til meg. Her er det meir sånn slapt, og litt sånn (visar slapp haldning). (22.02.12 s. 4)

Både Ola og Per brukar teiknspråk når dei er på senterskulen. I følgje utsegna deira, er det heilt naturleg for dei å bruke det der. Der møter dei andre elevar som også har nedsett høyrslé, og nokon av dei er heilt avhengig av teikn/teiknspråk i sin kommunikasjon. Der er ikkje teiknspråk eit språk som berre Ola og Per treng for å oppfatte kva andre seier, men også dei andre som er der, treng det for å forstå. Det er tydeleg at teiknspråket har ein annan status her enn på heimeskulen. Lærarane til Per og Ola sa også noko om elevane sin teiknspråkkompetanse:

Ola sin lærar: Eg ser vel at han er ein av dei som oppfattar det som blir sagt på teiknspråk dårlegast. Trur eg... I starten, når eg byrja som teiknspråklærar for han, så kommuniserte me bra i lag. Så kom me til senterskulen, og lærarane står framme og fortel ting, så spør han då om eg kan tolke det som læraren seier, på teikn. For eg og han ... det går rolegare, sant, og kanskje litt enklare teikn. Ikkje så mange vanskelege teikn som denne læraren, som er døv, brukar. Så han skjønte ikkje kva denne læraren fortalte, men han lurte på om eg kunne tolke det som denne læraren sa. Ja, så det var litt sånn tankevekkjar for meg. For eg satt jo sjølv og såg på læraren, og måtte følgje veldig godt med for å forstå kva læraren sa. Han snakka fort og brukte ein del andre teikn enn det kanskje eg og Ola brukar til vanleg. Så då lurte han på om eg kunne tolke det som læraren sa. Så gjorde han sånn (viser teikn for TEIKN). (25.01.12 s. 11)

Per sin lærar: Han får nok ikkje med seg heilt alt. Det trur eg ikkje. Det er jo litt forskjell på om dei brukar ein kombinasjon av stemme og teikn, eller om dei berre brukar teiknspråk, trur eg. Viss det berre er teiknspråk, utan stemme, lærarane, då trur eg at noko går han nok hus forbi. Men han får nok med seg ganske mykje, men eg trur ikkje han får med seg heilt alt. Det trur eg ikkje. Det kjem litt an på tempo også. Då kan det jo gå ganske fort av og til. (22.02.12 s. 5)

Lærarane gir uttrykk for at elevane deira ikkje er heilt stødige i teiknspråk, sjølv om dei klarar seg godt saman med dei andre elevane på sentereskulen. Når det blir undervist i teiknspråk på sentereskulen, er det eit meir avansert teiknspråk enn det dei sjølv føler at dei meistrar med 30 studiepoeng teiknspråkkompetanse. På sentereskulen er det teiknspråk det språket som er naturleg og som difor inneheld eit rikt vokabular, og blir utført i eit naturleg tempo. For Ola og Per kan det å få med seg alt som blir formidla i klasserommet på sentereskulen difor vere vanskeleg.

4.2.3 Analyse og drøfting av språk

Ola og Per har fått tilgang til tale gjennom sine CI. Likevel har foreldra deira valt at dei skal ha opplæring etter § 2-6. Denne typen tospråklegheit blir kalla for oppretthaldingstospråklegheit (Pritchard & Zahl, 2010). Dei bur langt vekke frå eit teiknspråkleg miljø, men det høyrande miljøet rundt elevane gjer sitt til for å halde vedlike og vidareutvikla eleven sin teiknspråkkompetanse. Som me ser av lærarane sine utsegner, er det ikkje lett å klare denne jobben, og dei sit ofte att med dårleg samvit over at den teiknspråkundervisninga eleven har på heimeskulen ikkje er god nok. Dei uttrykker begge at dei føler dei har for liten teiknspråkkompetanse sjølv. Det stemmer godt med det Simonsen, Kristoffersen og Hjulstad (2009) fann i si undersøking av elevar med CI. Når Ola og Per også har såpass godt utbyte av sine CI, er det vanskeleg å vite kor mykje dei klarar å oppfatte via høyrsla, og kva dei ikkje får med seg via høyrsla. Lærarane til Ola og Per har fokus på sine elevar, og gjer det dei kan for å leggje forholda godt til rette på heimeskulen. Kva Ola og Per eigentleg får med seg i løpet av ei undervisningsøkt, er så å seie umogleg, for sjølv den dyktigaste lærar, å vere sikker på (Barli, 2003).

