

## Sammendrag

I denne kvalitative studien er fokuset rettet mot en spesialpedagog og en kontaktlærers praksis der de tilrettelegger for et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming. Begrepet hørselshemming vil bli brukt om en elev som benytter cochleaimplantat (CI). Ved store hørselstap og døvhhet, kan behandling med CI gi bedre hørselsfunksjon (Simonsen & Kristoffersen, 2001). Læringsmiljøet kan sees på som fysiske forhold, læremidler, lærestoff, vurderings- og arbeidsformer, planer, holdninger og syn på læring, organisering av undervisningen, og sosiale relasjoner. Det kan også sees på som det miljøet elever opplever eller erfarer i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I oppgaven har jeg fokusert på de forholdene i skolen som lærerne kan påvirke og har innflytelse på, og som har betydning for elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Det har vært en særlig vekt på hvordan lærerne kan skape et godt læringsmiljø, som kan ivareta elevens forutsetninger, og samtidig det fellesskapet som eleven er en del av. Med utgangspunkt i dette har problemstillingen vært følgende: *Hvordan kan lærere skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming?*

For å få belyst denne problemstillingen ble det gjennomført en kvalitativ observasjon- og intervjustudie. En spesialpedagog, og en kontaktlærer for en elev med hørselshemming i barneskolen ble observert og intervjuet. Analyse og tolkningsarbeidet resulterte i tre kategorier som belyser hvordan lærerne kan skape det gode læringsmiljøet gjennom: «Ytre tilrettelegging», «Pedagogisk tilrettelegging» og «Relasjonsbyggende tilrettelegging».

Funnene i studien blir blant annet drøftet i lys av læring og motivasjonsteori, hvor et sosiokulturelt perspektiv på læring og sosialkognitiv teori har vært relevant. Sosiokulturell teori har fokus på dialogen, sosial samhandling, elevenes nærmeste utviklingszone, og pedagogisk stillasbygging. Sosial kognitiv teori har derimot fokus på forventning om mestring, motivasjon og selvbestemmelse. Det vil i denne sammenheng bli fokusert på hvordan lærere tilrettelegger for disse forholdene, slik at en elev med hørselshemming skal få et godt læringsmiljø i skolen.

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, men lærerik og spennende prosess. Jeg har fått et bredere innblikk i et tema jeg hadde begrenset kunnskap om fra før, og erfaringene vil jeg ta med meg videre i min fremtidige arbeidskarriere.

Jeg vil gi en stor takk til mine to engasjerte forskningsdeltakere, som tok seg tid til å dele sine erfaringer, refleksjoner og kompetanse med meg. Jeg takker så mye for tilliten, og deres positive innstilling til forskningsprosjektet. Uten dere ville det aldri blitt noen oppgave.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder, Audhild Løhre. Takk for verdifulle tilbakemeldinger og gode samtaler, som ga meg tro på at jeg skulle klare å gjennomføre oppgaven. Det har vært viktig for min motivasjon til å stå på gjennom hele forskningsprosessen.

Til slutt vil takke kjæresten, familie og venner som har oppmuntret meg på veien, og gitt meg tro på at jeg skulle komme i mål med masteroppgaven.

Trondheim, oktober 2015

Therese Gjerme Kringen

## **Alvor**

Eg strevar hardt med å gripa meining  
eg leitar i skoddeland  
endeleg – kanskje skimtar eg samanheng  
i støyande kaos  
tydelege lepper i rørsle i et levande ansikt  
ope og uttrykksfylt  
i vakker symfoni av samstemte rytmer  
der – grip eg meininga

(Herheim, 2015)

# Innhold

Sammendrag .....	I
Forord .....	II
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for forskningsprosjektet .....	1
1.2 Formål og problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens struktur .....	3
<b>2 Teoretisk grunnlag</b> .....	<b>4</b>
2.1 Utgangspunkt for et godt læringsmiljø .....	4
2.2 Tilpasset og inkluderende skole .....	5
2.3 Deltakelse og relasjoner i et inkluderende læringsmiljø .....	7
2.4 Berikelsesperspektivet .....	10
2.5 Elevenes faglige og sosiale læringsutbytte .....	10
2.6 Sosiokulturelt perspektiv på elevenes læring .....	12
2.7 Sosial kognitiv teori .....	14
2.7.1 Skolen som arena for å utvikle mestringsforventning .....	14
2.7.2 Motivasjon og selvbestemmelsesteori .....	16
<b>3 Metode</b> .....	<b>18</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	18
3.2 Presentasjon av forskningsdeltakere og tilgang til feltet .....	19
3.3 Datainnsamling .....	21
3.3.1 Valg av metode for datainnsamling .....	21
3.3.2 Intervju .....	21
3.3.3 Observasjon .....	23
3.4 Analyse- og tolkningsprosessen .....	24
3.5 Kvalitet i kvalitative studier .....	26
3.7 Etske betraktninger .....	28
<b>4 Analyse</b> .....	<b>30</b>
4.1 Ytre tilrettelegging .....	30
4.1.1 Betydningen av gode lytte- og lysforhold .....	30
4.1.2 Betydningen av elevenes plassering i rommet .....	33
4.1.3 Betydningen av elevsammensetningen og grupperommet .....	34
4.2 Pedagogisk tilrettelegging .....	36
4.2.1 Om å forberede fagstoffet .....	36
4.2.2 Om å vektlegge begrepsinnlæringen .....	38

4.2.3 Om å bruke gode kommunikasjonsstrategier .....	39
4.3 Relasjonsbyggende tilrettelegging .....	41
4.3.1 Betydningen av lærer-elev relasjon.....	41
4.3.2 Åpenhet rundt hørselshemmingen .....	42
4.3.3 Betydningen av smågrupper .....	43
<b>5 Drøfting</b> .....	<b>45</b>
5.1 Tilpasning av undervisningen .....	45
5.1.1 Tilfredsstillende læringsutbytte .....	45
5.1.2 Betydning av autonomi og medbestemmelse i undervisningen .....	46
5.2 Grupperommets betydning for å lykkes i skolen .....	48
5.2.1 Rom for forberedelse av fagstoff før fellesundervisning .....	48
5.2.2 Rom for faglig og emosjonell støtte .....	49
5.2.3 Læring gjennom et godt kommunikasjonsmiljø.....	51
5.2.4 Grupperommets mulighet for inkludering .....	53
5.3 Tilhørighet i et inkluderende fellesskap .....	54
5.3.1 Tekniske og fysiske forhold som viktig aspekt ved læringsmiljøet.....	54
5.3.2 Inkludering i gruppearbeid .....	56
5.3.3 Åpenhet i et aksepterende miljø.....	58
<b>6 Oppsummering og avsluttende kommentarer</b> .....	<b>59</b>
<b>7 Litteraturliste</b> .....	<b>61</b>
Vedlegg A.....	65
Vedlegg B.....	71
Vedlegg C.....	78
Vedlegg D.....	80

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for forskningsprosjektet

De siste tiårene har det vært store forandringer i opplæringen for hørselshemmede elever. Den teknologiske utviklingen med bedre høyttalerutstyr og cochleaimplantat (CI), har bidratt til at de fleste elever med hørselshemming som tidligere fikk undervisning i egne skoler og klasser, i dag går i den lokale skolen (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). En annen grunn til forandringen er ideologien om en skole for alle, der alle skal ha mulighet til å tilhøre det naturlige sosiale nærmiljøet (Simonsen, Kristoffersen & Hjulstad, 2009). Det handler om en skole hvor læring skjer i et fellesskap, og der alle deltar med sine forutsetninger. Siden inkludering handler om at skolens innhold skal være for alle elever, er tilpasset opplæring et viktig prinsipp i den inkluderende skolen (Skogen & Holmberg, 2002).

I St.meld. nr. 30 Kultur for læring (2003-2004) påpekes det at skolen er et forbilde for samfunnet. Dette fordi den inkluderer alle, men at ulikhet og håndteringen av forskjellighet i fremtiden må verdsettes enda mer enn før. Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet blir sett på som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap. Inkluderingsbegrepet ble i Norge introdusert gjennom den nasjonale læreplanen for grunnskolen i 1997, som vektla at skolen måtte se på ulikhet eller mangfold i elevgruppen som en berikelse og ikke et problem (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013). En viktig grunn til denne satsningen er Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), som viser til noe av grunnlaget for inkluderingsperspektivet. Ifølge UNESCO er målet med inkludering å endre skolens praksis slik at alle får muligheter til å utvikle seg (Wilson, Hausstätter & Lie, 2010). Skolen er en viktig utviklingsarena for elever siden de tilbringer mye av sin tid i skolen. I veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming, sies det at «kvaliteten på det pedagogiske tilbudet er avgjørende for utviklingen til hørselshemmede barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 11). Dette understreker betydningen av å tilpasse undervisningen for elever med hørselshemming, slik at de kan oppleve et godt og inkluderende læringsmiljø, hvor de har utbytte av undervisningen og er likeverdige deltakere i et hørende miljø og den lokale skolen (Hofstad, 2009).

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å oppnå større forståelse, og formidle kunnskap om hvordan et godt læringsmiljø kan tilrettelegges for en elev med hørselshemming. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan kan lærere skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming?*

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ observasjon- og intervjustudie. Jeg observerte og intervjuet en spesialpedagog, og en kontaktlærer for en elev med hørselshemming i barneskolen. Jeg ønsket å finne ut hvordan lærerne kunne skape et godt læringsmiljø, som kunne ivareta eleven, og samtidig det fellesskapet som eleven var en del av. Problemstillingen kan være nyttig for å gi økt kompetanse knyttet til hvordan man kan tilrettelegge et godt læringsmiljøet for elever med hørselshemming. Jeg håper min studie kan bidra til å belyse hvilken betydning en tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring kan ha i forhold til det å skape et godt læringsmiljø til elever med hørselshemming.

Begrepet hørselshemming og læringsmiljø står sentralt ut fra problemstillingen, og jeg vil derfor gjøre rede for begrepenes meningsinnhold. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2009) blir hørselshemming brukt som en samlebetegnelse for tunghørte og døve. Ved store hørselstap og døvhet, kan behandling med CI bedre hørselsfunksjonen. I denne oppgaven vil begrepet hørselshemming bli brukt om en elev som benytter CI. CI er en type høreapparat som består av to deler, en ytre og en indre komponent. Den indre komponenten er et implantat som festes i skallebenet, og elektroder som går inn i sneglehuset (cochlea). Hørselsnerven kan på denne måten stimuleres direkte med elektriske impulser. Den ytre komponenten er en mikrofon forbundet med en taleomformer. Mikrofonen fanger opp lyden og sender den digitalt til den indre delen, noe som gjør at lyd kan oppfattes (Simonsen & Kristoffersen, 2001).

Læringsmiljøet er et vidt begrep som handler om flere ulike sider ved skolens virksomhet. I St.meld. nr. 22 Motivasjon, mestring, muligheter (2010-2011) defineres læringsmiljø på følgende måte: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Forskning de siste ti årene viser at læringsmiljøet er av stor betydning for elevers læringsutbytte (Nordahl, 2013). Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at elevene opplever tilhørighet, trygghet, anerkjennelse og tillit, i tillegg til at det er gode relasjoner mellom både elevene og lærerne, og elevene seg

imellom. På den ene siden kan læringsmiljøet sees på som fysiske forhold, læremidler, lærestoff, vurderings- og arbeidsformer, planer, holdninger og syn på læring, organisering av undervisningen, og sosiale relasjoner. På den andre siden kan læringsmiljøet sees på som det miljøet elever opplever eller erfarer i skolen. Denne opplevelsen har konsekvenser for elevenes læring, motivasjon, atferd og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I denne oppgaven vil fokuset være på de forholdene i skolen som lærerne kan påvirke og har innflytelse på, og som har betydning for elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Skole-hjem samarbeid er definert til å være utenfor dette forskningsarbeidet, selv om det er en viktig faktor i påvirkningen av elevens læringsmiljø.

### **1.3 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske grunnlag. Lærings- og motivasjonsteori vil bli presentert, hvor et sosiokulturelt perspektiv på læring samt sosialkognitiv teori vil være sentralt. I fremstillingen av et sosiokulturelt perspektiv på læring vil det være fokus på dialogen, sosial samhandling, elevenes nærmeste utviklingszone, og pedagogisk stillasbygging. I sosial kognitiv teori vil det være fokus på forventning om mestring, motivasjon og selvbestemmelse. Maslows (1970) behovshierarki blir også presentert i tillegg til teori om tilpasset og inkluderende skole, relasjoner og læringsutbytte, siden det kan være viktige forhold i tilretteleggingen av å skape et godt læringsmiljø. I kapittel 3 presenteres forskningsmetoden som er benyttet for å svare på problemstillingen. I dette kapitlet redegjør jeg for og begrunner de valgene som er gjort når det gjelder til forskningsdeltakere, datainnsamlingsmetode, metoder for dataanalyse, kvalitetssikring og etiske hensyn samt vurderinger knyttet til studien. I kapittel 4 kommer analysen med empiri og mine tolkninger. Presentasjonen bygger på tre kategorier jeg kom frem til gjennom analysen av datamaterialet: «Ytre tilrettelegging», «Pedagogisk tilrettelegging» og «Relasjonsbyggende tilrettelegging». I kapittel 5 drøftes funnene opp mot det teoretiske grunnlaget, og i tillegg kommer jeg med egne tanker og betraktninger rundt hvordan lærerne jobber for å skape et godt læringsmiljø for eleven med hørselshemming. I drøftingsdelen blir funn fra de tre kategoriene sett i sammenheng, noe som ga utgangspunkt for en annen struktur i dette kapitlet sammenlignet med analysekapitlet. I kapittel 6 avsluttes oppgaven med en oppsummering av sentrale funn sett i forhold til problemstillingen, og drøftinger. I tillegg til avsluttende kommentarer om videre forskning.



## **2 Teoretisk grunnlag**

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og forskning knyttet til læring og motivasjon. Det er tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, som er inspirert av Lev Vygotskij (1978), og to teoretiske retninger innenfor sosialkognitiv teori; Banduras (1997) teori om mestringsforventning og Deci og Ryans (1985) teori om motivasjon og selvbestemmelse. Men først beskrives Maslows (1970) behovshierarki, i tillegg til teori om tilpasset og inkluderende skole, relasjoner og læringsutbytte.

### **2.1 Utgangspunkt for et godt læringsmiljø**

I St.meld. nr. 22 Motivasjon, mestring, muligheter (2010-2011) er det viktig at alle elever har et godt læringsmiljø. Et kriterium på et godt læringsmiljø er blant annet ivaretagelse av viktige behov hos enkelteleven (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Maslow (1970) er en teoretiker som var opptatt av menneskets grunnleggende behov. Mangelbehovene er ifølge Maslow fysiologiske behov, behov for sikkerhet, trygghet, tilhørighet, kjærlighet, og for å bli verdsatt for å kunne verdsette seg selv. I skolesammenheng kan en elev bli for eksempel sosialt utstøtt eller isolert. Da kan eleven få vanskeligheter med å konsentrere seg om det faglige arbeidet i skolen, og fokuserer heller på de sosiale problemene. Dette viser viktigheten av elevens behov for tilhørighet og kjærlighet. Behovet for positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse er øverst av mangelbehovene. For at disse behovene skal bli tilfredsstilt i skolen, kreves det at lærerne tilpasser undervisningen slik at elevene får oppgaver som de mestrer. De må også anerkjenne det arbeidet elevene gjør uansett hvor godt elevene klarer oppgavene. Dette er viktige forutsetninger for å sikre at elevene får motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Vekstmotiv er behov som fremtrer og utvikles når mangelbehovene er tilfredsstilt, og vil være øverst i Maslows (1970) behovspyramide. Det er behov for kunnskap, forståelse, estetiske behov, og selvaktualisering. Dette er behov som aldri kan tilfredsstilles fullt ut, i motsetning til mangelbehovene. I skolen vil eleven utvikle sine kunnskaper og ferdigheter i mange retninger, der lærernes oppgave blir å vise at aktivitetene og oppgavene er givene, men at de også krever innsats. Lærerne kan ikke kreve at elevene har et fullt fokus på skolearbeidet, hvis elevenes grunnleggende mangelbehov ikke er tilfredsstilt, eller at oppgavene blir for vanskelige. Elever som får oppgaver de ikke har forutsetninger for å mestre, kan risikere å bli utrygge og få dårlig selvtillit. Det er derfor viktig at elevene får oppgaver som er tilpasset

deres læreforutsetninger (Manger, 2013). En tilpasset undervisning handler om at læreren tar utgangspunkt i elevenes evner, erfaringer, interesser og behov. Lærernes valg av for eksempel undervisningsmetoder, arbeidsformer, organiseringsformer, lærestoff, tempo og tid til å gjøre arbeidet, hyppighet av hvile og avveksling, må tilpasses elevene. For å kunne vite elevenes behov, interesser, erfaringer, evner og tilpasse på best mulig måte, må læreren kjenne elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I skolesammenheng er Maslows (1970) behovshierarki et viktig utgangspunkt for å skape et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø utvikles hvis mangelbehovene blir tilfredsstilt. Lærere har ansvar for at de grunnleggende behovene hos elevene blir tilfredsstilt. Et inkluderende læringsmiljø er et læringsmiljø som ivaretar elevens behov (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

## **2.2 Tilpasset og inkluderende skole**

Tilpasset opplæring omhandler at læreren skal skape et læringsmiljø som skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven §1-3). Dette handler om at alle elevene i skolen har rett til en opplæring som passer dem, uansett sosial og kulturell bakgrunn, individuelle forskjeller, utviklingsnivå, og behov. Det handler ikke om å gi et likt tilbud til alle elevene, men at skolens tilbud skal være likeverdig slik at det tas utgangspunkt i elevenes ståsted (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013). Tilpasset opplæring gjelder både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Opplæringsloven gir elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende læringsutbytte, rett til spesialundervisning (§5-1). I læreplanverket for Kunnskapsløftet er det beskrevet at spesialundervisning settes inn når det er behov for grundigere tilpasning enn det som kan gis innenfor ordinær opplæring (Nilsen, 2012). Tilpasset opplæring blir sett på som ideen om en inkluderende opplæring, hvor en skole for alle står sentralt. Det handler om en skole hvor læring skjer i et fellesskap, og der alle deltar med sine forutsetninger (Skogen & Holmberg, 2002).

Ifølge Bachmann og Haug (2006) skilles det mellom en vid og en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Den vide tilnærmingen omhandler at hele læringsmiljøet må undersøkes for å vite hvordan opplæringen kan tilpasses variasjonen i elevgruppen på best mulig måte. En skole der det utvikles en kultur som vektlegger at det totale undervisningsopplegget skal passe for alle elevene, vil lettere klare å inkludere elever med veldig ulike forutsetninger. Skolen må se den enkelte elevs forutsetninger, men også ta hensyn til kontekstuelle forhold rundt elevene. Det kan for eksempel være lærernes kompetanse, holdninger, undervisningsmetoder og miljøet. Den smale tilnærmingen er koblet i større grad til tradisjonell spesialundervisning (Bachman

& Haug, 2006). Spesialundervisningen er en smalere tilnærming til tilpasset opplæring fordi det gjøres avvik fra klassens ordinære opplæring (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013). I en smal tilnærming er det vanlig å bli mest opptatt av elevens svakheter, hvis eleven ikke kan følge det ordinære opplæringstilbudet. Resultatet blir ofte i denne sammenheng at eleven får undervisning utenfor klassen. Forskning viser at om lag halvparten eller mer av all spesialundervisning blir gitt utenfor klasserommet (Bachman & Haug, 2006).

Spørsmål omkring inkludering har vært en av de store spørsmålene innenfor opplæring av hørselshemmede elever (Anita & Stinson, 1999). Marschark, Lang og Albertini (2002) påpeker at inkludering og mainstreaming handler om at elever skal gå i offentlige skoler, men at mainstreaming handler spesielt om opplæringstilbud hvor elever går i spesialklasser, eller bruker spesialrom med spesialpedagog eller assistent. Inkludering handler derimot om opplæringstilbud hvor elevene får opplæringen og støtten innenfor den ordinære klassen, og er deltakende i alle sider ved klassens og skolens omverden. Inkluderingsbegrepet har bidratt til en bevisstgjøring av behovet for å endre fokuset i spesialpedagogikken, fra en ensidig fokusering på funksjonshemminger og diagnostisering, til et helhetlig fokus på mennesket. Dette krever et fokus på eleven, eleven i skolemiljøet, læringsmiljøet og det sosiale miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Et godt læringsmiljø, og god undervisning fremmer ikke bare elevens helse, trivsel og positiv sosial utvikling, men det fremmer også elevens faglige læring (Lillejord, 2013). I opplæringsloven § 9a-1 står det: "Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). De fysiske forholdene i klasserommet er viktige aspekter ved læringsmiljøet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) handler disse forholdene blant annet om gode muligheter for bevegelse, avstand mellom plassene, og gode lytteforhold i klasserommet. Det må også være en tavle eller smartboard i klasserommet som er synlig for alle elevene. For å legge de fysiske forholdene til rette har læreren ansvar for at elevene sitter slik at de både ser og hører den som snakker. Falkenberg, Kvam og Wie (2010) fremhever viktigheten av at lysforholdene i klasserommet må være bra for hørselshemmede elever, slik at de ser medelevene og lærerne godt, og dermed får gode forhold til å munnavlese. Dette støttes av Herheim (2015) som skriver i sin bok *Vågestykket – veien mot fellesskapet* at: «Å lære var ikke det vanskeligste hvis bare forholdene var lagt til rette for å forstå hva som ble sagt» (s. 139). Tvingstedt (1993) beskriver den avgjørende betydningen elevens plassering i klasserommet har for forståelsen av det som

blir formidlet i undervisningen, i tillegg til mulighet for deltakelse i det sosiale fellesskapet. Videre påpeker Fiksdal og Johanssen (2007) at en optimal klassestørrelse for en hørselshemmet elev er på cirka 12-15 elever for at de skal få et best mulig utbytte av undervisningen. Ifølge Grønlie (2005) må en hørselshemmet elev ha blikkontakt med den som prater for å få med seg det som blir sagt. Eleven bruker mye energi på å oppfatte det som blir sagt, og får dermed mindre energi til å kode, bearbeide og lagre det som blir formidlet i løpet av skoledagen. Undervisningssituasjonen i skolen er ofte 45 minutter i strekk, som er beregnet ut fra konsentrasjonsevnen til den hørende, og ikke den hørselshemmede.

### **2.3 Deltakelse og relasjoner i et inkluderende læringsmiljø**

I dag brukes ofte begrepet inkludering istedenfor begrepet integrering. En årsak til dette er at det ønskes å få frem at elever med ekstra behov ikke skal føres inn i noe, men at de allerede tilhører et fellesskap som er like vesentlig for dem, som for resten av klassen. Inkludering tar fokuset vekk fra enkeltindividet, og retter det heller mot mangfoldet i det miljøet som alle er en likeverdig del av (Sjøvik, 2007). Inkludering betyr ikke at alle elevene i en klasse må undervises i fellesskap hele tiden. I hvilken grad elever skal, og kan undervises i felles klasse, vil avhenge av elevens forutsetninger, og muligheter til læring (Wilson, Hausstätter & Lie, 2010).

I St. meld. nr. 11 Læreren, rollen og utdanningen (2008-2009) fremheves det at elevene skal føle seg inkludert i et sosialt fellesskap. Nordahl (2013) påpeker at læreren må forholde seg til fellesskapet, og gi elevene en opplevelse av deltakelse i et sosialt og faglig inkluderende fellesskap. En god skole har ikke bare fokus på det faglige, men også på utvikling av vennskap, og elevenes sosiale kompetanse. Vennskap og samhold er avgjørende for elevenes utvikling både faglig og sosialt. Lærere må i denne sammenheng hindre utestenging og heller få elevene til å forstå betydningen av vennlighet og høflighet (Manger, 2013). Hvis det er vanskelig for en elev med hørselshemming å komme inn i samtalen og oppfatte det språklige, betyr det dårlige forutsetninger for deltakelse. Hørselshemmede elever kan ha vanskeligheter med å oppfatte hva som blir sagt, spesielt når det er mange aktører, samtidig som det er bakgrunnsstøy. Det kan i denne sammenheng medføre at den hørselshemmede har redusert interaksjon med jevnaldrende (Grønlie, 2005). Interaksjoner og fellesskapet som skapes i skolen, er betydningsfullt for hvordan elevene opplever den. Siden skolen er en stor del av barn og unges oppvekst, vil jevnalderfellesskapet være av stor betydning for elevenes utvikling og sosialisering (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). Relasjonen mellom elevene

fremtrer som en viktig del av læringsmiljøet. Læringsmiljøets kvalitet i skolen har sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er (Nordahl mfl., 2005).

En inkluderende skole skal være et aksepterende og inkluderende miljø, der elever blir godtatt med sine sterke og svake sider, hvor det er aksept for å trenge tid og spørre om hjelp. Et slikt aksepterende miljø er preget av gjensidig respekt, positive relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elev og elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er viktig, siden lærerne er viktige rollemodeller og forbilder for elevene. Elevenes opplevelser, synspunkter og erfaringer må lyttes til, og respekteres om det skal utvikles en god relasjon til læreren (Drugli & Nordahl, 2013). I St.meld. nr. 11 Læreren, rollen og utdanningen (2008-2009) påpekes det at et godt lærer-elev forhold er helt avgjørende for at læreren skal lykkes som lærer. En positiv relasjon mellom læreren og eleven innebærer omsorg, nærhet, respekt og et lavt konfliktnivå. Det er alltid læreren som har ansvar for å tilrettelegge for at relasjonen blir så bra som mulig, selv om elever også kan påvirke lærer-elev relasjonen (Drugli & Nordahl, 2013).

Ifølge Hundeide (2004) kan relasjonsarbeidet i skolen knyttes til tre grunnleggende dialogtyper mellom lærer og elev. Disse er den følelsesmessige dialogen, den lærende dialogen, og den oppdragende dialogen i fellesskapet. Den følelsesmessige dialogen handler om at læreren må kunne ta elevens perspektiv, og oppfatte eleven som en aktør i eget liv. For at læreren skal få til dette må det skapes en kontakt der eleven og læreren kan forstå hverandre. Læreren må møte eleven med en positiv holdning, imøtekommenhet og interesse, og ha forståelse for elevens signaler. Signalene kan danne en dialog mellom eleven og læreren, hvor læreren for eksempel stiller spørsmål ut fra elevens signaler (Nordahl, 2002). I den lærende dialogen kan læreren gi elevene gleden av å forstå, mestre og lære gjennom tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene er i hovedsak knyttet til læring i fag, og hvor de står i forhold til fagstoffet. En lærende og meningsskapende dialog handler om at læreren må fange elevenes oppmerksomhet igjennom blikk, tegn og verbalt språk, til det lærestoffet som er i fokus i undervisningen (Drugli & Nordahl, 2013). Elever opplever undervisningen som mer strukturert og engasjerende hvis de har et godt forhold til sin lærer (Nordahl, 2000). I den oppdragende dialogen i fellesskapet har læreren på den ene siden ansvar for relasjonen til den enkelte elev. På den andre siden har læreren ansvar for relasjonen til fellesskapet og klassen som læreren underviser i. Grunnen til å la relasjonsarbeidet handle om forholdet til fellesskapet, er for at enkelteleven skal utvikle selvkontroll, samarbeid og empati (Drugli & Nordahl, 2013).

For å oppnå et trygt og inkluderende miljø på skolen, peker flere forfattere på samarbeid mellom elevene som en måte å oppnå dette (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene kan oppleve tilhørighet, akseptering, støtte og omsorg gjennom samarbeidssituasjoner. Det kan også forekomme at elever gjør de motsatte erfaringene med samarbeidssituasjoner. Gode sosiale relasjoner mellom elevene sikres ikke automatisk av gruppearbeid, det kan derimot bidra til å skape sosiale problemer. I denne sammenheng er det viktig at lærere tilrettelegger gruppesamarbeidet, slik at alle elevene i gruppen kan bidra positivt til gruppearbeidet, og ikke oppleves som en byrde. Elevenes forhold til medelever har betydning for elevenes engasjement, trivsel og velvære i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvordan læreren forholder seg til en elev, og hvordan relasjonen mellom dem er, vil kunne påvirke hvordan andre elever ser på, og oppfatter den eleven det gjelder (Drugli & Nordahl, 2013). Herheim (2015) påpeker at følelsen av tilhørighet til en gruppe, kan utgjøre en forskjell fra det å være utenfor. Hun har kjent på den vonde følelsen av ensomheten i fellesskapet. Hun beskriver det som: «Den er faktisk nesten ikke til å holde ut» (s. 264).

Lærere må velge organiseringsformer og arbeidsmåter med hensyn til at enkelt eleven ikke skal falle utenfor fellesskapet. De må velge det som er best for eleven, både faglig og sosialt. På den ene siden kan bruken av enetimer og gruppetimer ses på som stigmatiserende hvis en slik måte å organisere undervisningen på, benyttes for elever med særskilte behov. På den andre siden vil det også kunne være stigmatiserende hvis elever er til stede i klassefellesskapet uten å kunne delta på en meningsfull måte, og uten å forstå og mestre lærestoffet og skoleoppgavene. Dette kan true selvfølelsen til eleven, og føre til ensomhet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Falkenberg og Kvam (2012) påpeker at ensomheten kan oppstå for elever med hørselshemming hvis de føler seg utenfor av å ikke få med seg det medelevene sier i undervisningen eller friminuttene.

Det betyr mye for de fleste elever å bli behandlet og betraktet på samme måte som sine medelever. Det å bli behandlet annerledes enn sine medelever kan føles utrygt, og oppleves som å mislykkes. Opplevelsen av tilhørighet vil være koblet til det å ikke skille seg ut blant medelevene. Hvis en elev skiller seg ut faglig, opplever eleven dette som mest utrygt i miljøer som ikke er inkluderende. I læringsmiljøer preget av fellesundervisning der alle jobber med de samme oppgavene, vil det være mer belastende å skille seg ut faglig. I miljøer hvor undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger, vil det være mindre truende å ha behov som skiller seg fra resten av klassen. Da er det vanlig at elevene jobber med ulike oppgaver, og

elever med behov for individuell tilrettelegging, vil dermed skille seg mindre ut (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærere som skal sikre hørselshemmede elever en god skoletid, må tenke igjennom, og være bevisst på å inkludere den hørselshemmede eleven i skolen. Hvis ikke kan det være fare for at eleven blir ekskludert i klassen eller skolen (Grønlie, 2005).

## **2.4 Berikelsesperspektivet**

Befring (2012) peker både på systemnivå og individnivå innen berikelsesperspektivet. På systemnivå handler berikelsesperspektivet om å gi gode vilkår for funksjonshemmede, og de vilkårene som blir gitt, vil være med på å vise kvaliteten på skolen. Mennesker vil ha fordeler av at skolen blir lagt til rette, ut fra hvilke behov de med funksjonshemming har. Perspektivet gir uttrykk for at et skolemiljø preget av inkludering av alle elever, representerer et godt miljø for funksjonshemmede, og et ideelt miljø for andre elever. Berikelsesperspektivet er i denne sammenheng et vinn-vinn-prinsipp hvor det er positive betingelser for alle. På individnivå settes potensialet mennesker har for læring og utvikling i fokus. Mangfold og variasjon blir løftet frem som en positiv ressurs for fellesskapet. Det handler om å vise respekt for den enkelte elevs interesser, kunnskaper, og ønske å vite noe om hva som gir dem motivasjon og glede (Befring, 2012). Herheim (2015) mener at: «Innlevelse i den enkelte elev må være den beste kvalitet en lærer kan ha» (s. 162). Det mest sentrale i berikelsesperspektivet er å møte elever med en positiv holdning, tillit og tiltro. Dette for å fremme blant annet selvtillit og troen på seg selv. Ved å løfte fram elever med funksjonshemming, og ved å gi dem muligheten til å delta i fellesskapet, kan det bidra til at gode holdninger oppstår (Befring, 2012). En viktig side ved positive lærer-elev relasjoner er elevens opplevelse av å bli sett gjennom blant annet øyekontakt, humor og et klapp på skulderen. Det handler om å vise interesse for det eleven er opptatt av i hverdagen, og ikke bare hvordan eleven gjør det faglig (Drugli & Nordahl, 2013). Herheim (2015) forteller at: «Det betydde mye for meg at jeg ble sett. Det gav meg en følelse av å høre til» (s. 194).

## **2.5 Elevenes faglige og sosiale læringsutbytte**

I St.meld. nr. 30 Kultur for læring (2003-2004), presenteres det et ønske om å styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole. For at elevene skal få et optimalt utbytte av undervisningen må den være tilpasset elevens forutsetninger. Forskning viser spesielt den betydningen lærernes ledelse har for elevenes faglige og sosiale utvikling (Hattie, 2009). I disse studiene er de viktigste funnene at en god klasseledelse med tydelige forventninger, klare regler, positive relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene,

fremmer både den faglige og den sosiale læringen. Et godt læringsmiljø skapes gjennom en slik klasseledelse. Klasseledelse handler blant annet om at læreren setter konkrete læringsmål, stiller krav, og har forventninger om både arbeidsinnsats og læringsutbytte. Det må opprettes en god læringskultur, og være et inkluderende læringsmiljø i skolen for at det skal utvikles en god faglig og sosial utvikling blant alle elevene (Nordahl, 2013).

I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fremheves det at lærere har ansvar for å skape et læringsmiljø der elevenes faglige og sosiale utvikling og læring blir ivaretatt (Manger, 2013). Ifølge Nordahl (2013) må læreren fremtre som en tydelig voksen som tar ansvar for undervisning, læring og atferd i klasserommet. Det er en rekke faktorer på skolen som virker inn på hvordan læringsmiljøet skapes i den enkelte klasse, og i den enkelte lærers undervisning. Faktorer som lærere har innflytelse på, og som de har ansvar for å utvikle i skolen er blant annet normer og regler som brukes i klassen, lærer-elev og elev-elev relasjoner, elevens sosiale posisjon i fellesskapet, ledelse av undervisningen, det sosiale fellesskapet i klassen, og forventinger til elevenes læring og atferd. På hvilken måte lærere vektlegger utviklingen av gode relasjoner til elevene, leder og motiverer de til arbeidsinnsats, og fastholder regler, kan ses på som grunnleggende ferdigheter for en lærer (Nordahl, 2013).

Faktorene i læringsmiljøet kan forstås som beskyttelsesfaktorer i skolen, der elevene kan få gode og beskyttende betingelser rundt opplæringen sin. Elever som opplever positive relasjoner til sine lærerne og klassekamerater, tydelige lærere og normer, og som blir satt pris på, har slike gode betingelser. Lærere som praktiserer en god klasseledelse, bidrar til et læringsmiljø som beskytter elevenes utvikling, i tillegg til å etablere gode betingelser for læring. Elevenes tillit til læreren er viktig for at læreren skal fungere godt som klasseleder (Nordahl, 2013). Hvis elevene opplever negative relasjoner, og utydelige normer og lærere, kan dette forårsake et læringsmiljø som fremtrer som en risikofaktor i elevenes utvikling, og føre til at eleven ikke trives på skolen (Drugli & Nordahl, 2013). Det blir derfor viktig at lærerne legger til rette for at elevene trives, og blir inkludert i et godt læringsmiljø (Nordahl, 2013). Læringsmiljøet har en sammenheng med lærernes undervisning, og elevs sosiale og faglige læring (Nordahl, mfl. 2005).