Kva språk me brukar, fortel noko om vår identitet. Gruppeidentitet kjem til uttrykk gjennom bruk av eit språk som er særreige for det aktuelle fellesskapet (Svennevig, 2001). Ola og Per nyttar det språket som er naturleg i forhold til kven dei kommuniserer med. Dei brukar talespråk på heimeskulen, og teiknspråk på sentereskulen. Når ein som høyrsllehemma veks opp som den einaste i nærmiljøet og på skulen som brukar teiknspråk, vil dei haldningane dei møter ha innverknad på deira eiga haldning til teiknspråket. Som ungdom vil ein ikkje skilje

seg ut i mengda, men streve etter å vere mest mogleg lik dei andre (Grønlie, 2005). Både Ola og Per har eit talespråk som er godt forståeleg for dei som er rundt dei, og dei får med seg tale når forholda ligg til rette for det. Simonsen, Kristoffersen og Hjulstad (2009) fann i si undersøking at høyrslhemma elevar var dyktige til å gje uttrykk for at dei hadde fått med seg meir av kommunikasjonen rundt enn det dei eigentleg hadde. Dette kan verke forvirrande for lærarane som underviser elevane på heimeskulen. Per og Ola har godt utbytte av sine CI og får mykje med seg. Både Ola og Per gir uttrykk for at dei ikkje ynskjer teiknspråkundervisning på heimeskulen, og gir med dette inntrykk av at det ikkje er så viktig for dei. Ola får tilgang til teiknspråk i undervisninga, men ser ofte vekk og nyttar seg ikkje av moglegheita. Per får teiknspråk av og til i undervisningssituasjonen, men her reknar ein med at han får med seg det meste via høyrsla si og ved bruk av Fm-anlegg. Han gir likevel inntrykk av i intervjuet at han kunne tenkt seg litt meir teikn.

Tunghørte har falle mellom to stolar (Grønlie, 2005). I ei uvitande verd blir dei samanlikna med høyrande, ikkje med døve (ibid.). På heimeskulen ser det ut til at både Per og Ola «lever som om dei høyrer», medan dei på sentereskulen naturleg tar i bruk teiknspråk når dei kommuniserer med sine klassekameratar. Haldningane til teiknspråket er ulikt når dei er på dei ulike skulane. På heimeskulen er det heller ingen andre enn lærar som nyttar seg av teikn i kommunikasjonen med eleven. Nokre elevar nyttar seg av teikn til sine tunghørte medelevar i situasjonar der det er openbart at eleven ikkje får med seg kva som skjer: i symjebassenget, ved lange avstandar og når eleven ikkje har CI på seg. Det blir i situasjonar der dei «treng hjelp». Det meste av tida er det tilstrekkeleg for dei å bruke talespråk saman. Når elevane kjem til sentereskulen, tek dei teiknspråk i bruk og særleg Per sklir rett inn i rolla som teiknspråkbrukar. Ola seier også at «då brukar eg veldig mykje teiknspråk». Her treng alle teiknspråk, ikkje berre Ola eller Per.

Barli (2003) fann i si undersøking at det var svak relasjon mellom heimeskule og sentereskule. Ho meina at ei styrking av relasjonane mellom desse arenaene ville vere ein viktig faktor for å gje elevane ei meir likeverdig opplæring. Lærarane fortel om eit prosjekt dei har vore med på i forhold til sentereskulen. Dette verkar å vere ganske nytt, og lærarane på heimeskulen tykkjer dette må vere framtida. På denne måten kan dei få ei meir meningsfull teiknspråkopplæring på heimeskulen, og dei kan i tillegg få halde kontakten med sine medelevar på sentereskulen.

I følgje Grønlie (2005) er det viktig at nærmiljøet til døve og tunghørte elevar viser ei positiv haldning til teiknspråket. Sjølv om lærarane her forsøker så godt dei kan for å motivera til å

bruke teiknspråk, er det ikkje like lett. Elevane er noko motviljug, det er vanskeleg å skjønne kvifor dei treng teiknspråk lenger når dei oppfattar så godt, og det er vanskeleg å halde vedlike sitt eige teiknspråk. Elevane er også i ein alder der dei skal finne sin plass i gjengen, og vil ikkje gje tilkjenne det behovet dei har for teiknspråket i sin kvardag på heimeskulen. Dei skjønner det kanskje heller ikkje heilt. Det at dei då får kome til senterskulen og få kommunisere fritt der, er viktig for deira moglegheit for seinare i livet å kunne velje kvar dei har si forankring (Grønlie, 2005).

4.3 Identitet

Når det gjeld kva identitet desse elevane har, i forhold til døv versus høyrande, var det desse svara som kom:

Ola: Dei er slik som meg, sant. Dei har sånne (peikar på CIen). Dei kan høyre og... Eg kan prate og sånn (peikar på seg sjølv). Det er ein gut som er heilt døv, han har ikkje CI. (25.01.12 s. 2)

Ola sin lærar: Eg trur han tenkjer på seg sjølv som høyrande. (25.01.12 s. 9)

Per: Litt bob-bob. (22.02.12 s. 3)

Per sin lærar: Altså, han veit jo det at han er heilt døv, og han veit jo det at han høyrer når han har CIen på seg. Kanskje han tenkjer på seg sjølv som «midt i mellom»? (22.02.12 s. 8)

Ola identifiserer seg med andre som har CI, og som kan høyre og prate. Han omtalar ein som ikkje har CI som «heilt døv». Sjølv har han CI og er dermed ikkje «heilt døv». Læraren trur at han opplever seg sjølv som høyrande. Det er kanskje naturleg utifrå at Ola nyttar seg mest av talespråk, og han har ei sterk tilknytning til heimeskulen sin. Per opplever at han er både døv og høyrande. Læraren har også same oppfatninga som Per. Ei historie frå senterskulen fortel noko om kva haldingar Per har møtt når han har vore på senterskulen:

Per sin lærar: Eg opplevde ein gong, eg trur det var i 3. klasse, me var på senterskulen, så var alle deltidselevar og heiltidselevar saman. Då var det ein av dei eldste, han var ein 3-4 år eldre enn Per, og svært tunghøyr. Så sat dei og prata, så sa han til Per: «Du er ikkje heilt døv, sant?». «Jo,» svara Per. «Er du heilt døv?» spurde han ein gong til. «Ja,» svarte Per. «Ja, høyrer du ingenting viss du tar av deg CIen?». «Nei,» svara Per. «Å,» sa han eldste «men då er du veldig god til å snakke altså!» (22.02.12 s.8)

Per: Eg får skryt av dei fleste på senterskulen av at eg klarar å høyre så bra. (22.02.12 s. 4)

Med utsegn som dette er det kanskje ikkje rart at Per føler seg litt «bob-bob». På ein måte er han ikkje høyrande, men på ein annan måte snakkar han for godt til å vere «døv». Han får til og med skryt for at han klarer å høyre så bra. Slik det ser ut her, har begge elevane ein

identitet som er midt mellom høyrande og døv. Sjølv om Ola er klar på at han kan høyre og prate, seier han dette når det er snakk om nedlegging av senterkulane:

Ola: Då blir det veldig mange høyrande, som pratar og blablabla (viser med teikn), og dei forstår ikkje så veldig godt. (25.01.12 s. 9)

Det fortel noko om at han opplever at det å vere saman med berre døde elevar på senterkulen er positivt, for dei skjønar kvarandre. Han er redd for at det ikkje blir så lett når det også skal vere mange høyrande elevar samla på den same kulen.

4.3.1 Analysering og drøfting av identitet

Identitet er samansett. I følgje Frønes (2006) er dagens samfunn vanskeleg å orientere seg i, og dermed blir også identitetsdanninga meir kompleks. For Per og Ola vil det at dei har nedsett høyrsel, vere med å bidra til at deira verd blir enda meir kompleks. Dei har to skular og to språk å forhalde seg til. Likevel ser det ut til at nettopp det at dei har to språk og to skular å forhalde seg til, har bidrege til at dei har funne eit sjølvbilete dei kan akseptere og leve opp til. Dei opplever seg som midt i mellom høyrande og døv.

Ser ein på dei tre kategoriane under eitt, kan ein skjønne at Per og Ola opplever seg sjølv som midt i mellom. Både språk og venskap er viktige faktorar i identitetsutviklinga (Frønes, 2006; Svennevig, 2001), og dei vil saman kunne gje oss eit lite inntrykk av kvifor Ola og Per opplever seg som midt i mellom høyrande og døv. Det å ha eit språk, anten det er teiknspråk eller talespråk, er viktig for Ola og Per sin psykososiale utvikling (Dammeyer, 2009). Språket er også viktig som ein reiskap til kommunikasjon i dei ulike miljøa som Ola og Per oppheld seg i. Ved å kunne både norsk talespråk og norsk teiknspråk, vil Ola og Per gå inn og ut av dei to miljøa. I følgje Svennevig (2001) vil dei vere outsiders eller insiders i dei ulike fellesskapa alt ettersom dei meistrar språket eller ikkje. Ser ein på det som kom fram under kategorien om språk, har ikkje Ola og Per så gode teiknspråkkunnskapar som sine medelevar som går fast på senterkulen. Både Ola og Per opplever situasjonar der dei ikkje får med seg kommunikasjonen både på heimeskulen og på senterkulen. Dette kan vere på grunn av at teiknspråket blir utført for raskt for dei, eller at dei ikkje har stort nok ordforråd. I det høyrande miljøet vil dei kome til kort i situasjonar der det er mykje støy, vanskelege, nye ord eller andre faktorar som gjer det vanskeleg for dei å oppfatte tale. Det at dei heller ikkje har språkmodellar som har gode nok teiknspråkkunnskapar rundt seg til dagleg, vil kunne føre til at dei ikkje får eit teiknspråk som er aldersadekvat. Det ser likevel ut til at Ola og Per kommuniserer godt med sine medelevar.