I Danmark har det vært gjennomført en undersøkelse hvor det ble konkludert at lærernes evne til å etablere relasjon til elevene, er den lærerkompetansen som betyr mest for elevenes læring. Undersøkelsen viser også til studier der lærere som retter oppmerksomheten sin mot



risikoelever, bidrar til økt læring blant disse elevene. Lærerne må følge elevenes deltakelse og innsats i undervisningen tett, og reagere raskt når de kobler ut. På denne måten kan lærerne bedre elevenes læringsutbytte, siden støtten fra læreren motiverer elevene til ekstra faglig innsats (Nordenbo mfl., 2008). Grønlie (2005) påpeker at i et en-til-en-forhold, er det muligheter for å utvikle en god kommunikasjon for en hørselshemmet elev. Elever med hørselshemming kan gå glipp av informasjon og læring av for eksempel begreper og normer, og trenger derfor en lærer som følger med på eleven.

Lærerne kan redusere mye av påkjenningene elever med hørselshemming har, og er utsatt for på skolen ved å informere medelevene åpent og tillitsfullt om hørselshemmingen (Grønlie, 2005). Herheim (2015) påpeker at: «Felles forståelse bidrar til samhold, og her ligger nøkkelen til medfølelse og kjærlighet» (s. 270). Hvis lærerne bagatelliserer, eller ikke forstår elevens hørselstap, vil det bli vanskelig for eleven å få et godt utbytte av undervisningen. Det er viktig at lærerne og elevene vet hvordan de skal forholde seg til hverandre, og den hørselshemmede, slik at den hørselshemmede skal kunne få et optimalt utbytte av undervisningen, og samhandling via synet og lydforsterking. Det bør snakkes mye, og åpent om hørselshemmingen, slik at usikkerhet og bryddhet unngås (Grønlie, 2005). Dette blir spesielt viktig siden: «Hørselen er en usynlig fjernsans og umulig å fange for andre enn den som opplever den» (Herheim, 2015, s. 253).

## **2.6 Sosiokulturelt perspektiv på elevenes læring**

Forskere som er inspirert av den sosiokulturelle teorien ønsker å finne ut av hvordan samspillet mellom individuelle, kulturelle og sosiale forhold kan virke inn på menneskers læring og utvikling (Lillejord, 2013). Lev Vygotskij (1978) mente at læring skjer gjennom språket, og Dysthe (2001) fremhever at forbindelsene mellom individuelle læringsprosesser, og sosiale læringsaktiviteter også er gjennom språket og kommunikasjonen. Språket er gitt stor plass i et sosiokulturelt perspektiv, siden språket er menneskets viktigste kommunikasjonsmåte. Perspektivet legger stor vekt på elevens aktivitet, og på dialogen mellom lærer og elev (Dysthe, 2001). Dialogen kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) blant annet bidra til læring av forståelse, begreper, og se løsninger og sammenhenger. I den sosiokulturelle teoriens utvikling, har dialogen og samarbeidet mellom elevene fått større aktualitet i senere tid.

Vygotskij (1978) blir sett på som en av de mest sentrale sosiokulturelle teoretikerne, hvor han i hovedsak blir forbundet med teorien om den nærmeste utviklingssonen. I en undervisningspraksis med fokus på den nærmeste utviklingssonen, kan eleven gjennom dialogen i form av støtte og veiledning fra læreren være i stand til å gjøre ting som eleven ikke greier alene. Dette prinsippet blir ofte påpekt som det eleven kan gjøre med hjelp i dag, kan eleven gjøre på egen hånd i morgen. Dialogen i form av veiledning og støtte blir betegnet som pedagogisk stillasbygging som eleven kan støtte seg på. For at lærere skal sikre god pedagogisk stillasbygging kreves det et felles fokus med elevene, hvor elevene skal være medspillere i kompetanseutviklingen, og ikke passive mottakere. Lærerne bør veilede og støtte på en måte som får elevene til å finne løsningene selv, ved å for eksempel gi forklaringer, spørsmål, hint eller forslag til fremgangsmåter. På denne måten får eleven veiledning og støtte gjennom dialogen (Vygotskij, 1978). I det sosiokulturelle perspektivet fremheves lærerens rolle som en faglig og emosjonell støtte og veileder for eleven. Gjennom faglig støtte vil elevene oppleve å få råd, praktisk hjelp og veiledning i skolearbeidet. Tanken om den faglige støtten er at den skal gradvis tas bort etter hvert som eleven greier oppgavene mer og mer selvstendig. Den faglige støtten flyttes deretter over til nye oppgaver, slik at behovet fortsatt vil være der. I den emosjonelle støtten skal læreren oppmuntre elevene til å skape tro på seg selv og egen læring, og forventinger om å lykkes. Det handler om at elevene føler seg trygge, opplever å bli verdsatt, akseptert, og respektert av lærerne. Elevenes behov for lærerens emosjonelle støtte kan fortsette selv om den faglige støtten fjernes. Behovet for emosjonell støtte kan reduseres når eleven etter hvert får automatisert ferdighetene og erfarer å klare oppgaven på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Innenfor den nærmeste utviklingssonen mener Vygotskij (1978) at samspillet mellom lærer og elev står sentralt for å kunne skape den beste lærings situasjonen, og det beste utviklingspotensialet for eleven. Læreren skal kunne finne elevens nærmeste utviklingssonen for å lede eleven til å oppleve mestring gjennom å klare aktiviteter på egen hånd. Læreren må ha kompetanse rundt individuelle og sosiale læringsaktiviteter, og hvordan de skal organiseres. I tillegg til å vite hvilken arbeidsform som er best egnet for læringen. Undervisningen må innebære variasjon som for eksempel formidling, individuelle arbeidsoppgaver og arbeid i gruppe (Vygotskij, 1978). Den nærmeste utviklingssonen kan ses på som en måte å beskrive tilpasset undervisning, siden valg av oppgaver, innhold og utfordringer må tilpasses elevens nærmeste utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vygotskij (1978) mente at lærere og forskere er alt for opptatt av å se det eleven ikke har. Et slikt negativt perspektiv fører til en

praksis som fokuserer på å gjøre noe med manglene ved elevene, i stedet for å få frem de sterke sidene. Han anså også at det ville være bedre å undersøke barns individuelle sterke sider, og på et slikt grunnlag velge en pedagogikk som kan føre eleven videre i sin læringsprosess.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) understrekes blant annet betydningen av at læring skjer i et sosialt fellesskap, der elevene er viktige ressurser i hverandres læringsprosess. Ifølge Lillejord (2013) blir prosjekt- og gruppearbeid sett på som gode undervisningsmetoder i den sosiokulturelle teorien. Sosiokulturelle teorier støtter også en pedagogisk praksis hvor elever får målrettede læringsaktiviteter som bidrar til arbeid, samarbeid og læring. Lærere som underviser en klasse eller en gruppe elever, har god pedagogisk praksis hvis alle elevene blir inkludert og tatt med i samtalen og undervisningen. Lærerne må i denne sammenheng vite hvordan de skal tilrettelegge for verdifulle læringsprosesser, der elevene blir aktive deltakere i det sosiale læringsfellesskapet og kan lære av hverandre. Dette er en grunnleggende innsikt i den sosiokulturelle teorien hvor menneskets læring og kunnskap foregår i en sosial kontekst, som ses i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet. Elever lærer ikke bare fag i skolen, men også hvordan lærere og medelever jobber med de ulike fagene. Lærerens arbeid med å legge til rette for læring, har betydning for elevenes totale læringsopplevelse. Læringsmiljøet har derfor en stor betydning for elevenes læringsutbytte (Lillejord, 2013).

## **2.7 Sosial kognitiv teori**

### *2.7.1 Skolen som arena for å utvikle mestringsforventning*

Den sosialkognitive teorien er utviklet av teoretikeren Bandura (1997). Teorien handler om en gjensidig sammenheng mellom menneskets atferd, miljø og personlige faktorer. Forventning om mestring er en sentral faktor i denne sammenheng. Bandura (1997) viser i sin forskning til at en slik tro om å mestre, utvikles via gjentatte erfaringer med å greie oppgaver i miljøer hvor veiledere og forbilder er viktige. For at mestringsopplevelsene skal være positive i skolen, må lærerne legge til rette for at elevene får lærestoff og oppgaver som de har forutsetninger for å klare, og som samtidig gir utfordringer. Arbeidsformene og graden av selvstendighet må være tilpasset elevens forutsetninger, for at elevene skal kunne oppleve mestring i skolen. Dette kan ses opp mot Vygotskijs (1978) terminologi om at oppgavene skal ligge innenfor elevenes nærmeste utviklingszone. Blir oppgavene for vanskelige for eleven, kan det føre til mangel på mestring og forventning om mestring. En slik mangel på mestringsopplevelser vil være kritisk i starten av en læringsprosess. Det er derfor viktig at lærere sørger for at elevene får

mestringsopplevelser. Hvis en lærer klarer å skape trygghet, og gi elevene en følelse av mestring, øker dette sjansen for at elevene motiveres til skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er viktig å gi elevene oppgaver som inspirerer til å uttrykke seg, og til deltakelse i en utviklende kommunikasjon med medelever og lærere på skolen. Deltakelse i et språklig fellesskap gir elevene mestringfølelse, der de språklige ferdighetene utvikles best ved å bruke språket i relasjoner, og i samhandling med andre. Det er viktig å legge til rette for gode rammer for et utviklende språklig fellesskap i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Mestringsforventning er en faktor som kan utvikle miljøet i skolen mot et positivt læringsmiljø, der elever arbeider for å løse vanskelige skoleoppgaver. Lærerne må jobbe for å øke elevers mestringsforventninger av kommende oppgaver. I følge den sosialkognitive teorien lærer elevene best når det er godt samsvar mellom personlige faktorer, atferd og miljø (Manger, 2013). I sosial kognitiv teori skjer læring gjennom egne erfaringer, direkte observasjon, skriftlig eller muntlig instruksjon og forklaring fra andre mennesker (Bandura, 1997). Det brukes ofte en kombinasjon av både observasjon, forklaring, og erfaring for å oppnå læring i undervisningen. Elevene kan lære av å observere lærerens forklaringer, i for eksempel hva ulike begreper betyr, for deretter å vise hvordan det skrives. Elevene prøver deretter å skrive begrepene selv, og kan på denne måten lære hvordan det skrives. Ved å høre på læreren, eller jobbe med oppgaver, får elevene forståelse av lærestoffet, og eventuelt erfaring med å mestre oppgavene. Elevers innsats blir blant annet påvirket av lærerens beskjeder, men også av de tanker, forventninger og forestillinger elevene selv har. Elevers mestringsforventning har betydning for den innsatsen de legger i arbeidet, utholdenheten og valgene de tar av aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ifølge Bandura (1997) er mennesket motivert for å styre sitt eget liv. Dette står sentralt i den sosial kognitive teorien, hvor meningen er at mennesket skal utvikle selvstendighet. Den viktigste forutsetningen for å kunne styre sitt eget liv er forventning om å klare oppgavene som mennesket står overfor. Andre forutsetninger for å kunne styre sitt eget liv er at mennesket har kunnskap, motivasjon, troen på å nå sitt mål, mot til å prøve og feile, har selvregulering og selvrefleksjon, og har mot til å spørre om hjelp hvis det trengs. Skaalvik og Skaalvik (2013) mener at utvikling av selvstendighet burde vært et overordnet mål i det pedagogiske arbeidet. Drugli og Nordahl (2013) fremhever at i lærerens arbeid med relasjoner, må eleven møtes som en aktør i sitt eget liv. Dette kan sammenlignes med behovet for medbestemmelse som blir omtalt under motivasjon og selvbestemmelsesteori.

### *2.7.2 Motivasjon og selvbestemmelsesteori*

Teorien om selvbestemmelse er en sosial kognitiv teori som fremstiller menneskets grunnleggende behov for kompetanse, autonomi eller selvbestemmelse og tilhørighet (Gagne & Deci, 2005). Dette er en omfattende teori om motivasjon som er utviklet av Deci og Ryan (1985). I teorien skilles det mellom amotivasjon, indre og ytre motivasjon. Amotivasjon omhandler at mennesket ikke har motivasjon for å gjennomføre en bestemt handling. Det kan være mangel på forventning av å mestre en oppgave, eller å ikke se verdien av å utføre oppgaven. Indre motivasjon kan defineres som handlinger som mennesket har interesse for, eller selvbestemte aktiviteter som er lystbetonte. Aktiviteter som ikke gir en indre glede, kan betraktes som ytre motivasjon. En kontrollert ytre motivasjon omfatter følelsen av å bli tvunget til å gjennomføre en aktivitet, mens autonom ytre motivasjon handler om en frivillig og selvbestemt handling, men den blir ikke utført på grunn av interesse eller glede (Deci & Ryan, 2000).

Deci og Ryan (2000) selvbestemmelsesteori er opptatt av den graden behovene blir tilfredsstilt. Tilfredsstillelse av behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet vil være vilkår for den indre motivasjonens forekomst og varighet. I skolesammenheng kan den indre motivasjonen utvikles ved at lærere gir elever selvbestemmelse eller autonomi, stimulere til følelse av kompetanse, og sørge for tilhørighet i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori er det den autonome, selvbestemte motivasjonen som gir de beste resultatene, og behovet for selvbestemmelse blir vektlagt mest. Behovet innebærer en viss grad av medbestemmelse og frivillighet. Dette behovet gjelder også i skolesammenheng, hvor medbestemmelse gjelder innhold og arbeidsformer som må tilpasses elevenes modenhet. Lærerne må tilrettelegge forholdene slik at elevene får, og kan ta medansvar. Målet for undervisningen blir å øke elevenes motivasjon, evne til å styrke sitt eget liv, og kontrollere sin egen læring. Behovet for kompetanse er viktig for å sørge for engasjement og utholdenhet til å utføre krevende oppgaver. Tilpasset opplæring blir også viktig her, hvor elevenes læreforutsetninger, ferdigheter og behov blir vektlagt for at elevene skal oppleve kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Tilhørighet omhandler et behov for omsorg, aksept og nærhet til andre mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskning viser at en positiv lærer- elev relasjon, tilhørighet og emosjonell støtte løfter opp elevens motivasjon for skoleoppgaver (Furrer & Skinner, 2003). Lærerne må tilrettelegge for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, der elevene blir respektert, sett

og får oppgaver de kan mestre individuelt og i gruppe. Elevene må få bidra i et sosialt og faglig fellesskap for å oppleve tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deci og Ryan (2000) påpeker imidlertid at tilhørighet ikke er en forutsetning for indre motivasjon, siden mennesker kan engasjere seg i aktiviteter uten å måtte være med andre.

Indre motivasjon anses som den beste formen for motivasjon, men i skolesammenheng kan ikke lærerne satse bare på indre motivasjon for å engasjere elevene i skoleoppgaver og aktiviteter. Grunnen er fordi elevene ikke opplever alle aktivitetene og oppgavene på skolen som interessante. Det blir derfor viktig at læreren tar utgangspunkt i autonom ytre motivasjon for at elevene skal forplikte seg til aktiviteten. Elevene får en følelse av selvbestemmelse og trenger ikke belønning for å gjennomføre aktiviteten hvis de har en indre motivasjon, og autonom ytre motivasjon til aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse blir autonomistøttende læringsmiljø brukt som et begrep i betydningen av å gi elevene medbestemmelse, valgmuligheter, og medvirkning i beslutninger. Lærerne bør ifølge Gagne og Deci (2005) legge vekt på autonomistøtte for at elevene skal utvikle indre, og autonom ytre motivasjon. Autonomistøtte handler om å gi elevene utfordringer, muligheter for valg, positiv tilbakemelding, og hjelp til å finne mening med oppgavene og lærestoffet. For at lærerne skal kunne legge vekt på dette, må de kjenne elevene.

### 3 Metode

I denne delen presenteres og drøftes studiens metodiske tilnærming og fremgangsmåte for å belyse problemstillingen. Videre presenteres forskningsdeltakerne, og tilgang til feltet. Deretter kommer en redegjørelse og begrunnelse av de valg som er blitt gjort i forhold til forskningsdesign, datainnsamlingsmetode og metoder for dataanalyse. I denne sammenheng vil kvalitetssikringen av forskningsarbeidet drøftes, og knyttes opp mot de valg som er foretatt. Avslutningsvis drøfter jeg de etiske hensyn og vurderinger knyttet til studien.

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Mitt metodiske utgangspunkt var å finne den tilnærmingen som var best egnet til å frembringe kunnskap om problemstillingen min: «*Hvordan kan lærere skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming?*». Jeg vurderte en kvalitativ metodisk tilnærming til å være den beste framgangsmåten for å gi dybdekunnskap om emnet jeg ønsker å beskrive. Ifølge Kvale og Brinkman (2009) betyr begrepet metode opprinnelig veien til målet. Mitt mål i denne sammenheng er å få innsyn i læreres erfaringer og kunnskap omkring tilrettelegging av læringsmiljøet for en elev med hørselshemming. Jeg ønsket å gå i dybden på hvordan lærerne arbeidet for å skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming. Kvalitativ forskningsmetode egner seg derfor godt til mitt formål, siden metoden ifølge Thagaard (2013) har som mål å gå i dybden i synspunkter og erfaringer. Postholm (2010) nevner også at metoden har som mål å fange opp menneskers mening, opplevelser, relasjoner og følelser. Dette innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon.