Identitetsdanninga er også avhengig av eit samspel med andre (Frønes, 2006). Hos eldre barn og ungdomar bidreg venskapsrelasjonar til utvikling av identitet, og til ei breiare forståing for andre (Tetzchner, 2012). Per og Ola har gode vener både på heimeskulen og på senterskulen. Gjennom venskap kan dei samanlikna seg sjølv med dei andre og finne ut kven og kva dei er, og kven og kva dei ikkje er (Frønes, 2006). Gjennom å ha vore i to ulike skulemiljø, har dei hatt mange ulike elevar å samanlikne seg med. Dette er elevar som er meir eller mindre lik dei sjølve. Ved å ha eit språk å kommunisere på, har Ola og Per fått moglegheit å både påverke og bli påverka av det miljøet dei er i. På heimeskulen har dei gjennom å få tilrettelagt i klasserommet og ved å ha kameratar som tek omsyn til deira kommunikasjonsbehov, fått tilgang til det meste som føregår. For dei har CI og teknikk ført til at dei har kunna delta i det høyrande miljøet, sjølv om dei ikkje alltid får alt med seg. På senterskulen har dei også kunne delta ved å kunne teiknspråk, sjølv om dei også her kjem til kort i einskilde situasjonar. Det ser likevel ut til at kommunikasjonen med medelevar i friminutt og i spontane aktivitetar fungerer bra, og det er i desse situasjonane mykje av den læringa som er viktig i forhold til identitetsdanning ligg. Det er i desse situasjonane dei særleg kan samanlikne seg med dei andre og danne venskap.

Sjølv om både Ola og Per har vener, har utviklinga av venskap vore ulik for dei. Ola fekk gode vener på heimeskulen for berre få år sidan. No opplever han at han har mange gode vener der. Samstundes har han hatt vener på senterskulen. Dette er vener han har kjent sidan barnehagen. Han har såleis fått erfaringar med å ha vener ved å ha opphald på senterskulen. Det at han har møtt andre med same behov for teiknspråk som han sjølv, har gjort at det har danna seg gode venskap på grunnlag av felles interesser. Dei første åra på heimeskulen var det vanskeleg for han å få vener. Det var dei som var interessert i teiknspråk han heldt seg med. Når han blei betre i talespråk, fekk han vener der samværet var basert på felles interesser, ikkje berre på at dei kunne skjønne kva den andre sa. Venskap er noko som dannar seg over tid (Tetzchner, 2012). Det går også gjennom ulike fasar i forhold til kva utviklingsnivå barnet er på (ibid.). Ola har vore heldig som har hatt senterskulen i denne tida. Her har han fått erfaringar med å danne og opprette venskap og slik fått eit godt grunnlag for danning av fleire venskap. Hans talespråklege utvikling har gjort han i stand til å gjere seg forstått også på norsk talespråk etter kvart, men dette har teke tid. Kva utfallet til Ola ville vore om han ikkje hadde hatt senterskulen, kan ein berre spekulere i, men det kan vel tenkast at han ikkje hadde hatt så god psykososial helse som det han har i dag. For Per har situasjonen vore noko annleis. Han har hatt eit godt talespråk lenge og hatt vener både på heimeskulen og

på sentereskulen sidan han var liten. Det kan likevel sjå ut til at Per har eit noko meir «friare» samspel med dei elevane han møter på sentereskulen enn på heimeskulen. På heimeskulen verkar det som om dei er ein gjeng som har litt «sære» interesser i forhold til dei andre elevane i klassen. Per sjølv ser også ut til å tykkje at sentereskulen er staden der han opplever å trivast best. I følgje Breivik (2005) er det ikkje nødvendigvis det fysiske nære som utgjer døve sin emosjonelle forankring og miljø. Per og Ola oppheld seg få veker i året på sentereskulen kontra heimeskulen. Likevel verkar det som om dei har ei god forankring der.

Honneth (2003) ref. i Kermit, Holm og Mjøen (2005) ser omgrepet identitet i samanheng med godkjenning. Han tenkjer på godkjenning på tre ulike plan. Den første forma for godkjenning blir uttrykt gjennom kjærleik og omsorg. Den andre forma blir uttrykt gjennom lojalitet og solidaritet. Denne inneber at ein er viktig som bidragsytar i eit fellesskap og blir verdsatt for den innsatsen ein gjer. Den tredje og siste forma er moralsk respekt. På det første planet vil godkjenninga bestå i at foreldra og andre viser omsorg og kjærleik til Ola og Per. Når det gjeld å kunne yte til fellesskapet, kan det sjå ut til at Ola og Per gjer det til ein viss grad, både på sentereskulen og på heimeskulen. I forhold til prinsippet om universell likebehandling, vil ikkje døve og tunghøyrt oppleve at dei har godkjenning på alle plan. Honneth meiner ein må ha godkjenning på alle tre plan for å vere eit fullverdig individ (Kermit, et al., 2005). Historia for døve og tunghøyrt opp gjennom tidene fortel oss at me har kome eit stykke på veg i samfunnet når det gjeld universell likebehandling, men samstundes har me ein lang veg å gå. Breivik (2007) nemner ordet fonosentrisme i si avhandling. Dette handlar om det bakteppe ein som høyrande møter dei som er døve med. Det er i seg sjølv ikkje vondsinna, men fører likevel til diskriminering og marginalisering (ibid.). På heimeskulen opplever både Ola og Per å bli misforstått når dei er «sjølvsentrert» eller «nærtakande». I følgje Grønlie (2005) har sterkt tunghøyrt opp gjennom historia blitt samanlikna med høyrande, ikkje døve. Ein ser også at samfunnet gir inntrykk av at det å få eit CI betyr at ein «får høyrsel». Døv har gjennom historia hatt «låg status», medan høyrsel har hatt «høgstatus» (Grønlie, 2005). Både Per og Ola «lever som om dei høyrer» på heimeskulen. Det er det som har status her, og det er gjennom talespråk dei kan kommunisere med dei andre. Men også på sentereskulen møter dei haldningar som gir inntrykk av at det å høyre og tale godt, gir status. I følgje Per får han skryt av at han høyrer så godt, og han er tydeleg stolt av dette. På heimeskulen fungerer dei begge to som om dei høyrer, men dei opplever likevel at dei ikkje er som dei andre høyrande. Ola omtalar andre elevar med CI som at «dei er som han» og eleven som ikkje har CI som «heilt døv». Dette kan tolkast som at Ola identifiserer seg med dei som har CI, og ikkje verken dei

som er høyrande eller «heilt døve». Han har funne nokon som er lik seg sjølv på senterskulen. Per er svært begeistra for senterskulen, og går rett inn i rolla som teiknspråkbrukar. Likevel opplever han seg ikkje som døv han heller. Kanskje han hadde opplevd seg som meir døv viss han ikkje fekk så mange kommentarar på at han «høyrer så godt»? Ola og Per er inne i ein periode i sitt liv der oppgåva «identitet versus rolleforvirring» er sentral (Erikson, 2000). Gjennom å få tilgang til både det høyrande miljø og til døvmiljø, har dei moglegheit til å velje og finne sin identitet i dei to miljøa (Grønlie, 2005).

I si avhandling har Breivik (2007) intervjuet vaksne døvfødde og døvblitte. Mykje har skjedd i forhold til hørsel dei siste åra, og utgangspunktet for desse vil vere ein del annleis enn utgangspunktet for Ola og Per. Ola og Per har vakse opp med CI, og har fått sjansen til å vere ein del av både det høyrande miljøet på heimeskulen og døvmiljø på senterskulen. Ein må likevel heile tida vurdere kva som er god og rett oppfølging av dei elevane som i dag har fått operert inn CI. Det er ikkje det same som å ha ein normal hørsel, og forskning viser at elevane ligg bak sine jamaldringar når det gjeld det akademiske og det sosiale (Punch & Hyde, 2010). Ein bør ha meir fokus på kva som er fordelane og avgrensingane med CI, og gje elevane den støtta dei treng for å oppnå sitt fulle potensiale både personleg, og i forhold til utdanning og sosial utvikling (ibid.). Slik Ola og Per har det i dag, ser det ut til at det sosiale går bra. Korleis dei kjem til å fungere i framtida når det gjeld det akademiske, er vanskeleg å seie noko om. Det ser i alle fall ut til at dei har funne ein identitet som dei kan leve opp til og godta, gjennom å ha fått lov til å opphalde seg i både eit talespråkleg og teiknspråkleg miljø.

5. Oppsummering

Mi problemstilling var: Kva identitet har elevane som har opplæring etter § 2-6 og har opplæringa si ved to ulike skular? Med utgangspunkt i språkval og venskap, ynskte eg å finne ut kva oppleving av identitet desse elevane hadde.

Eg har intervjuet to elevar og to lærarar. Elevane er omtrent på same alder, og dei har begge CI. For å få eit breiare blick på korleis elevane har det, valde eg å også intervjuet dei lærarane som kjenner desse elevane best. Lærarane deira har kjent dei lenge, og har følgd dei til opphald på senterskulen. Dei har såleis ein god kjennskap til korleis eleven har det på dei to skulane, sjølv om dei kjenner best til heimeskulen. Dersom eg hadde intervjuet lærarar som også har dei ved senterskulen, kunne eg fått ei enda betre innsikt i korleis dei har det der. Lærarane som er på senterskulen har ikkje direkte innsikt i korleis eleven oppfører seg på heimeskulen, men ved å intervjuet desse lærarane i tillegg, kunne eg fått eit meir utfyllande bilete av eleven sin teiknspråkkompetanse og sosiale kompetanse i forhold til dei andre elevane ved senterskulen. Dette er eit mindre studie, og eg vurderte at det å få innblikk i korleis dei lærarane som har eleven ved heimeskulen, var nok å ta tak i i denne studien.

Eg har berre snakka med to elevar, og kan dermed ikkje seie noko om korleis andre elevar som har opplæring etter § 2-6 opplever sin skulekvardag. Det er likevel viktig at ein har fokus på den einskilde elev sin trivsel og utvikling. Eg tykkjer tema er svært viktig, og ynskjer at ein får laga gode rutinar som kan sikre at den einskilde elev med nedsett høyrsel som går på heimeskulen, får den optimale tilrettelegginga. Ein må likevel ikkje gløyme å sjå eleven i den heilheita han er i. Han er først og fremst ein elev med dei same grunnleggjande behova som andre elevar. Han vil også gå gjennom dei same utviklingsmessige stadia som andre elevar, og må bli sett i lys av det. Dette krev at det er kompetente vaksne rundt eleven som klarar å sjå hans utfordringar utifrå hans alder, og utifrå hans behov for tilrettelegging i forhold til høyrsla.