Siden jeg ønsket å gå i dybden retter denne studien seg mot en induktiv tilnærming, hvor jeg går fra empiri til teori. Jeg prøvde å ha et åpent sinn til datamaterialet, hvor jeg forsøkte å finne relevant teori ut fra det materialet jeg hadde samlet inn (Jacobsen, 2005). Ifølge Ringdal (2013) er en kvalitativ forskningsstrategi oftest induktiv, hvor forskningens praksis danner utgangspunktet for teori og problemstilling. Samtidig var jeg bevisst på at ulike teorier ville være med å påvirke meg som forsker i min forskningsprosess. Mine forkunnskaper, holdninger og antakelser vil ha betydning for den teorien jeg så på som relevant for å svare på problemstillingen (Postholm, 2010).

### **3.2 Presentasjon av forskningsdeltakere og tilgang til feltet**

I kvalitativ forskning har en gjerne et relativt lite utvalg forskningsdeltakere for å oppnå et godt beskrivende datamateriale. Kvalitative undersøkelser er ofte basert på strategiske utvalg hvor en må velge forskningsdeltakere med de kvalifikasjoner og egenskaper som er relevante i forhold til problemstillingen (Dalland, 2012). Jeg valgte å intervju og observere en spesialpedagog og en kontaktlærer til en elev med hørselshemming. Jeg valgte å intervju og observere disse, siden de har de nødvendige forutsetninger for å kunne formidle innsikt i hvordan lærere kan skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming (Busch, 2013). I følge Dalland (2012) er det viktig å velge hensiktsmessige utvalg av personer som har noe å bidra med i undersøkelsen, slik at det kan bli gode svar som kan sikre kvalitet i datainnsamlingen. En annen grunn til at det benyttes et lite utvalg i kvalitativ forskning er som en konsekvens av den sterke dybdefokuseringen (Lund & Haugen, 2006). Ved å begrense prosjektet til å ta utgangspunkt i kun en elev med hørselshemming, ble det mulighet til å gå i dybden og analysere hvordan lærerne skapte et godt læringsmiljø for akkurat denne eleven.

Jeg tok utgangspunkt i en skole hvor jeg hadde hatt to ukers praksis. Jeg kjente derfor til skolen og lærerne før jeg satte i gang med undersøkelsen. Jeg hadde et spesielt fokus på eleven med hørselshemming i min praksisperiode, og fikk derfor et godt innblikk i elevens skolehverdag, og en stor interesse for hørselshemming. Spesialpedagogen var min veileder de to praksisukene, så hun var den jeg tok kontakt med for å få tilgang til feltet. Hun tok videre kontakt med foreldrene og kontaktlæreren, for å høre om de var interesserte i forskningsprosjektet. Alle involverte var interesserte i at mitt prosjekt ble gjennomført.

Jeg har gitt eleven med hørselshemming et fiktivt navn, Ole, som jeg har brukt gjennom hele fremstillingen av oppgaven for å ivareta hans anonymitet. Siden det kun var to forskningsdeltakere, en spesialpedagog og en kontaktlærer, har jeg ikke endret eller brukt noe fiktivt navn på dem. Jeg bruker derimot begrepet lærerne fremfor forskningsdeltakere når jeg snakker om både spesialpedagogen og kontaktlæreren, for å bidra til en større nærhet og gjenkjenning hos leseren.

Kvalitativ forskning er opptatt av å beskrive og forstå settingen eller den kulturelle konteksten forskningsdeltakerne lever i (Moen & Karlsdottir, 2011). Jeg skaffet meg innsikt i konteksten for å kunne forstå forskningsdeltakernes handlinger og refleksjoner (Busch, 2013).



*Ole* er 10 år gammel, og går i femte klassetrinn med totalt 23 elever. Han har et grovt hørselstap bilateralt, med Cochleaimplantat (CI) på begge ørene. Han fikk satt inn på venstre side august 2006, og på høyre side februar 2008. Det gikk to år mellom behandlingene for å se hvordan Cochleaimplantatet fungerte, og for tilvenning av lyden. Når Ole fikk satt inn Cochleaimplantatene var det en lang tilvenning med å lære seg å tolke lydene. Ole har norsk talespråk, og bruker ikke tegnspråk. Ole har ikke tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet på grunn av det store hørselstapet. Han har behov for individuell, og tett oppfølging fra en ekstra voksen i alle skoletimer. Det er behov for store tilpasninger, og det er tilråd rett til spesialundervisning etter Opplæringsloven kap. 5, § 5-1 i fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag og RLE. Ole får 19 timer i uken med spesialundervisning, og deler de timene med andre elever i klassen. Spesialundervisningen foregår inne i klassen, i liten gruppe på grupperom, eller i en til en situasjon på grupperom.

I perioden jeg samlet inn datamateriale hadde Ole kun CI på det ene øret, og hørte derfor bare fra den ene siden. Den andre CI'n hadde blitt ødelagt og sendt inn for reprogrammering. Da Ole fikk den nye CI'n ble det en ny lyd som han måtte venne seg til. Han syntes det var en rar lyd, så han måtte ta det veldig forsiktig slik at han kunne bli vant til den nye lyden. Siden det er en lang prosess å venne seg til lyden, trente han i første omgang hjemme, og hadde ikke begynt å trene på skolen når jeg var der.

*Spesialpedagogen* har mange års erfaring i arbeid som førskolelærer og spesialpedagog. Hun var ferdig utdannet førskolelærer med fordypning i spesialpedagogikk for 33 år siden. Hun har etter den tid jobbet både i barnehage og i skole med unger med spesielle behov. I tillegg så har hun tatt en rekke videreutdanninger i spesialpedagogikk, og kan nå være spesialpedagog opp til sjuende klassetrinn. Hun har blant annet tatt studiet: «Hørselstap og flere funksjonshemminger» på Andebu kompetansesenter og «Innføring i audiopedagogikk» på Møller kompetansesenter. Hun har fulgt Ole siden 1 klasse, og var også med Ole i overgangen barnehage – skole.

*Kontaktlæreren* var ferdig utdannet sykepleier i 1986, og lærer i 2005. Etter cirka 20 år som sykepleier, og 2 år som helsesøster, bestemte hun seg for å ta lærerutdanningen. Hun begynte som kontaktlærer for klassen til Ole da han gikk i fjerde klassetrinn.

### **3.3 Datainnsamling**

#### *3.3.1 Valg av metode for datainnsamling*

I denne studien har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming, hvor grunnlaget for oppgaven var å bruke intervju og observasjon til å samle inn data, siden observasjon og intervju henger nært sammen som metoder (Dalland, 2012). Jeg intervjuet spesialpedagogen en gang og kontaktlæreren en gang, og observerte hvordan de arbeidet i løpet av en skoledag. Jeg valgte å benytte meg av begge metodene for å få et bredere helhetlig resultat, siden det å få frem sammenheng og helhet er viktig i datainnsamlingen (Dalland, 2012). Ved å kombinere intervju og observasjon kan intervjuet for eksempel gi de nødvendige forutsetningene for observasjonen. Observasjonen kan tilsvarende bidra til å utfylle de svarene intervjuet gir. Ifølge Dalland (2012) kan en ved å gjennomføre en observasjon etter et intervju, se om det forskningsdeltakerne sier er realiteten. Metodene kan slik sett utfylle hverandre og gi bedre data enn det en av metodene alene gjør.

Det er alltid problemstillingen som avgjør hvilke data som skal samles inn og brukes. Som forsker må jeg derfor velge den innsamlingsmetoden som passer best for det jeg skal undersøke (Thagaard, 2013). Ut fra problemstillingen var intervju og observasjon de metodene som jeg syntes passet best. Jeg mener dette siden jeg ønsket å få frem fagpersoners erfaring og bevissthet om tilrettelegging av læringsmiljøet, i tillegg til å se tilretteleggingen i praksis. Siden jeg brukte kun en skole og en elev som utgangspunkt i min forskning, kan bruken av begge metodene gi et mer utdypende svar. Bruken av flere metoder i datainnsamlingen kalles metodetriangulering. Når ulike kilder bekrefter og støtter hverandre, vil dette være med på å styrke studien, og sikre kvaliteten i datamaterialet (Postholm, 2010). Datainnsamlingen foregikk i en åpen interaksjon mellom meg og deltakerne. En slik kontakt mellom meg og deltakerne, er viktig for datamaterialet (Thagaard, 2013). Ifølge Ringdal (2013) er forskerens nærhet og sensitivitet i forholdet til personer i felten viktig, og det kjennetegner induktiv forskning.

#### *3.3.2 Intervju*

Intervju betyr ifølge Kvale og Brinkman (2009) en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et felles tema. Ved å benytte det kvalitative intervjuet kan jeg få innsikt i hvordan forskningsdeltakerne opplever sin livsverden, og hvilke erfaringer og meninger de har rundt det å skape et godt læringsmiljø (Dalen, 2013). I dette ligger en grunnleggende intensjon om å løfte frem forskningsdeltakerens perspektiv (Postholm, 2010).

Jeg ønsket å få tak i lærernes perspektiv og oppfatning av hvordan et godt læringsmiljø kan skapes for en elev med hørselshemming. Jeg har i denne sammenheng valgt å ta i bruk et semistrukturert intervju hvor tema og åpne spørsmål var laget på forhånd i en intervjuguide (se vedlegg nr. B), men rekkefølgen på spørsmålene var ikke fastsatt. Ved at spørsmålene var åpne og tilpasset samtaleens utvikling kunne lærernes perspektiv komme frem ved at de til en viss grad var med på å bestemme hva som skulle diskuteres i intervjuet. Jeg valgte også en semistrukturert intervjuguide for å lettere kunne strukturere og analysere intervjuet senere (Postholm, 2010). Ved at intervjuguiden var relativt strukturert, men på samme tid fleksibel, kunne det sikre meg å få svar på de temaene jeg ønsket. Den var strukturert fordi jeg lagde spørsmål som tok utgangspunkt i problemstillingen. Den var likevel fleksibel fordi det var ingen faste svarkategorier, og det var åpent for oppfølgings- og oppklaringsspørsmål, og uventede temaer som hadde relevans for problemstillingen (Dalland, 2012). Under hvert spørsmål satte jeg opp noen punkter jeg kunne bruke som oppfølgingsspørsmål. Ved å følge opp deltakernes svar kunne det bidra til å få mer utfyllende svar (Busch, 2013). Løkken og Søbstad (1995) hevder at ved bruk av intervjuguide står intervjueren fritt i forhold til å endre rekkefølgen på spørsmål, og komme med oppfølgingsspørsmål. Ifølge Dalland (2012) er det vanligste å starte med spørsmål som er ganske enkle å svare på. Jeg startet intervjuet med enkle spørsmål for å sørge for at samtalen var i gang før jeg kom inn på de temaene som kunne være litt vanskeligere å svare på. I starten av intervjusituasjonen presenterte jeg problemstillingen og temaene i intervjuguiden, slik at lærerne skulle få et klart bilde av hva jeg var interessert i å vite.

Ifølge Dalen (2013) må det arbeides grundig med spørsmålene som skal være med i intervjuguiden for å få et rikt og fyldig datamateriale. Jeg var opptatt av å lage spørsmål som kunne gjøre at forskningsdeltakerne åpnet seg, og kunne fortelle med egne ord om sine opplevelser og erfaringer. Jeg leste meg opp på teori og tidligere forskning om læringsmiljø og hørselshemming, for å kunne stille relevante spørsmål som kunne gi svar på problemstillingen. Etter å ha intervjuet spesialpedagogen og kontaktlæreren, satt jeg igjen med et stort materiale. Hvert intervju tok cirka en og en halv time, og var rik på fyldige beskrivelser. Lærernes kunnskap, erfaringer, og refleksjoner kom tydelig fram i intervjuene. Ved gjennomføring av intervjuer anbefaler Dalen (2013) å bruke teknisk opptaksutstyr for å kunne ta vare på forskningsdeltakernes egne uttalelser. Jeg brukte en lydopptaker i gjennomføringen av intervjuet slik at jeg kunne transkribere det lærerne hadde sagt etter intervjuet.

Jeg hadde også planlagt å intervju rektoren på skolen, men hun hadde ikke mulighet til å bli intervjuet i den perioden jeg samlet inn data (se vedlegg nr. B3). Etter samtale med min veileder kom jeg fram til at observasjonen og de to intervjuene ga et tilstrekkelig data-materiale til å svare på problemstillingen. Jeg så derfor ikke på et intervju med rektor som nødvendig for å kunne svare på problemstillingen.

### *3.3.3 Observasjon*

Ved kvalitativ observasjon handler det om å oppnå en helhetsforståelse av det som observeres, og den retter seg mot relasjoner og samspill mellom mennesker. Observasjonen gjelder hele mennesket, og forhold mellom individ og omgivelser er viktige i en helhetlig tilnærming (Dalland, 2012). Observasjon gir innblikk i hvordan mennesker forholder seg til hverandre, og gir informasjon om menneskers atferd (Thagaard, 2013). I forkant av observasjonen utarbeidet jeg et observasjonsnotat (se vedlegg nr. C). Et observasjonsnotat skal ha fast struktur, inneholde konkrete opplysninger, observasjoner og en foreløpig tolkning (Dalland, 2012). Selv om et observasjonsnotat skal ha fast struktur, hadde jeg en åpen tilnærming til det jeg skulle observere fordi jeg var interessert i lærernes subjektive opplevelser og samspillet mellom dem, og med Ole. Jeg var ute etter en helhetlig tilnærming med et mest mulig fullstendig bilde av det jeg skulle undersøke. Under observasjonen skrev jeg ned det jeg observerte underveis, hvor jeg var bevisst på å skille mellom det jeg observerte, og tolkningen av det jeg observerte. Jeg todelte arkene loddrett, og brukte den venstre halvparten til å notere det jeg observerte, og den andre halvparten til egne kommentarer og tolkninger.

Jeg valgte en åpen og ikke-deltakende observasjon i min studie, hvor jeg som forsker satt i bakgrunnen av undervisningssituasjonene, og var tilskuer. Observasjonen var åpen ettersom foreldrene og lærerne kjente til hensikten (Dalland, 2012). Jeg observerte lærerne i arbeid med å skape et godt læringsmiljø for Ole i svømmehallen, gymsalen (basketballturnering), klasserommet og på grupperommet. Ved en ikke-deltakende observasjon var jeg bevisst på at min tilstedeværelse ikke skulle påvirke atferden til de jeg observerte, selv om det ikke var noen garanti for dette. Ifølge Ringdal (2013) kan deltakerne endre sin atferd når forskeren er til stede. Dette blir omtalt som kontrolleffekten, hvor de som blir observert kontrollerer det jeg får se. For å motvirke kontrolleffekten, må forskeren oppnå nær kontakt og tillit hos de som skal studeres selv om dette kan ta tid. Siden jeg kjente til deltakerne før datainnsamlingen

startet og hadde fått en nær kontakt med dem, kan det ha vært med på å motvirke kontroll-effekten. For at deltakerne skulle akseptere meg som observatør, måtte de kunne se en mening med det jeg gjorde. I denne sammenheng prøvde jeg å presentere meg selv og prosjektet på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2009). En oppnåelse av tillit og fortrolighet gjelder også i intervjusituasjonen, siden det kan bidra til å få gode data, og dermed bedre kvaliteten i datainnsamlingen (Postholm, 2010).

### **3.4 Analyse- og tolkningsprosessen**

Analyseprosessen skal være en fremgangsmåte for å finne ut av hva datamaterialet forteller. I tolkningen søkes mening i datamaterialet (Dalland, 2012). For å finne ut av hva datamaterialet fortalte og meningen i materialet, startet jeg først å organisere og bearbeide det innsamlede materialet. Det første jeg gjorde i bearbeiding av dataene var å transkribere de to intervjuene og fylle ut observasjonsnotatet. De transkriberte intervjuene og observasjonsnotatet utgjorde det skriftlige grunnlaget for analysearbeidet. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2014). Ved å transkribere selv ble jeg godt kjent med datamaterialet, og jeg fikk en oversikt over ord som gjentok seg, og relevante setninger. Under transkriberingen skrev jeg ned ord for ord av det lærerne fortalte. Jeg prøvde å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det lærerne sa, men de sitatene jeg har valgt å presentere i analysen, redigerte jeg ved å ta bort enkelte småord for å få frem det jeg ville vise. Jeg valgte også å skrive på bokmål, for å bedre lesbarheten.

I den kvalitative forskningstilnærmingen er det forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet, og det stilles derfor store krav til den kvalitative forskeren (Postholm, 2013). Fordi jeg som forsker er mitt eget instrument, er det nødvendig med en beskrivelse av min egen analyse- og tolkningsprosess. Jeg måtte bruke meg selv i både intervjuene og observasjonen. Det skjedde alltid et utvalg, og valgene ble påvirket av min forforståelse. Det jeg bar med meg av kunnskap og holdninger virket inn på hvordan jeg tolket og bearbeidet mine data (Dalland, 2012). I analyseprosessen prøvde jeg å samle inn så mye data at jeg kunne svare på problemstillingen, og kjenne konteksten som fenomenet var del av (Busch, 2013). Et viktig mål i kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, hvor fortolkning har en stor betydning. Analysen skjer gjennom hele forskningsprosessen i en interaksjon mellom datamateriale, teori og forskerens forforståelse (Postholm, 2010). Jeg var fortolkende under hele forskningsperioden, og prøvde å finne det unike og essensielle ved det

jeg undersøkte. For å få til dette har jeg prøvd å møte datamaterialet med et åpent sinn, og lagt egne erfaringer og perspektiver til side.

Det finnes flere analytiske tilnærminger med en fortolkende tilnærming til dataene i et kvalitativt datamateriale (Dalen, 2013). Jeg har valgt et «Grounded Theory» inspirert utgangspunkt i den analytiske tilnærmingen av datamaterialet (Glaser & Strauss, 1967, i Postholm, 2010). Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, hvor det er forskningsdeltakernes oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for mine analyser. Analysearbeidet i grounded theory er delt inn i de tre fasene åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Strauss & Corbin 1990 i Postholm, 2010). Jeg har benyttet meg av åpen og aksial koding i analysen (Nilssen, 2012).

Åpen koding handler om å møte datamaterialet med et åpent sinn og en åpen holdning til innholdet i datamaterialet (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) fremhever også at en induktiv analyse innebærer å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet. Jeg benyttet meg av åpen koding og kategorisering i analyseringen for å indentifisere og klassifisere mønstre i datamaterialet. Jeg hadde ikke forhåndsdefinerte kategorier som jeg lette etter, men fant de underveis i analyseprosessen. I analyseringen av det transkriberte materialet satte jeg opp en tabell med tre kolonner hvor jeg noterte kategorier i kolonnen til venstre, transkribert materiale i midten, og koding til høyre. På den måten kunne jeg fylle på med koder og kategorier etter hvert som jeg leste det transkriberte materialet. Jeg gjorde først det samme med begge intervjuene, og så med observasjonen. Når dette var gjort, samlet jeg sammen alle kodene og kategoriene i et dokument hvor jeg sorterte det jeg hadde funnet.

Jeg satt igjen med en god del koder og kategorier som måtte grupperes for at datamengden skulle bli håndterbar. En slik gruppering av det som ble funnet under den åpne kodingen, kan sammenlignes med det som blir kalt aksial koding (Nilssen, 2012). Gjennom kodingsprosessen prøvde jeg å finne teori som var relevant for de funnene jeg gjorde meg (Dalen, 2013). Jeg prøvde å se forskjeller, likheter, sammenheng og helhet i det jeg hadde funnet, ved å plukke ut de mest sentrale kodene og kategoriene, og identifiserte hva intervjupersonene sa om disse temaene. Slik kunne jeg sammenligne hva lærerne sa om det samme temaet, og hvordan likheter og forskjellene kunne forstås. Jeg bestemte meg for å kun se nærmere på noe av det intervjupersonene snakket om, for å sikre samsvar mellom problemstilling og empiri. Den tekniske, fysiske og organisatoriske tilretteleggingen i arbeidet med å skape et godt

læringsmiljø var noe begge informantene snakket mye om. Dette dannet utgangspunkt for den første kategorien «ytre tilrettelegging». Den andre kategorien ble «pedagogisk tilrettelegging», og den tredje og siste kategorien ble «relasjonsbyggende tilrettelegging». Jeg var innom flere kategorier før jeg kom frem til disse endelige kategoriene, som jeg mente passet best i forhold til hvordan lærerne arbeidet for å skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming.

Jeg valgte en hermeneutisk fortolkningsramme for det skriftlige materialet, hvor mitt fokus i analyse og tolkningsprosessen var å tolke meningsinnholdet i de transkriberte intervjuene og observasjonsnotatet. Hermeneutikken legger vekt på forståelse og fortolkning av datamaterialet. Det handler om betydningen av å fortolke datamaterialet ved å fokusere på meningsinnholdet i forskningsdeltakernes handlinger og utsagn (Thagaard, 2013). Jeg har forsøkt å få tak i datamaterialets meningsinnhold gjennom arbeidet med koding og kategorisering. I forståelsesprosessen prøvde jeg å se den enkelte kode og kategori opp mot helheten, i tillegg til å se helheten i lys av kodene og kategoriene. En slik tolkningsprosess kalles gjerne den hermeneutiske spiral, hvor hermeneutisk tolkning utvikles i samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, og forskerens førforståelse (Dalen, 2013).

### **3.5 Kvalitet i kvalitative studier**

Alle metodevalgene jeg foretar meg i undersøkelsen påvirker forskningsprosjektets kvalitet og i hvilken grad jeg kan stole på funnene (Thagaard, 2013). Siden datainnsamlingen medførte en direkte kontakt mellom meg og forskningsdeltakerne, er relasjonene som ble etablert, avgjørende for kvaliteten på materialet. Kvaliteten på datainnsamlingen er primært avhengig av meg som forsker (Thagaard, 2013). I vurdering av kvaliteten i kvalitative studier kan det benyttes en rekke begrep, og ifølge Busch (2013) er de to viktigste kriteriene i kvalitets-sikringen av egen undersøkelse pålitelighet og gyldighet. Siden det ikke er mulig med statistisk generalisering i kvalitativ forskning, er ordet overførbarhet vanligere å bruke i stedet for generalisering (Thagaard, 2013). Jeg har derfor valgt å benytte meg av begrepene pålitelighet, gyldighet, og overførbarhet.

Pålitelighet handler om det kan stoles på de dataene som er kartlagt. Dersom dataene ikke er pålitelige, vil de ikke være egnet til å kaste lys over problemstillingen. Målet er derfor at dataene er så pålitelige som mulig (Bush, 2013). I et intervju kan det oppstå feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen. Dette kan føre til redusert pålitelighet i datainnsamlingen

(Dalland, 2012). Kommunikasjonen mellom meg og lærerne var viktig i forhold til hva jeg fikk ut av hele prosessen. Jeg kunne for eksempel ha misforstått lærerne sine svar, eller de kunne ha misforstått spørsmålene mine. Under observasjonen kan det også forekomme redusert pålitelighet i selve gjennomføringen, ved at jeg som observatør for eksempel ble ukonsentrert og distrauert, slik at jeg ikke så det viktige i situasjonen (Dalland, 2012). For å minske feil i gjennomføringen prøvde jeg å gjøre et godt forarbeid med observasjonsnotatet, og være bevisst på å ha oppmerksomhet til det jeg skulle observere. Datainnsamlingen ble derfor mer målrettet ved bruk av et observasjonsnotat med temaer, slik at jeg kunne se etter det som var relevant i forhold til problemstillingen (Ringdal, 2013). Dalland (2012) hevder at et observasjonsnotat med fast struktur og konkrete opplysninger gir større grad av pålitelighet enn notater uten sammenheng.

Observasjon og intervju er basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og forskningsdeltaker. En konsekvens av dette kan være at både forsker og forskningsdeltaker påvirker forskningsprosessen, og derved også funnene i forskningen. Mitt nærvær i intervju og observasjonssituasjonen kan ha hatt innvirkning på hvordan datainnsamlingen foregikk. Den informasjonen lærerne var villig til å bidra med, er knyttet til hvordan de oppfatter meg som forsker (Grønmo, 2004). Jeg var bevisst på å opptre på en nøytral og ikke-ledene måte slik at jeg ikke skulle påvirke deltakerne på noe som helst måte. Jeg tenkte i ettertid av intervjuene at jeg kunne ha stilt andre oppfølgingsspørsmål enn de jeg stilte for å få et mer utfyllende svar (Ringdal, 2013). Jeg benyttet meg også av member checking for å styrke studiens pålitelighet, og kvalitetssikre forskningsprosessen. Dette handler om at forskningsdeltakerne får lese igjennom noe av datamaterialet, analysen og tolkninger som forskeren har gjort, slik at de kan kommentere på eventuelle faktafeil (Nilssen, 2012). Jeg fikk positive tilbakemeldinger fra spesialpedagogen, hvor hun kjente seg igjen, og var enig i beskrivelsen og tolkningene jeg hadde skrevet.

Gyldighet i kvalitative studier handler om datainnsamlingen og utvalg er gyldig og relevant for å kunne svare på problemstillingen (Everett & Furseth, 2012). Et mål i hermeneutikken er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013). Jeg benyttet problemstillingen som en ramme for å ordne og bearbeide det innsamlede materialet mitt. Ved å ordne og systematisere datainnsamlingen, bidro det til å gi meg selv en oversikt, slik at jeg fikk vurdert hvorvidt materialet kunne belyse problemstillingen eller ikke. Jeg fikk dermed et overblikk på hvilke opplysninger jeg hadde, slik at jeg kunne vurdere materialet med tanke på



pålitelighet og gyldighet. Dataene jeg samlet inn måtte altså være gyldige for en analyse av hvordan lærerne jobbet for å sikre Ole et godt læringsmiljø. Jeg måtte stole på at det spesialpedagogen og kontaktlæreren fortalte i intervjuet var troverdig. Ved å benytte observasjon etter intervjuene fikk jeg en del bekræftelser på at det de fortalte var sant. Min erfaring fra praksisperioden og engasjement på området, kunne ha påvirket det jeg undersøkte, og hvordan jeg tolket funnene. Siden jeg var to uker i praksis i den klassen som jeg studerte, har det vært helt nødvendig å være bevisst på det faktum at min forståelse er bestemt av min førforståelse. Min førforståelse omfatter meninger og oppfatninger jeg på forhånd hadde, i forhold til det jeg har valgt å studere (Dalen, 2013). Jeg kunne hatt med meg tause kunnskaper fra praksisperioden som jeg ikke var bevisst på, og dette kunne ha påvirket forskningsprosessen, og spesielt analyseprosessen.

Overførbarhet handler om at funnene kan overføres til andre situasjoner (Everett & Furseth, 2012). Funnenes pålitelighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, blir avklart. Det innebærer en beskrivelse av fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan funnene tolkes. Det er fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarheten, og om tolkningen som utvikles kan ha en teoretisk overførbarhet og være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Overførbarheten i min studie må vurderes av personer som har erfaring fra feltet jeg undersøker, eller av andre som har kjennskap til feltet og kan kjenne seg igjen i de tolkningene som jeg har formidlet i analysen.

### **3.7 Etiske betraktninger**

Jeg har tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) i presentasjonen av etiske betraktninger. Disse etiske retningslinjene gjelder for mitt forskningsprosjekt siden personopplysninger blir behandlet. For at jeg skulle få tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet, sendte jeg i forkant av datainnsamlingen et meldeskjema om prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I bestemmelsene om personopplysningsloven ble prosjektet vurdert og godkjent (NESH, 2006) (se vedlegg nr. D).

Overfor forskningsdeltakerne har jeg vært bevisst på å etterfølge de etiske retningslinjene. Det stilles krav til mitt etiske ansvar i form av å informere dem som utforskes ved å gi deltakerne et informasjonsskriv. Et annet prinsipp er kravet om konfidensialitet, hvor deltakerne har krav på at informasjonen de gir skal bli behandlet konfidensielt. Det stilles også et krav knyttet til

de konsekvensene deltakelse i forskningsprosjektet kan ha for deltakerne (Thagaard, 2013). Ifølge Busch (2013) handler noen av de viktigste forskningsetiske spørsmålene om informert samtykke, konfidensialitet og forskningens mulige konsekvenser for deltakere (Busch, 2013). Spesialpedagogen fikk noe informasjon via telefon, før jeg sendte ut informasjonsskriv (se vedlegg nr. A) til spesialpedagogen, kontaktlæreren og foreldrene til Ole. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om formålet med studien, og hva deltakelsen ville innebære. Jeg presiserte i informasjonsskrivet at deltakelsen var frivillig, og de hadde rett til å avbryte sin deltakelse når som helst, uten at dette ville få negative konsekvenser for dem. Jeg understreket også at jeg ville bevare deres anonymitet, og at deres identitet ikke ville bli synliggjort i min studie. Lærerne og foreldrene skrev under på at de samtykket i deltakelse i studien (Se vedlegg nr. A). Dette tar vare på de forskningsetiske sidene, samtidig som det kan berolige deltakerne som er usikre på hvordan informasjonen vil bli brukt (Ringdal, 2013). Lærerne og foreldrene vil få hvert sitt eksemplar av masteroppgaven, slik at de får noe igjen for å ha gjort det mulig for meg å gjennomføre prosjektet. Dette vil være innenfor kravet om å tilbakeføre forskningsresultater, som også omtales i de forskningsetiske retningslinjene.

Forskningsmaterialet er anonymisert, og det stilles krav til hvordan personidentifiserende opplysninger oppbevares og tilintetgjøres (NESH, 2006). Jeg har behandlet personlig informasjon konfidensielt ved å benytte et fiktivt navn. Lydopptakene fra intervjuene har jeg lagret forsvarlig, og skal slette de når masteroppgaven er ferdig og godkjent. Gitt konteksten jeg gjennomførte min studie i, og historien bak Ole, er anonymitet og konfidensialitet et veldig viktig poeng å understreke. I prosjektet har det oppstått etiske utfordringer med tanke på Oles anonymitet. Cochleaimplantat er et ytre karakteristika som et fåtall i Norge har. Det gjør at de som bruker det lett blir identifiserbare. Det gir meg som forsker et særskilt ansvar, noe jeg har vært veldig bevisst på gjennom hele prosessen. Jeg har derfor reflektert over ulike etiske problemstillinger i samtale med veileder og spesialpedagogen jeg intervjuet. Forskeren har et ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger ved å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2006). Jeg har tatt hensyn til de konsekvensene deltakelse i studien kan ha for forskningsdeltakerne. Jeg har blant annet valgt vekk funn jeg så på som sensitive, selv om det kunne vært relevant for studien. Jeg har vært ydmyk i forhold til det jeg valgte å presentere i analysen, hvor de etiske grunnprinsippene er blitt vurdert som viktigere enn mulige interessante og relevante funn som ble valgt bort (Waage, 2010). Jeg har vært bevisst på de etiske hensyn som er knyttet til de ulike fasene i forskningsprosessen både før, under og etter datainnsamlingen (Thagaard, 2013).

## 4 Analyse

I denne delen vil jeg presentere funn samt min tolkning av funnene. Jeg løfter fram det jeg mener er mest relevant for å svare på hvordan lærere kan skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming. Analysen vil være basert på observasjon, lærernes utsagn under intervjuet, og min forståelse av dette. I fremstillingen beskriver jeg det som skjer i konteksten for deretter å underbygge med sitater. Presentasjonen bygger på de tre kategoriene «Ytre tilrettelegging», «Pedagogisk tilrettelegging» og «Relasjonsbyggende tilrettelegging» som danner tre underkapitler, der funn fra både observasjon og intervju benyttes for å belyse samme fenomen.

### 4.1 Ytre tilrettelegging

Jeg har valgt begrepet «Ytre tilrettelegging» som en betegnelse på den tekniske, fysiske og organisatoriske tilretteleggingen i klasserommet og undervisningen. Den ytre tilretteleggingen var et av de temaene som kom klarest frem i intervjuene og observasjonen. I den tekniske og fysiske tilretteleggingen fremheves betydningen av gode lytte- og lysforhold, og av elevenes plassering i rommet for å skape et godt læringsmiljø for Ole. I den organisatoriske tilretteleggingen poengteres betydningen elevsammensettingen og grupperommet har for Oles læringsmiljø. Gjennom analyseringen av datamaterialet fikk jeg et inntrykk av at dette kan være viktige faktorer for et godt læringsmiljø for Ole, siden det kan sikre hans tilgang til det verbalspråklige miljøet i klassen, og hans deltakelse og læring i det faglige og sosiale fellesskapet. Betydningen av gode lytte- og lysforhold, elevenes plassering i rommet, elevsammensettingen og grupperommet ble utgangspunkt for tre overskrifter jeg har valgt for denne kategorien. De ulike delene er sammenvevd hvor alle omhandler bevissthet rundt, og forebygging av støy som et sentralt tema i alle overskriftene.

#### 4.1.1 Betydningen av gode lytte- og lysforhold

Jeg har fått et inntrykk av at lærerne fremhever den betydningen gode lytte- og lysforhold har for å skape et godt læringsmiljø, siden det kan sikre Oles tilgang til det verbalspråklige miljøet i klassen. Spesialpedagogen mente at gode lytteforhold med rolig og optimal lyd rundt Ole er viktig i et godt læringsmiljø.

Spesialpedagogen påpekte betydningen av det språklige miljøet slik:

*(...) Så Ole får tilgang til det språklige miljøet i klassen, det er jo alfa omega for han.*

Lærerne prøvde å legge til rette for gode lytteforhold slik at Ole kunne utnytte tilgangen til lyd på best mulig måte. Hjelpemiddelsentralen har montert opp lydanlegget i klasserommet og lagt inn lyddempende plater i taket for å legge til rette for romklngen. Stolene i klasserommet, og på grupperommet er tilpasset slik at de ikke gir fra seg noen skrapelyd når noen rører på dem. I klasserommet brukes FM høyttaleranlegg og mikrofoner som hjelpemiddel i undervisningen, for å legge til rette for lytteforholdene. Elevene har hver sin mikrofon plassert på pulten, mens lærerne bruker hodebøyle med mikrofon i all undervisning. Lærerne og elevene har god rutine på å bruke mikrofonene og høyttaleranlegget enten Ole er på skolen eller ikke.

Kontaktlærer uttalte det slik:

*(...) også bruker vi jo mikrofoner hele tiden. Ja, og er Ole her, og er han ikke her, så bruker vi det. Elevene hører bedre, og jeg hører bedre.*

Spesialpedagogen påpekte også de positive sidene ved å bruke dette:

*«Vi bruker mikrofonanlegg, det er utrolig bra. Jeg vet ikke hvordan det hadde vært uten det. Vi er helt avhengig av det. For det første så snakker de en og en, og for det andre så hører alle. Blir mye mer konsentrert om lyden, og blir mye tydeligere. Det fungerer utmerket, og vi lærerne sparer stemmen masse, så det skulle alle klasser hatt etter min mening. Det er egentlig bare positivt, og jeg tror ungene også synes det er veldig bra.*

Jeg tolker det som at ikke bare Ole har nytte av det, men også resten av klassen, siden det blir bedre lytteforhold i klasserommet. Siden mikrofonene og høyttalersystemet fungerer så bra som det gjør, så tolker jeg det som at Ole lettere får med seg det som blir sagt i klasserommet. Dette kan bedre læringsmiljøet for Ole, siden elevene snakker en og en, og fordi lyden blir tydeligere.