Sjølv om begge elevane i mi undersøking trivs i sitt heimemiljø, er senterskulen viktig for dei. Her møter dei andre dei identifiserer seg med, og dei får vedlikehalde og utvikle teiknspråket sitt. Ein veit ikkje korleis desse elevane hadde hatt det dersom dei ikkje hadde hatt moglegheit å vere på opphald på senterskulen. Ved å ha hatt opphald her sidan dei var små, har dei erfaringar med å ha kontakt med andre i same situasjon. Dei har fått erfaring med å kommunisere visuelt, og fått kjensle av at dei er som «alle andre», for dei har funne sin normalitet gjennom å møte og kjenne andre barn som dei liknar.

Studiet mitt viser at elevane i denne undersøkinga har ulike utfordringar i forhold til å vere den einaste døve på sin heimeskule. Det er utfordringar for eleven, men også for skulen og lærarane. Det er sjeldan at ein får ein døv elev. Det er også sjeldan at ein har den kompetansen innan teiknspråk, og innan høyrsllehemming, som trengs for å få gitt ei så god tilrettelegging som råd. Ofte blir det mykje prøving og feiling (Simonsen, et al., 2009). Teiknspråk kan vere eit språk som er framandt for den læraren som skal undervise i det. Han må sjølv lære seg dette språket som vaksen. Lærarane i studien min fortel at dei sjølv føler dei har for liten kompetanse i dette språket. Det å då ha senterskulen å kunne samarbeide med, for eksempel via data og ved opphald, er difor avgjerande for at elevane med § 2-6 verkeleg skal få opplæring i dette språket. Sjølv med opphald, som desse elevane har, ser ein at dei har vanskar med å få med seg alt som skjer på teiknspråk. Det å styrke dette samarbeidet for å sikre elevane sin tilgang til teiknspråket, bør difor prioriterast. Det synest i denne studien at det er eit arbeid på gang for å betre samarbeidet mellom heimeskule og senterskule.

Elevane i studiet mitt var valt ut med tanke på at dei hadde godt utbytte av CI, og såg ut til å klare seg greitt på heimeskulen. Det ser det også ut til at dei gjer. Dei har vener og dei klarar å kommunisere med dei andre elevane. Det hadde vore interessant å gå enda meir i djupna og sjå korleis dei kommuniserte med sine vener, og korleis leiken og samtalene verkeleg er. Det hadde også vore interessant å snakke med dei andre i klassen på heimeskulen for å få deira haldningar til å ha ein elev med nedsett høyrslé i klassen. Andre aktuelle problemstillingar er å vurdere den modellen ein har i dag når det gjeld elevar som har opplæring i § 2-6 og som har svært godt utbytte av CI. Er det andre måtar eller metodar å lære elevane teiknspråk på? Det er mange tema som er aktuelle i samband med opplæring av døve og tunghøyrté elevar. Dei tema som eg er mest oppteken av, er dei som går på eleven si oppleving av livskvalitet i kvardagen, særleg med vekt på det sosiale aspektet. Det å kjenne at ein høyrer til i eit fellesskap ser eg som det aller viktigaste for eit menneske sin livskvalitet.

6. Litteraturliste

- Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer Relationships of Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 186-199.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Breivik, J.-K. (2007). *Døv identitet i endring: lokale liv - globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corbeil, J.C., Archambault, A., & Eikeland, I. E. M. (1998). *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry.
- Dammeyer, J. (2009). Psychosocial Development in a Danish Population of Children With Cochlear Implants and Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 50-58.
- Erikson, E. H. (2000). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?: en bok om hørselhemming*. Bergen: Fagbokforl.
- Grønlie, S. M., & Hjelmervik, E. (2004). Å ikke høre i en hørende skole L97 - for døve elever *Fag og arbeidsmåter i endring?: tidsbilder fra norsk grunnskole* (pp. s. 170-187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillesøy, S., & Wie, O. B. (2011). Cochleaimplantat til døve barn- *refleksjoner, diskusjoner og pedagogiske implikasjoner? Spesialpedagogikk*, 9, 30-33.
- HLF. (udatert). *Cochleaimplantat (CI)*. Henta 19.08.12, frå <http://www.hlf/Horselshemminger/Cochlea-Implantat>
- Kermit, P., Holm, A., & Mjøen, O. M. (2005). *Cochleaimplantat i et tospråklig og etisk perspektiv* (Vol. nr 14). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
- Kirkehei, I., Myrhaug, H. T., Garm, N., Simonsen, E., & Wie, O. B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat*. Oslo.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap : tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Vol. nr 18(2010-2011)). [Oslo]: Departementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Laukli, E., & Strømsnes, H. (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leigh, I., Maxwell-McCaw, D., Bat-Chava, Y., & Christiansen, J. B. (2008). Correlates of Psychosocial Adjustment in Deaf Adolescents With and Without Cochlear Implants: A Preliminary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 244-255
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: en evalueringsstudie etter Reform 97* (Vol. no. 20). Oslo: The Research and Development Unit, Skådalen Resource Centre.
- Pritchard, P., & Zahl, T. S. (2010). *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte barn og voksne* (Vol. nr. 86). Levanger: Kompetansesenteret.
- Punch, R., & Hyde, M. (2010). Children With Cochlear Implants in Australia: Educational Settings, Supports and Outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 405-421
- Simonsen, E., Kristoffersen, A.-E., & Hjulstad, O. (2009). *Hva skjer i klasserommet?: rapport fra prosjektet Inkluderende opplæring av barn med cochleaimplantat : en oppfølgingsstudie* (Vol. no. 28). Oslo: The Research and Development Unit, Skådalen Resource Centre.
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (Vol. nr 141). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wheeler, A., Archbold, S., & Gregory, S. (2007). Cochlear Implants: The Young People's Perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 303-316.
- Yoshinaga-Ithano, C. (1999). Benefits of early intervention for children with hearing loss. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 32(6), 1089-1102.
- Øzerk, K. Z. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (pp. S. 103-[129]). [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.

7. Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide for elevane

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærarane

Vedlegg 3: Brev frå Norsk Samfunnsvitenskapelig Datateneste

Vedlegg 4: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring

Vedlegg 1:

Intervjuguide til elevane.

Forskingsspørsmål:

Kva opplevingar har eleven av å vere tilknytt to ulike skular?

Kva identitet har eleven?

Kva haldningar har han til teiknspråk og teiknspråklege medelevar på senterskulen?

Kor føler han at han har si forankring?

Intervjuspørsmål:

Kva tenkjer du om å ha opplæring i og på teiknspråk?

Når brukar du teiknspråk?

Når brukar du det ikkje?

Når brukar du talespråk?

Når brukar du det ikkje?

Kva syns du om det å ha CI?

Kva tenkjer du om å gå på to ulike skular?

Spørsmål i forhold til senterskulen:

Kva er kjekt på senterskulen?

Er det ting som er vanskeleg? Evt. Kva?

Korleis er det å oppfatte det som blir sagt i klasserommet der?

Kor mykje deltar du i samtaler i klasserommet?

Kven snakkar du med når du er der?

Kan du snakke med alle? Kva språk brukar de?

Kva venner har du på sentereskulen?

Kva leikar/gjer det på?

Kva språk brukar du med vennene dine?

Kor godt kjenner du dei andre elevane i klassen din?

Har du kontakt med nokon av dei mellom opphalda på skulen? Evt. På kva måte?

Korleis har du det i friminutta?

Spørsmål i forhold til heimeskulen:

Kva er kjekt på heimeskulen?

Er det noko som er vanskeleg? Evt. Kva?

Korleis er det å oppfatte det som blir sagt i klasserommet?

Kor mykje deltar du når klassen har samtaler?

Kan du snakke med alle på heimeskulen? Evt. Kva språk brukar de?

Kva venner har du på heimeskulen?

Kva leikar/gjer de på?

Kor godt kjenner du dei andre elevane i klassen din?

Har du kontakt med nokon av dei utanom skulen?

Vedlegg 2:

Intervjuguide til lærarane

- Korleis vil du beskrive eleven på heimeskulen?
 - Korleis vil du beskrive eleven på senterskulen?
 - Kva språkkode brukar han/ho dei ulike stadane?
 - Korleis vil du beskrive hans/hennar teiknspråklege kompetanse, samanlikna med dei andre elevane på senterskulen?
 - Er det elevar ved heimeskulen som kan teiknspråk, eller som nyttar teikn som støtte til tale?
 - Kva tenkjer du om hans/hennar sosiale dugleikar i forhold til dei andre elevane ved heimeskulen?
 - Kva venner har han/ho på heimeskulen?
 - I kva grad deltar han/ho i klassesamtaler?
 - Deltar han/ho i «drøset»?
 - Korleis har han/ho det i friminutta?
-
- Kva venner har han/ho ved senterskulen?
 - I kva grad deltar han/ho i klassesamtaler?
 - Deltar han/ho i «drøset»?
 - Korleis har han/ho det i friminutta?

Vedlegg 3:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Vår dato: 05.09.2011

Vår ref: 27780 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27780	<i>Barn med opplæring etter § 2.6, og deira opplevingar i samband med å vere tilknytt to ulike skular</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Harald Valås</i>
Student	<i>Ragnhild Heimark Sætrevik</i>

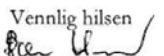
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ragnhild Heimark Sætrevik, Neshadlene 20, 5410 SAGVÅG

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Formålet med prosjektet er å finne ut hva barn med opplæring i og på tegnspråk tenker om sin egen opplærings situasjon, identitet, skolehverdag, tilknytning/venner, bruk av to språk mv.