Lærerne var bevisste på at mikrofonene ikke skulle bli noe negativt og tidkrevende for klassen, siden dette kunne gå ut over Ole. I lærernes arbeid med å skape positiv oppmerksomhet rundt bruken av mikrofonene, hadde de rutine på at ordenselevne samlet inn mikrofonene, og satt de på ladning på slutten av skoledagen. Om morgenen delte ordenselevne ut mikrofonene igjen. Lærerne prøvde ut forskjellige rutiner på dette, men hadde erfart at denne måten fungerte best. Jeg tolker det å ha en god rutine på dette, og at elevene har en positiv innstilling til mikrofonene, gjør at mikrofonene blir brukt på rett måte, og som en naturlig del av skolehverdagen. Under observasjonen av matteundervisningen opplevde jeg at elevene var flinke til å bruke mikrofonene. Jeg fikk et inntrykk av at det

kunne bidra til å sikre lytte og kommunikasjonsmulighetene for Ole, og dermed ha betydning for Oles læringsmiljø. Lyden ble tydeligere, og elevene var flinke til å prate en og en. Spesialpedagogen fortalte at det var sjelden lærerne måtte minne elevene på å bruke mikrofonene. Hun trodde elevene opplevde høyttalersystemet og mikrofonene som bra, og noe som fungerte godt i klassen.

Spesialpedagogen fortalte det slik:

*Det er viktig at mikrofonene ikke blir noe sånn ah (oppgitt stemme), disse mikrofonene ikke sant. Det føler jo Ole på. Det er for meg de har mikrofonene, det vet han jo. Hvis det blir sånn kjedelige, tungvinte greier, så er ikke det noe bra. Det skal gå av seg selv, og det skal ikke være noe hoff og huff, så derfor tror jeg det med at de deler ut, ser jeg fungerer bedre.*

I klasserommet har det dessuten vært lagt inn teleslynge som Ole har muligheten til å koble seg på for å få lyden direkte i øret, og dermed unngå en del støy som kan forekomme i rommet. Lærerne har i ett og et halvt år jobbet med å venne Ole til å bruke teleslyngen, men Ole syntes ikke at teleslyngen fungerte på grunn av rar lyd, og ville derfor ikke bruke den.

Spesialpedagogen uttalte følgende om dette:

*Vi tenkte det var en tilvenning, og vi prøvde og prøvde, men vi har kuttet det ut for Ole syns ikke at det fungerer. Nå er han såpass stor at hadde det vært noe mye hjelp i det, så tror jeg han hadde sakt i fra selv. Foreløpig har vi lagt det på is, så jeg ser det at Ole hører ikke så godt som han skulle gjort inne i klassen. Hvis vi hadde fått til å bruke teleslyngen, så hadde det vært til veldig god hjelp, men han vil ikke, så det har vi bare måttet gi opp.*

Jeg tolker det slik at lærerne er opptatt av Ole sitt beste, og legger til rette slik han vil ha det. Lærerne lytter til Ole, og tar han på alvor når de tilpasser med utgangspunkt i hans forutsetninger og ønsker. Spesialpedagogen fortalte at det er ikke så lett for Ole å forklare hva det kan være som er så rart med lyden, så de må bare godta at sånn er det for han. Ole har også prøvd ut en bærbar teleslynge som han kan ha med utendørs, men den ville han heller ikke bruke på grunn av rar lyd. Spesialpedagogen mente at en bærbar teleslynge ville vært nyttig for Ole, blant annet i gymsalen og utendørs. Lærerne var bevisste på at det kan bli masse lyd, og ekkel klang i gymsalen, og skal noen snakke til Ole, så må de gå bort til han. Ole får ikke med seg hva som blir sagt, hvis det blir ropt hva som skal gjøres i gymsalen. Spesialpedagogen fremhevet teleslyngen som hjelpemiddel, men siden Ole ikke brukte bærbar teleslynge, så måtte lærerne finne andre alternativer. Sitatet nedenfor viser hvordan lærerne tilpasset seg Ole ved å ha direkte kontakt med han i stedet for å bruke teleslyngen:

*Hadde Ole hatt en bærbar slynge, så kunne vi bare gitt han direkte beskjed på den, så hadde den gått rett på øret til Ole (...) Vi må ha kontakt med han, og gå direkte til han å si ting. Det er den måten vi må gjøre det på.*

#### 4.1.2 Betydningen av elevenes plassering i rommet

Lærerne fortalte at Ole, og resten av elevenes plassering i klasserommet kan ha innvirkning på lytte- og lysforholdene, og dermed på det å skape et godt læringsmiljø. Lærerne var bevisste på at elevenes plassering i rommet kunne påvirke lytteforholdene i form av hvor mye uro og støy som kunne forekomme. For å sikre gode lytteforhold jobbet lærerne derfor med å motvirke støy og uro som kunne forekomme ved å prøve ut forskjellige kombinasjoner av elevenes plassering i klasserommet. Kontaktlæreren sa at de tidligere hadde plassert pultene i «hestesko», men at det ble for mye uro. Mye støy er en stor belastning for Oles hørselsinntrykk av tale.

Kontaktlæreren uttrykte det slik:

*Vi hadde «hestesko» en liten stund, men det ble uro, så fikk dem sitte to og to. Nå i år så sitter de en og en, for det blir en del prating, men nå etter jul så har det blitt mye stillere, så fremt vi ikke holder på med noe praktisk og sånt, da prates det, men ellers så er det ganske bra.*

Jeg observerte at Oles plassering i klasserommet og grupperommet var med ryggen til vinduet, slik at han skulle kunne se ansiktet til personen som snakket. Lærerne sa at lyset måtte falle på den som snakket for at han skulle kunne munnavlase, og lettere forstå det som ble sagt. Lærerne var bevisste på at Ole også trengte å få øyekontakt med den som snakket. Han fikk ikke med seg det som ble sagt dersom noen snakket til han bakfra. Det første sitatet nedenfor er fra spesialpedagogen, og det andre fra kontaktlærer:

*Øyekontakt og at Ole ser ansiktet til den som snakker, det er kjempeviktig. Ole leser veldig mye på munnen, og da er han avhengig av at lyset faller sånn at han ser den som snakker.*

*(...) Fin plassering at Ole er ved vinduet, så han slipper å få motlys. Også får han lyset opp mot tavlen. Munnen må hele tiden være mot Ole når jeg snakker til han, men jeg kan jo ikke ha all undervisningen når han er inne, og bare stå å se på han.*

Lærerne vurderte å endre Oles plassering i klasserommet siden han hadde Cochleaimplantatet kun på det ene øret. Cochleaimplantatet var på Oles venstre side, og mot vinduet i stedet for ut mot klasserommet. Ole ville ikke flytte på seg, så lærerne lyttet til hans behov og ønsker. Lærerne tok hensyn til at det kan bli ekstra sårbart for Ole når han bare hører på det ene øret. Spesialpedagogen fortalte at hun ikke trodde det hadde så stor betydning siden han satt ofte på

skrå med ansiktet mot læreren, så han fikk lyden omtrent like mye på begge ørene. Det kunne kanskje ha mer betydning med tanke på om han hørte elevene i klassen eller ikke:

*Men dem snakker i mikrofonen, så lyden blir jevnet ut, så jeg tror ikke det har så stor betydning hvor Ole sitter egentlig.*

Sitatet viser til sammenhengen mellom Oles plassering, og betydningen av mikrofonene og høyttaleranlegget. Spesialpedagogen påpekte at lyden i klasserommet ble jevnet ut ved bruk av høyttaleranlegget, slik at Oles plassering i rommet mest sannsynlig ikke hadde så stor betydning for lyd kvaliteten av det han hørte.

#### *4.1.3 Betydningen av elevsammensetningen og grupperommet*

Jeg har fått et inntrykk av at lærerne fremhever elevsammensetningen og grupperommets betydning for å sikre Oles deltakelse og læring i det faglige, så vel som det sosiale. Lærerne organiserte undervisningen med utgangspunkt i dette, for å skape et godt læringsmiljø for Ole. Ole fikk undervisning både i klassen, i liten gruppe på grupperom, og i en til en situasjon på grupperom. Det var en fleksibel ordning på hvordan de organiserte undervisningen for Ole, men de tok utgangspunkt i Oles behov, og hvilken undervisningsform han hadde mest utbytte av. Spesialpedagogen fortalte at hun ofte tok Ole ut på grupperom i mindre grupper på fire elever. Gruppestørrelsen hadde noe å si for at Ole skulle få et godt læringsutbytte på grupperommet. Spesialpedagogen presiserte at målet var ikke å være på grupperommet hele tiden, men at det skulle fungere i klasserommet også.

Spesialpedagogen uttrykte dette:

*Smågruppene organiserer jeg ut i fra behovet til Ole. Jeg ser 4 er mer enn nok hvis han skal være aktiv, helst 3 kanskje. Men så kan 3 bli litt lite å spille på igjen, så 4 er sånn egentlig en veldig ideell gruppe.*

Spesialpedagogen fortalte videre om konsekvensen av å ha flere enn fire på gruppen, noe som kan virke negativt på Oles selvstendighet og deltakelse i gruppen:

*Det kan selvfølgelig være 6, men da blir det mer støy og bråk, og da blir Ole mye mer avhengig av at jeg hjelper til, og at jeg passer på at han hører og får med seg ting, men når vi er 4, så er han mer selvdrivende.*

Sitatene viser at konsekvensene av å ha flere enn fire elever på gruppen kan føre til at Ole kan koble litt ut, siden det ble for mange å forholde seg til. Det ble også mer støy og bråk, som igjen førte til at Ole ble mer avhengig av lærerens hjelp. I fellesundervisningen kan han også

falle litt ut på grunn av en stor klasse, og det kunne også her bli en del støy og uro. Det ble vanskelig for Ole å høre hva som ble sagt, hvis det ble mye forstyrrelser i klasserommet. Her kommer også betydningen av lytteforholdene inn, med tanke på Oles tilgang til det verbalspråklige miljøet i klassen.

Kontaktlærer sa dette:

*Jeg ser at det er ikke noe bra hvis det er støy og uro rundt Ole. Da blir det vanskelig å ta inn.*

Kontaktlæreren fortalte at de er veldig bevisst på at det ikke skal bli for mye støy for Ole. Spesielt på tekstilrommet, og på sløyden kunne det bli veldig mye støy. Dette kan bli svært slitsomt for en med hørselsvanske. Ole måtte derfor ha mulighet til å kunne trekke seg tilbake i stille og rolige omgivelser når han hadde behov for det. Disse pausene passet lærerne på at Ole fikk når han trengte dem, og hadde derfor alltid et grupperom tilgjengelig. I tillegg til å bruke grupperommet som et pauserom, kunne Ole bruke det sammen med noen elever fra klassen for å arbeide med det samme som resten av klassen gjorde.

Spesialpedagogen uttrykte det på denne måten:

*Grupperommet som ligger rett ved klasserommet er på grunn av Ole at vi har den alle de timene vi ønsker. Så vi har mulighet til å trekke oss ut her så ofte vi vil, eller har behov for.*

Spesialpedagogen fortalte at det hadde vært uholdbart med 23 elever i klassen hvis de ikke hadde hatt mulighet til å bruke grupperommet. I første klasse var de elleve elever på grunn av Ole. Andre året ble klassene slått sammen til to klasser i stedet for tre, og ble dermed større. Jeg tolker i denne sammenheng at bruken av grupperommet har betydning for Oles læringsmiljø. Om Ole kun hadde begrenset tilgang til grupperommet, kunne det gått ut over hans faglige læring. Spesialpedagogen uttalte det med klassestørrelse og grupperommets betydning slik:

*Jeg ser at det er en stor gruppe, og det har fungert ganske bra i og med at vi har kunne dra ut på grupperommet. Det er det som gjør at det fungerer, hvis ikke så hadde det vært helt uholdbart med så mange.*

Lærerne var positive til organiseringen av grupperommet og smågruppene. Kontaktlærer fortalte at Ole var mye ute på grupperommet, og hun så at det fungerte å ha han på en liten gruppe. Grunnen var blant annet at Ole hadde et stort behov for å prate, og fikk uttrykt seg lettere når det var en liten gruppe å forholde seg til. Spesialpedagogen hadde også erfart, og



opplevd at grupperommet og smågruppene fungerte. Lærerne påpekte at de arbeidet i mindre grupper for at Ole skulle kunne være mer aktiv og deltakende i samtaler. Jeg tolker at dette arbeidet kan ha positiv påvirkning på læringsmiljøet til Ole, siden det kan gi muligheter for deltakelse og læring i det faglige og sosiale. Ole var som regel minst en gang om dagen på grupperommet, hvor de arbeidet i mindre grupper.

Kontaktlærer uttrykte seg slik:

*«Jeg ser at det er best å ha Ole på en liten gruppe, og mer en til en, for da prater han, og da er han så ivrig. Veldig behov for å prate, så han kommer litt bort når han er oppe i alle.»*

Spesialpedagogen sa:

*Jeg lurer litt på hvordan det hadde vært uten. Det er sikkert mange måter å komme til Rom på holdte jeg på å si, men jeg ser i alle fall at det fungerer de smågruppene her.*

## **4.2 Pedagogisk tilrettelegging**

Jeg har valgt å presentere det lærerne framhever som viktig i den pedagogiske tilretteleggingen, siden dette viser hvordan lærerne arbeider for å skape et godt læringsmiljø preget av deltakelse og læring. Gjennom analyseringen av datamaterialet fikk jeg inntrykk av at det å forberede fagstoffet for Ole, var en viktig faktor for å sikre deltakelse og læring i fellesundervisningen. I tillegg påpeker lærerne hvor viktig begrepsinnlæringen er for å utvide Oles ordforråd. Betydningen av gode kommunikasjonsstrategier for å sikre Oles forståelse av beskjeder, fremheves også i datamaterialet.

### *4.2.1 Om å forberede fagstoffet*

Lærerne var spesielt opptatt av det å forberede Ole på grupperommet før fellesundervisningen for å kunne skape et godt læringsmiljø. Spesialpedagogen forberedte Ole ved å gjennomgå stoffet i de teoretiske fagene i forkant av fellesundervisningen. Ole fikk tilrettelegging i alle teorifagene, og trengte det for å kunne nyttiggjøre seg av fellesundervisningen. Gjennomgang av nye tema ble gjort på grupperom, for det var mye lettere for han å få med seg innholdet da. Spesialpedagogen var bevisst på at Ole hadde behov for forklaring, samtale en til en, og i mindre grupper om innhold i tekster og nye fagtema:

*Forberedelse av stoff før vi er i fellesundervisningen er kjempeviktig, så det ikke er helt ukjent. For hvert nytt tema prøver vi å forberede stoffet på grupperommet først. Gjelder egentlig alle fagene.*

I fellesundervisningen påpekte lærerne at det ikke var så lett for Ole å få med seg alt som skjedde, og hva som ble sagt. Når nye emner ble gjennomgått med Ole på forhånd av

fellesundervisningen, ble det lettere for han å delta i fellesundervisningen, fortalte spesialpedagogen. Kontaktlærer mente at Ole hadde utbytte av forberedelsene på grupperommet, siden da hadde han mulighet til å være mer deltakende i fellesundervisningen.

Spesialpedagogen uttrykte det slik:

*Ole greier ikke å få med seg alle som snakker, så da detter han mye av. Hvis han ikke er forberedt på det som skal skje i forhold til stoff, så er det vanskelig for han å henge med.*

Lærerne var opptatt av at Ole skulle klare å følge med, og være aktiv i fellesundervisningen. For at Ole skulle være aktiv, var spesialpedagogen ofte i nærheten av han, og minnet han på det de hadde gått igjennom på grupperommet tidligere. Spesialpedagogen støttet Ole underveis i undervisningen, for å gi han et større utbytte av felles undervisning. Spesialpedagogen påpekte betydningen av at Ole visste hva det var snakk om, for å kunne være aktiv i klasserommet.

Spesialpedagogen uttrykte det slik:

*Det er klart at hvis du ikke skjønner hva det dreier seg om, så har du ikke lyst til å prøve å kaste deg ut i det heller (...) han vil gjerne, og da kan han rekke opp handa og delta. Hvis han skjønner at det her kan jeg, da er han aktiv.*

Spesialpedagogen fortalte videre hun kunne se Ole koble litt ut, ved at han så ut av vinduet når de var i klasserommet. Jeg la også merke til at Ole av og til så ut av vinduet når jeg observerte matteundervisningen. Siden mattetimen var mot slutten av dagen, etter både svømmetimen og basketballturneringen, fikk jeg et inntrykk av at han var sliten etter en dag hvor han måtte konsentrere seg mye med å få med seg det som skjedde rundt han. Spesialpedagogen la til at hun prøvde å få Ole på igjen når han meldte seg ut, og da påpekte hun viktigheten av å spille på lag med kontaktlæreren. I følge spesialpedagogen var kontaktlæreren i fellesundervisningen påpasselig med å henvende seg direkte til Ole når han koblet ut:

*Jeg ser at nå er ikke Ole med ikke sant, så da kan kontaktlæreren på en måte snakke litt mer direkte til han, og henvende seg til han, og da henger han seg på igjen ser jeg.*

I forberedelsene på grupperommet tilpasset spesialpedagogen undervisningen på grupperommet, slik at Ole kunne høre og forstå det som ble undervist. På grupperommet fikk Ole fordype seg mer i fagstoffet enn det han ville gjort i fellesundervisningen. Spesialpedagogen var bevisst på å tilpasse med utgangspunkt i Oles interesser, og det som var

begripelig for han. Hun var opptatt av at Ole fikk fordype seg i enkelte temaer som han var interessert i, og droppet det som ble for vanskelig. Dette kan sikre Oles motivasjon for faglig læring, slik at han kan få utbytte av fellesundervisningen. Samtidig så var spesialpedagogen opptatt av å kreve litt av Ole, og lot han ikke bare få gjøre det han hadde lyst til.

Spesialpedagogen påpekte dette med å bygge på Oles interesser slik:

*(...) heller prøve å gå grundigere til verks på noe, som kanskje Ole er mer interessert i for eksempel. Ser jeg noe blir for abstrakt og for vanskelig, så hopper vi over det, for da er ikke Ole der enda, så da er det liksom ikke noe vits i å prøve å forstå det heller, for det blir for abstrakt, og interessen er ikke der.*

#### 4.2.2 Om å vektlegge begrepsinnlæringen

Spesialpedagogen arbeidet systematisk med begrepsinnlæringen, slik at Ole kunne lære seg hva fagstoffet handlet om. Lærerne var bevisste på at Ole hadde et begrenset ordforråd, og trengte derfor forklaringer på begreper. Kontaktlærer sa: «(...) Også er jo veldig fint med det som er konkret, men han har veldig behov for å prate, og han har ikke helt alle begrepene.»

Spesialpedagogen la til rette for at Ole kunne utvide ordforrådet sitt, og forstå innholdet i begrepene for å kunne delta aktivt i samtale rundt tema og fagstoff.

Spesialpedagogen uttrykte det slik:

*Ole har et begrenset ordforråd i forhold til medelevene, fordi det er mange ord i en fagtekst i femte klasse som han ikke forstår, så han må ha forklaringer på begrepet.*

I innlæringen av nye ord og begreper var spesialpedagogen bevisst på at Ole kunne ha vanskeligheter med å skille ord som begynte med for eksempel «s» og «skj».

Spesialpedagogen fortalte at hun hjalp Ole med å diskriminere ordene ved å vise bokstaven «s» og si tydelig «s». Når Ole skulle lese lange og ukjente ord, kunne det bli litt vanskelig for han. Spesialpedagogen hjalp da Ole med å lese det nye ordet, slik at han fikk høre det. Da ble det mye lettere for han å lese det selv etterpå. Ole hadde også vanskeligheter med å diskriminere lydene, selv om han hørte lydene normalt. Det er en lang prosess for han å lære seg alle lydene, og det er tilvenningen som er verst forteller spesialpedagogen:

*Det er en prosess, så når Ole hører during ute, så er det ikke en umiddelbar forståelse at det er et fly i lufta ikke sant, for Ole har aldri visst at et fly gir så mye lyd. Det er mange sånne. Mye som måtte læres. Alt sånt må tolkes, for han har ikke hørt det før.*

Lærerne var opptatt av at Ole måtte ha forklaringer, forenklinger og visualiseringer av begreper for å kunne forstå fagstoffet. I de ulike teoretiske fagene så hadde spesialpedagogen blant annet brukt stoffet som leselekse hvor hun gikk igjennom begrepene med Ole på grupperommet. Ole leste på det hjemme, også gikk de igjennom det på grupperommet igjen før det ble tatt opp i fellesundervisningen. I sitatet nedenfor er det et eksempel av hvordan spesialpedagogen arbeidet med førlesningen og begrepsinnlæringen med Ole:

*«Hva handler denne teksten om tror du? Nå skal vi lese om det (...) hva kan Ole hente inn, og kan om dette temaet selv. Vi ser på teksten, også snakker vi en del om begrepene, og spør om han vet hva det betyr. Prøver å forklare teksten. Vi bruker stort sett temaene klassen bruker.*

Kontaktlærer fortalte at de brukte en del bilder for å visualisere begrepene i blant annet samfunnsfagtimene. Det var et godt samarbeid mellom kontaktlæreren og spesialpedagogen i arbeidet med å overføre det Ole hadde lært på grupperommet, og inn i fellesundervisningen. I sitatet nedenfor fortalte kontaktlærer et eksempel på hvordan de kunne arbeide med forberedelsene før fellesundervisningen:

*Når vi er inn på det med landsdeler nå, så har spesialpedagogen gjort forarbeidet, og har laget lekse, så hun snakker med meg om hva det er vi skal ha, så kan hun ta noe av teksten og gjøre den mindre, så må Ole lese, også forklarer hun begrepene på forhånd. Vi hadde nedbør sant. Ja, hva er nedbør? Da har hun laget bilder på forhånd hun.*

Lærerne sa at de brukte ulike hjelpemidler i visualiseringen, som for eksempel visuell tavle, pc, konkreter, matematisk materiell, billedbøker og bildemateriell. Den visuelle tavlen besto av tegninger plassert på tavlen som illustrerte timene, slik at Ole og resten av klassen kunne se hvilke timer de hadde i løpet av skoledagen. Smartboarden ble også fremhevet som veldig bra i forhold til visualisering av begreper i fellesundervisningen. Jeg observerte at Ole fulgte godt med når de benyttet seg av smartboarden. Jeg opplevde den som et bra hjelpemiddel for å skape et godt læringsmiljø, siden den kunne gjøre det lettere for Ole å følge med i undervisningen. I tillegg så kunne Ole lære seg begrepene lærerne skrev på smartboarden.

#### *4.2.3 Om å bruke gode kommunikasjonsstrategier*

Spesialpedagogen var bevisst på at Ole hadde vansker med å forholde seg til mye språk på en gang. Når spesialpedagogen gikk igjennom det faglige stoffet med Ole på grupperommet, prøvde hun å ikke snakke så mye, men heller vise samtidig som hun snakket. Hun påpekte viktigheten av å være en tydelig voksen overfor Ole, hvor hun snakket tydelig, og ikke for

høyt. Kontaktlærer fremhevd også at beskjeder måtte være tydelige, korte og presise slik at Ole forsto det som ble sagt. I svømmetimen observerte jeg at det var det spesielt viktig å vise i stedet for å snakke, siden Ole hadde tatt av cochleaimplantatene før svømmetimen, og hørte dermed ingenting i svømmehallen. Kontaktlæreren fortalte at hun ofte brukte tegn og hendene for å få elevens fokus i svømmetimene. Jeg observerte at kontaktlærer var flink til å bruke armbevegelser for å illustrere hva elevene skulle gjøre. Ole observerte mye med øynene i svømmehallen, og jobbet tydeligvis for å få med seg beskjedene. Det kan være vanskelig for han å holde oppmerksomheten oppe hele tiden, og følge med på det læreren sier og gjør. Kontaktlæreren brukte derfor medelevene til å få kontakt med Ole, ved at de tok på han, og dermed rettet han oppmerksomheten mot kontaktlæreren igjen. Spesialpedagogen fortalte et eksempel på hvor viktig det er å være bevisst på at Ole ikke hører noe i svømmehallen:

*Når det blåses i fløyta for frilek, så hører ikke Ole det, så han fortsetter å svømme. Men det er avhengig av at det er en der som husker på at han ikke hører.*

Selv om det kan være vanskelig for Ole å få med seg alt som blir sagt i et miljø preget av verbalt språk, kan han allikevel mestre fysiske aktiviteter. Da jeg observerte basketballturneringen opplevde jeg at Ole hadde god kontroll på det som skulle skje når han var ute på banen. Han så det de andre elevene gjorde, og i tillegg passet lærerne på at han hadde fått med seg beskjedene, ved å kommunisere direkte med han. Kontaktlærer fortalte i intervjuet at hun, og spesialpedagogen forsikret seg blant annet om at han forsto hvilket mål han skulle skyte på. Kontaktlærer forsikret seg også om at gymlæreren som ikke var vant til Ole, fikk vite at han ikke hører, og trengte forklaring på det som skulle skje.

Spesialpedagogen fortalte at «Smartboarden» også brukes til skrive beskjeder på, slik at Ole kan lese og få med seg viktige beskjeder. Spesialpedagogen fulgte også med på om Ole hadde fått med seg beskjedene i fellesundervisningen. Jeg observerte under mattetimen at spesialpedagogen gikk bort til Ole etter at kontaktlæreren hadde gitt en viktig beskjed om leksene, for å forsikre seg om at han hadde fått det med seg. Ole er avhengig av en slik individuell oppfølging fra spesialpedagogen i alle skoletimer. Spesialpedagogen kunne også holde seg litt i bakgrunnen og observere Ole, og sto ikke nær han hele tiden når han var i fellesundervisningen. Når beskjeder ble gitt av kontaktlæreren, kunne spesialpedagogen ofte se hvis Ole ikke hørte det som ble sagt. Hun forsikret seg at Ole forsto beskjeden gjennom kroppsspråk og øyekontakt med Ole, siden han brukte synet mye til å innhente informasjon:

*Hvis kontaktlæreren sier «nå skal vi ta opp nye bøker» og Ole ikke får det med seg, så står ikke jeg over Ole hele tiden. Jeg står kanskje på andre siden av klasserommet. Når Ole ser at det skjer noe, så observerer han rundt seg på hva de gjør, også ser han på meg, også får han liksom bekreftelse på at det er skriveboka ikke sant, så det foregår mye på den måten.*

### **4.3 Relasjonsbyggende tilrettelegging**

Gjennom analyse av datamaterialet fikk jeg et inntrykk av at lærerne vektla betydningen av relasjonsbyggingen for å kunne skape et godt læringsmiljø preget av sosial tilhørighet for Ole. I relasjonsbyggingen påpekes lærer-elev relasjonen, og dens betydning som en viktig del for å sikre Oles trygghet og motivasjon for læring i skolen. I tillegg fremheves åpenhet om hørselshemmingen som en viktig del av det å skape et godt læringsmiljø for Ole, siden det kan sikre hans relasjon til medelevene. Inndeling i små grupper har også betydning for å sikre elev-elev relasjonen, og det har en overføringsverdi spesielt til Oles deltakelse og tilhørighet i det sosiale fellesskapet.

#### *4.3.1 Betydningen av lærer-elev relasjon*

Spesialpedagogen var bevisst på at hun måtte prøve å forstå Ole, og tilnærme seg på hans premisser for å fremme den gode relasjonen mellom dem. Hun var opptatt av å ha en god kommunikasjon med Ole, slik at han skulle føle seg trygg. Spesialpedagogens gode kommunikasjon med Ole observerte jeg flere ganger, men merket meg spesielt den gangen hun tok med Ole, og 3 andre elever på grupperommet etter svømmetimen. Da spiste de lunsj, og hadde samtale rundt svømmetimen, og ikke-faglige ting. Spesialpedagogen var flink til å se Ole, og virket genuint interessert i hans livsverden, og det han var opptatt av. Spesialpedagogen påpekte også at hun må kunne se når Ole blir sliten, og ta hensyn til at han trengte tid og rom for å koble ut av og til. Hun fortalte et eksempel på viktigheten av dette:

*Det har hendt nå i det siste at jeg ser han er helt blek og står på til siste (...) Spesielt på sløyden er han så ivrig. Så sier jeg: har du lyst til å gå å drikke litt vann og slappe av? så er det lov. Ja, så gjør han det. Det er den kommunikasjonen her du må på en måte ha. Ole kan stole på at han kan være trygg på at han kan få lov til å være sliten også. Det tror jeg er viktig.*

Jeg observerte at Ole så ut til å være trygg på både spesialpedagogen og kontaktlærer ved å vise tillitt til dem. Ole viste tillit ved å være søkende, ved å snakke, og se mye på lærerne. Han viste trygghet ved at han turte å spørre om hjelp. Kontaktlærer bekreftet dette i intervjuet, men hun fortalte også at det tok litt tid å innarbeide den trygge relasjonen mellom henne og Ole. Spesialpedagogen startet tidlig med å bli kjent med Ole, og knytte en relasjon til han. Hun var

ofte å besøkte eleven i barnehagen det siste halve året før han skulle begynne på skolen. I kontaktlærers arbeid med å fremme en god relasjon mellom henne og Ole påpekte hun viktigheten av å se, og være bevisst på han, i tillegg til å være opptatt av å ha kontakt og kommunisere med han. Kontaktlærer uttrykte det slik: «Det å ikke bli sett er livsfarlig». Lærerne mente at relasjonsbygging er viktig, og har betydning for den faglige og sosiale utviklingen for Ole. Det første sitatet nedenfor er fra kontaktlærer, og det andre fra spesialpedagogen:

*Ja det er veldig viktig. Det kan være kjempestor betydning for læringen.*

*Det er alfa omega etter min mening. Du må ha en god relasjon til eleven du skal jobbe med, hvis du i det hele tatt skal komme noe vei. Det tror jeg må være grunnlaget for videre jobbing med faget og alt, for du må litt under huden på dem. For å vite hvordan du skal kunne tilrettelegge.*

Både kontaktlærer og spesialpedagogen vektla at en god relasjon til Ole var selve grunnlaget i deres arbeid. I min tolkning av utsagnene, så må en god lærer-elev relasjon være på plass for å kunne forstå eleven, og tilrettelegge for elevens faglige og sosiale utvikling. Spesialpedagogen påpekte at hun måtte forstå hva Oles styrker og svakheter var, for å kunne vite hvordan hun skulle kunne tilrettelegge undervisningen for Ole. Spesialpedagogen fortalte også at det måtte være klare roller i lærer-elev relasjonen. I sitatet nedenfor tolker jeg det slik at Ole må vite at det er læreren som bestemmer, men samtidig må relasjonen mellom Ole og læreren innebære trygghet og respekt for hverandre. Spesialpedagogen fortalte dette:

*Ole må vite at du skal være en god kamerat, men ikke bare kamerat, du skal på en måte være læreren også. Og du skal være den som bestemmer hva som skal gjøres. Men ha rollene grei, men samtidig så må du spille på lag.*

#### 4.3.2 Åpenhet rundt hørselshemmingen

Lærerne var opptatt av å skape et læringsmiljø preget av åpenhet rundt det å være hørselshemmet. I arbeidet med åpenheten la lærerne til rette for at medelevene til Ole skulle bli bevisstgjort, og få forståelse for det å være hørselshemmet. Spesialpedagogen hadde informert elevene i klassen, og resten av klassetrinnet om hva hørselshemming og CI var, og hvordan det virket. Åpenhet rundt hørselshemmingen ble fremhevet som viktig for å skape en god relasjon mellom Ole og medelevene. Lærerne arbeidet for å skape gode relasjoner mellom Ole og resten av klassen, for å sikre hans faglige og sosiale utvikling og læring. Kontaktlærer fremhevet og anerkjente Ole i klassen når han hadde gjort noe bra, i håp om at Ole lettere kunne bli anerkjent av elevene i klassen. Kontaktlærer omtalte klassemiljøet som godt, hvor

det var en fin klasse som tok vare på hverandre. I følge lærerne så var Ole veldig godt likt i klassen. Under observasjonen fikk jeg også et inntrykk av at Ole hadde en god relasjon med de andre i klassen, hvor han var en del av fellesskapet.

Spesialpedagogen fremhevet cochleaimplantatet som en stor del av Oles identitet, og av stor betydning for han: «(...) *det er på en måte en del av kroppen til Ole*». Hun fortalte at det var viktig å snakke åpent med elevene om hvor viktig og betydningsfull cochleaimplantatet var for Ole. Jeg tolker elevenes forståelse av den betydningen CI'n har for Ole, som en viktig forutsetning for å skape den gode relasjonen mellom Ole og elevene. I denne sammenheng fortalte spesialpedagogen at elevene aksepterte Ole, og så ikke på hans CI som noe unormalt, men som helt vanlig. Jeg tolker åpenheten om hørselshemmingen som en av årsakene til at elevene aksepterer Ole, og ikke ser på CI'n som noe unormalt.

Spesialpedagogen fortalte et eksempel på hvordan elevene så på Ole og hans CI:

*Elevene ser jo Ole med CI'n. Ole bytter batteriet åpent, og når batteriet er tomt, så går han å henter batteriene i skuffen selv, skifter og setter de på, så elevene er vant til å se det. Det er ikke noe rart, det er helt vanlig.*

Kontaktlærer fortalte at de jobbet mye med å prate, og ta tak i det som kunne være vanskelig:

*Det er åpenhet for å snakke om ting, og er det noe så tar vi tak i det. Vi snakker veldig mye om hvordan vi skal oppføre oss til hverandre. Hvis du gjør sånn og sånn, så blir han lei seg sant.*

Lærerne pratet mye om det å være hørselshemmet med elevene i klassen, og hvordan de skulle kommunisere med, og ta hensyn til Ole. Lærerne har blant annet bevisstgjort medelevene om at Ole ikke hører noe spesielt godt ute, slik at de må gå direkte til han og snakke tydelig. Jeg antar at lærernes arbeid med å skape et miljø preget av åpenhet, kan være en av årsakene til at Ole er å godt likt blant sine medelever. Jeg tolker det som at det er en god kultur, og et sosialt miljø preget av aksept for å være hørselshemmet.

#### *4.3.3 Betydningen av smågrupper*

Spesialpedagogen fortalte at hun brukte blant annet grupper som innfallsvinkel for å sikre relasjonsbygging mellom Ole, og resten av klassen. Det kunne være positivt å sette han i en gruppe med noen han gikk godt overens med, men også viktig at han var på samme gruppe med noen han ikke var så godt kjent med. Dette var en fin anledning til å la Ole bli bedre kjent med andre i klassen, mente spesialpedagogen. Hun brukte grupperommet blant annet til samtale rundt hva de hadde gjort i friminuttene, og hva de skulle gjøre senere. Dette var tenkt



som en støtte, slik at Ole kunne få med seg hva elevene tenkte å gjøre i friminuttet. Hun så at det hjalp Ole å bli klar over at det foregår en del samtaler elevene imellom om hva de skal gjøre i friminuttet. Hun så også at elevene ville være med Ole ut, når de hadde vært på grupperommet å snakket om dette. Spesialpedagogen fremhevet at samtalene på grupperommet kunne ha overføringsverdi, for eksempel til deltakelse i friminuttene. Det var et mål at Ole kunne greie å spørre elevene på egen hånd, om hva de ville gjøre i friminuttene. Hun merket at Ole etter hvert var blitt mindre avhengig av samtalene på grupperommet, for å få med seg hva elevene skulle gjøre i friminuttet.