I prosjektet vil man intervjuer både 2-4 elever i alderen 10-15 år og elevenes lærere (én lærer per elev). Elevene vil være tospråklige (tegnspråk og talespråk). Intervjuene vil bli tatt opp på film- og lydopptak. I prosjektet vil det bli registrert og behandlet sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 pkt. 8 c.

Ved prosjektslutt, og senest 31.12.2012, vil datamaterialet anonymiseres ved at opptak slettes og at alle indirekte personidentifiserende bakgrunnsopplysninger i transkripsjoner slettes eller endres/grovkategoriseres. Ingen direkte personidentifiserende opplysninger (navn/kontaktopplysninger) vil være koblet til materialet.

Personvernombudet for forskning finner informasjonsskriv til foresatte/barn tilfredsstillende, men veilederens navn og kontaktopplysning skal tilføyes, og ombudet anbefaler at man tydeliggjør at samtykket fra foresatte også omfatter at lærer kan gi studenten opplysninger om barnets situasjon. Ombudet ønsker å gjøre oppmerksom på at det er barnets foresatte som gjennom sitt samtykke fritar læreren fra hans/hennes taushetsplikt mht. å gi utenforstående opplysninger om den enkelte elev. Lærerne bør for øvrig også gis tilsvarende skriftlig eller muntlig informasjon om behandlingen av personopplysninger gjeldende dem.

Ombudet ønsker også å gjøre oppmerksom på at studenten i sin egenskap av nettopp student ikke kan kontakte utvalget på grunnlag av kontaktopplysninger som studenten har adgang til i egenskap av arbeidstaker. Det vil derfor være nødvendig at én av studentens kollegaer oppretter førstegangskontakt med potensielle informanter/foresatte på vegne av studenten, ved å sende ut informasjonsskrivet som studenten har utformet, og at de som ønsker å delta tar direkte kontakt med studenten.

Vedlegg 4:

Førespurnad om å delta på intervju i samband med masteroppgåve

Mitt namn er Ragnhild Heimark Sætrevik. Eg er masterstudent i audiopedagogikk ved NTNU i Trondheim, og held no på med den avsluttande masteroppgåva. Tema for mi oppgåve er barn som har opplæring etter § 2.6, og deira opplevingar med å vere tilknytt to ulike skular (heimeskulen og senterkulen). Eg ynskjer å finne ut kva barna sjølv tenkjer om sin situasjon som elev ved to skular. For å få enda meir heilskapleg bilete over barnet sin situasjon, ynskjer eg også å intervjuje den læraren eleven har på heimeskulen, og som har følgd barnet på deltidsopphald ved senterkulen.

For å finne ut av eleven sine opplevingar ynskjer eg å intervjuje 2-4 elevar i alderen 10-15 år, samt ein lærar til kvar av dei. Spørsmåla til elevane vil handle om kva haldningar dei har til dei to ulike skulane, og dei to ulike språka dei nyttar. Eg vil også kome inn på kva venner dei har, og korleis dei opplever sin opplærings situasjon. Intervjuet vil ha dialogform. Lærarane får liknande spørsmål, men med deira innfallsvinkel til eleven sin situasjon.

I intervjuet med eleven vil eg bruke videokamera. Dette for å få med eventuelle teikn, gestar, mimikk og kroppsspråk som kan vere med å understreke eleven sine utsegn. Intervjuet vil ta ca. 1 time, og me blir saman einige om tid og stad.

Det er frivillig å vere med og de kan trekke dykk når som helst undervegs, utan å måtte grunnje dette nærare. Opplysingane som blir samla inn blir handsama konfidensielt, og ingen einskildpersonar vil bli gjenkjent i den ferdige oppgåva. Opplysingane blir anonymisert og opptaka sletta når oppgåva er ferdig, seinast innan utgangen av 2012.

Dersom de tillet at barnet dykkar blir med på intervjuet og at læraren til barnet dykkar kan bli intervjuet, er det fint om de skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa og sender den til meg. Etter å ha motteke samtykkeerklæringa frå dykk, vil eg ta kontakt med eleven sin lærar for å høyre om han/ho ynskjer å vere med.

Dersom de lurer på noko, kan de ringe meg på tlf. 92065709, eller sende ein e-post til ragnhild.saetrevik@hotmail.com

De kan også kontakte min vegleiar ved NTNU, Harald Valås på tlf. 90994035, eller på mail harald.valaas@svt.ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med venleg helsing
Ragnhild Heimark Sætrevik
Neshadlene 20
5410 SAGVÅG

Samtykkeerklæring:

Eg/me har motteke informasjon om studien av barn med opplæring etter § 2.6 og godtek at barnet mitt/vårt stiller til intervju/samtale. Eg/me gjev også samtykke til at læraren til barnet mitt/vårt kan stille til intervju og svare på spørsmål som gjeld mitt/vårt barn.

Signatur_____ Telefonnummer_____