Spesialpedagogen uttrykte seg slik:

*Nå ser jeg selv at Ole går ut i gangen, og går rett bort og spør hva skal du i friminuttet? Så det med små grupper får virkninger ut i skolegården, og i det sosiale ser jeg.*

I slutten av mattetimen observerte jeg at lærerne arbeidet for at Ole ikke skulle bli utenfor i friminuttet. Jeg la merke til at spesialpedagogen hjalp Ole med å lime ferdig det han skulle lime i boken sin før de tok friminutt, slik at han ikke kom ut sist, og gikk glipp av eventuelle avtaler. Kontaktlærer var bevisst på viktigheten av at Ole skulle være en del av det sosiale fellesskapet i klassen. Hun fortalte at han var del av fellesskapet, og ble ikke utenfor i friminuttene. Kontaktlærer uttrykte seg slik:

*(...) Fordi jeg tenker på det sosiale, at det er viktig at Ole også er med, at han er en av de andre. Ole ordner seg avtaler, så han blir ikke utenfor. Han står aldri igjen og ikke vet.*

Gjennom intervjuet fikk jeg en oppfatning av at lærerne arbeider for å skape et inkluderende miljø, hvor Ole kan være deltakende, og en del av et sosialt fellesskap. I arbeidet med dette fortalte lærerne at de har hatt en del gruppeoppgaver i fellesundervisningen. De passet på at Ole kom på en gruppe med maks fem elever, og helst med noen som var litt rolige, og som han samarbeidet godt i lag med. Når elevene skulle jobbe i grupper, trengte Ole å få forklaringer på hva som skulle skje, og hva han skulle gjøre. Spesialpedagogen ble her en støttespiller for Ole. Hun passet på at elevene på gruppen inkluderte Ole slik at han kunne være deltakende i gruppen. Jeg fikk i denne sammenheng et inntrykk av at arbeidet med å skape det inkluderende læringsmiljøet, bidro til en positiv sosial og faglig læring og utvikling for Ole.

## 5 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte funnene, og knytte de til teorien som er redegjort i kapittel 2. Funnene i observasjonen og intervjuene har i stor grad underbygget hverandre, og vil derfor bli drøftet samlet. I drøftingen av hvordan lærerne arbeider for å skape et godt læringsmiljø for Ole tas det utgangspunkt i hans læringsutbytte og deltakelse i skolen, og hvordan undervisningen og organiseringen blir gjennomført. Det vil bli lagt vekt på hvordan lærerne tilpasser undervisningen etter Oles forutsetninger og behov, og jobber for at Ole skal få medbestemmelse og bli inkludert i fellesskapet. I tillegg til å ta utgangspunkt i det lærerne gjør, drøfter jeg også hvordan deres praksis kan ha innvirkning på hans opplevelse av læringsmiljøet i skolen. Siden hans opplevelse er et resultat av lærernes tilpasning og tilrettelegging.

### 5.1 Tilpasning av undervisningen

#### 5.1.1 Tilfredsstillende læringsutbytte

Ifølge lærerne fikk ikke Ole et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og trengte derfor en særegen tilpasning av opplæringen i form av spesialundervisning (Opplæringslova §5-1). For at Ole skulle få et tilfredsstillende læringsutbytte i skolen, jobbet lærerne med å tilpasse undervisningen og undervisningsforholdene til Oles evner, erfaringer, interesser, forutsetninger og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan ivareta Oles rett til en opplæring som tar utgangspunkt i hans ståsted (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013). Lærerne var godt kjent med Ole og hans behov, og kunne dermed tilpasse seg han, gjennom å vurdere, variere og endre undervisningen slik at den bidro til hans læring og utvikling på best mulig måte. Dette er i tråd med det Vygotskij (1978) hevder, at samspillet mellom lærer og elev står sentralt for å kunne skape den beste lærings situasjonen og utviklingspotensialet for eleven. Dette er viktig siden lærernes valg av oppgaver, innhold og utfordringer må tilpasses Oles nærmeste utviklings sone.

Spesialpedagogen ble tidlig kjent med Oles behov, interesser, erfaringer, og evner slik at hun kunne tilrettelegge for at han skulle få et så godt læringsmiljø og læringsutbytte som mulig (Nordahl, 2013). Dette kan ses opp mot St.meld. nr. 22 Motivasjon, mestring, muligheter (2010-2011), hvor det er viktig at elever har et godt læringsmiljø i skolen. Spesialpedagogens praksis kan ses i lys av en vid tilnærming til tilpasset opplæring, der lærerne undersøkte Oles læringsmiljø for å tilpasse på best mulig måte. De tilpasset med utgangspunkt i Oles

forutsetninger, men også etter hvilken undervisningsmetode som var best egnet for han (Bachman & Haug, 2006). Med tanke på lærernes kjennskap til Oles behov, var undervisningen på grupperommet, eller mainstreaming (Marschark, Lang & Albertini, 2002), noe de mente han hadde veldig godt utbytte av, siden det var positivt for hans deltakelse og læring i skolen. Selv om undervisningen i en liten gruppe på grupperommet var ideelt for Ole, hadde de ellers en fleksibel organisering av undervisningstilbudet, slik at Ole fikk utvikle seg på egne premisser.

Det at Ole får spesialundervisning på grupperommet, er i samsvar med forskning som sier at spesialundervisningen ofte blir gitt utenfor klasserommet (Bachman & Haug, 2006). Dette kan også ses i lys av en smal tilnærming til tilpasset opplæring, siden opplæringen foregår utenfor klassens ordinære opplæring (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013). Undervisning som er organisert utenfor klasserommet kan bidra til utfordringer for lærerne. På den ene siden skal lærerne jobbe for at Ole blir inkludert i det sosiale fellesskapet slik det står i St. meld. nr. 11 Læreren, rollen og utdanningen (2008-2009) og påpekes av Nordahl (2013), samtidig som han skal ha en opplæring etter egne evner og forutsetninger noe (Skaalvik & Skaalvik, 2013) hevder er viktig i et inkluderende læringsmiljø. Det kan i denne sammenheng se ut til å være både positive og negative sider ved å ha Ole på grupperommet i forhold til grad av tilstedeværelse i fellesskapet, og ivaretagelse av Oles evner og forutsetninger.

### *5.1.2 Betydning av autonomi og medbestemmelse i undervisningen*

Funnene viser at lærerne tilpasset seg Oles behov ved å lytte til hans ønsker om bruken av teleslyngen, og når han ikke ville endre plassering i klasserommet. Lærerne tok hensyn til at han ikke ville bruke teleslyngen i klasserommet, og fant dermed andre alternativer for å kommunisere med han. Lærerne tilpasset seg Ole ved å ha direkte kontakt med han i stedet for å bruke teleslyngen. En slik praksis kan ses opp mot teorien om selvbestemmelse, hvor lærerne tilpasset med utgangspunkt i Oles behov for autonomi eller selvbestemmelse (Gagne & Deci, 2005). Dette viser at lærerne skapte et autonomistøttende læringsmiljø der Ole får medbestemmelse, valgmuligheter og medvirkning i beslutninger om skolehverdagen sin (Deci & Ryan, 2000). Ved å la Ole kunne ta medansvar i sin skolehverdag, kan det tenkes at Ole øker sin evne til å styre sitt eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette sammenfaller med den sosial kognitive teorien, og det Bandura (1997) sier om at mennesket er motivert for å styre sitt eget liv. På denne måten kan Ole få utviklet selvstendighet, som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) burde vært et overordnet mål i det pedagogiske arbeidet.

Oles vilje viser til at han har selvrefleksjon, og ikke minst mot til å si ifra til lærerne at han ikke ønsker å bruke teleslyngen eller flytte på seg (Bandura, 1997). Dette kan ha en sammenheng med at Ole er trygg på lærerne. Slik Drugli og Nordahl (2013) hevder om relasjon, blir relasjonen mellom Ole og lærerne viktig, der han blir møtt som en aktør i sitt eget liv. Ved at lærerne er kjent med Ole, kan det tenkes at det er gode forutsetninger for å møte Ole på denne måten (Deci & Ryan, 2000). Det ser ut til at lærerne tar Oles perspektiv når det gjelder bruken av teleslyngen og hans ønsker om plassering, og oppfatter dermed Ole som en aktør i sitt eget liv (Hundeide, 2004). Lærerne evnet å møte Ole gjennom en følelsesmessig dialog preget av imøtekommenhet, interesse og forståelse for hans signaler om at teleslyngen ikke fungerte for han, og for hvorfor han ikke ønsket å flytte på seg. Lærerne så heller det positive med Oles valg av plassering, og de så mulighetene i mikrofonene og høyttaleranlegget, i tillegg til å ta hensyn til Oles sårbarhet av å kun høre på det ene øret (Nordahl, 2002). Lærerne tok ansvar i utviklingen av en positiv relasjon mellom dem og Ole, ved å lytte og respektere Oles opplevelser og synspunkter. Det må også tas i betraktning at Ole kunne påvirke relasjonen mellom han og lærerne (Drugli & Nordahl, 2013).

Oles muligheter for selvbestemmelse kom også til syne ved at han fikk fordype seg i enkelte temaer han var interessert i. På denne måten kan det tenkes at Oles indre motivasjon til skolearbeidet ble utviklet. Dette kan ses opp mot Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori, om at en autonom og selvbestemt motivasjon gir de beste resultatene i skolen. I Oles tilfelle ble dette tydeliggjort ved at han fikk medvirke i innhold og arbeidsformer ved undervisningen. På en annen side så kan ikke alle skoleoppgavene tilpasses til å være tema som Ole interesserer seg for, men det bør være slik at han har forutsetninger for å mestre oppgavene (Bandura, 1997). På denne måten kan miljøet i skolen utvikles mot et positivt læringsmiljø, der Ole kan arbeide for å mestre vanskelige skoleoppgaver (Manger, 2013). I denne sammenheng så det ut til at spesialpedagogen la vekt på autonomistøtte gjennom å gi Ole utfordringer der hun stilte krav til han, men spilte også på lag med han, og ga han valgmuligheter (Gagne & Deci, 2005). Hun kunne dermed ikke satse på at Ole bare hadde indre motivasjon for skolearbeidet, men også autonom ytre motivasjon, slik at Ole kunne forplikte seg til oppgaven, og føle at den var frivillig. På denne måten kunne Ole få en følelse av selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

## **5.2 Grupperommets betydning for å lykkes i skolen**

### *5.2.1 Rom for forberedelse av fagstoff før fellesundervisning*

Funnene viser at undervisningen på grupperommet er positivt siden Ole har behov for å få forberedt fagstoffet på forhånd av fellesundervisningen. Siden Ole kan gå glipp av en del av det som blir formidlet i fellesundervisningen, viser det til at forberedelsestimene med spesialpedagogen er nyttig for hans læring. Spesialpedagogen kan ivareta Oles behov for kompetanse ved å forberede fagstoffet, slik det fremstilles i teorien om selvbestemmelse (Gagne & Deci, 2005). Spesialpedagogen tilpasset opplæringen på grupperommet med utgangspunkt i Oles ferdigheter, læreforutsetninger og behov for forklaring, samtale en til en, og i mindre gruppe om lærestoffet slik at han skal kunne oppleve faglig kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvis Oles behov for faglig kompetanse i skolearbeidet blir tilfredsstilt, kan det påvirke hvor lenge han er motivert, og engasjert i skolearbeidet (Deci & Ryan, 2000).

Når spesialpedagogen tilpasser slik at Ole kan fordype seg i lærestoffet, og gjerne opp mot hans interesser slik at lærestoffet blir interessant og spennende, kan det se ut til at spesialpedagogen ser mulighetene fremfor begrensningene hans. Spesialpedagogen bygger på det Ole er god på, i stedet for det som blir for vanskelig og abstrakt for han. På denne måten får Ole oppgaver som er tilpasset hans læreforutsetninger (Manger, 2013). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) vil en slik tilpasning være en sentral side ved læringsmiljøet. Dette står i motsetning til det å være opptatt av elevens svake sider, noe som er mest vanlig i en smal tilnærming til tilpasset opplæring (Bachman & Haug, 2006). Spesialpedagogens praksis står også i motsetning til at lærere ofte er for opptatt av å se elevens mangler fremfor sterke sider slik Vygotskij (1978) hevder. Spesialpedagogens syn på eleven er dermed i samsvar med Vygotskij sin påstand om at det er bedre å se på elevens individuelle sterke sider, siden det kan føre eleven videre i læringsprosessen. Hvis spesialpedagogen hadde gitt Ole for vanskelige oppgaver, kunne han ha mistet interessen for oppgavene, og læringsprosessen ville stoppet opp. Spesialpedagogens tilpasning gjenspeiler et aksepterende miljø der Ole blir godtatt med sine sterke sider, men også svake sider ved at han blir respektert for sitt behov for å trenge ekstra tilpasning, og forberedelser på grupperommet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I spesialpedagogens tilrettelegging på grupperommet kan Ole lettere forstå, høre og fordype seg i fagstoffet, og det som blir undervist enn det han ville gjort i fellesundervisningen. Ved å tilpasse undervisningen og fagstoffet med utgangspunkt i Oles interesser, i stedet for det han synes er for vanskelig, kan det også bidra til at Ole får motivasjon og opplever mestring for

skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan ses opp mot Vygotskijs (1978) terminologi, hvor oppgavene skal ligge innenfor Oles nærmeste utviklingszone, og ikke være for vanskelig. Det kan handle om at spesialpedagogen viser respekt for Oles interesser og kunnskaper, og ønsker å vite hva som gir han motivasjon og glede (Befring, 2012). På denne måten kan spesialpedagogen sikre Oles indre motivasjon for den faglige læringen, slik at han ikke får amotivasjon for det faglige, og opplever mangel på forventning av mestring (Deci & Ryan, 1985).

Det kan tenkes at Ole får bedre selvtillit når han får forberedelse på grupperommet med oppgaver han har forutsetninger for å mestre (Manger, 2013). Spesialpedagogens emosjonelle støtte blir viktig i denne sammenheng, der hun gir Ole tro på seg selv og sin egen læring, slik at han får forventinger om å lykkes i fellesundervisningen. Denne måten å møte Ole på, kan ses i forhold til de mest sentrale momentene i berikelsesperspektivet (Befring, 2012). Forberedelsene på grupperommet kan sett i lys av Maslow (1970) bidra til å sikre hans behov for trygghet, troen på seg selv, og på denne måten bidra til forventning om å mestre fagstoffet slik at han tørr å rekke opp handa i fellesundervisningen. Slik praksis kan ses opp mot den sosialkognitive teorien (Bandura, 1997), hvor læringen skjer gjennom et godt samsvar mellom Oles personlige faktorer, atferd og miljø (Manger, 2013). Ved at Ole får gjennomgang av fagstoff som han mestrer på grupperommet, og som blir gjentatt i fellesundervisningen, kan forskning vise at Ole utvikler tro om å mestre oppgaver i et miljø hvor spesialpedagogen og kontaktlæreren blir viktig for han (Bandura, 1997). Hvis Ole skulle få vanskeligheter med å forstå eller henge med på det som ble formidlet i fellesundervisningen, kunne spesialpedagogen veilede og støtte Ole ved å stille spørsmål eller komme med hint til hva de hadde gjennomgått på grupperommet (Vygotskij, 1978).

### *5.2.2 Rom for faglig og emosjonell støtte*

Spesialpedagogen ga Ole faglig støtte ved å gi han forenklinger, forklaringer og visualiseringer av begreper i forståelsen av fagstoffet, begrepsinnlæringen, og i utvidelsen av ordforrådet. Dette kan ses i lys av sosialkognitiv teori, hvor Oles læring skjer gjennom blant annet forklaring fra Spesialpedagogen (Bandura, 1997). På denne måten fikk Ole gjennom dialogen utvidet sitt ordforråd, og forståelse for begrepenes innhold (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette er i tråd med det Vygotskij (1978) hevder, at læring skjer gjennom blant annet dialogen mellom læreren og eleven. Ses dette opp mot et sosiokulturelt perspektiv, kan det vise til viktigheten av språket som kommunikasjonsmåte, der dialogen blir vesentlig i Oles

læring (Dysthe, 2001). Spesialpedagogen var bevisst på at kommunikasjonen mellom Ole og henne ikke måtte være preget av for mange ord på en gang, men at hun heller skulle bruke mer konkrete og visualiseringer i kommunikasjonen. Spesialpedagogen var også bevisst på at hun måtte være tydelig når hun kommuniserte med Ole, slik Nordahl (2013) anbefaler. I et en til en forhold mellom Ole og spesialpedagogen, kan det bidra til at Ole utvikler en god kommunikasjon (Grønlie, 2005). Gjennom begrepstreningen på grupperommet kunne Ole lære seg ord, og hvordan det skrives gjennom observasjon av spesialpedagogens forklaringer og ved å skrive begrepene selv (Bandura, 1997). Spesialpedagogens rolle i det sosiokulturelle perspektivet kan i denne sammenheng være en faglig støtte og veileder for Ole, der støtten gradvis tas bort etter hvert som han lærer seg ulike begreper og blir mer selvstendig. Oles behov for faglig støtte vil nok alltid være der, men det vil kunne gå over til nye begreper (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan også tenkes at Oles behov for lytte- og talespråktrening ble ivarettatt gjennom begrepstreningen, slik at han kunne lære å tolke lydsignalene han hørte.

Spesialpedagogen var bevisst på at Ole kan bli fort sliten, og må få tilfredsstilt sine mangelbehov, før han kan være i stand til å lære seg ordlyder og begreper. Ved at Ole får tilfredsstilt dette, kan det bidra til en utvikling av et godt læringsmiljø for Ole (Maslow, 1970). Spesialpedagogen kan dermed ikke kreve fullt fokus av han i innlæringen av ordlydene hvis mangelbehovene ikke er tilfredsstilt (Manger, 2013). Lærerne var bevisste på at det å tolke hørselsinntrykk er en langvarig prosess for Ole, og for å hjelpe han på best mulig måte, var spesialpedagogen klar over hvilke ord Ole syntes var vanskelig. Dialogen mellom spesialpedagogen og Ole kan ses i lys av Drugli og Nordahl (2013) teori om den lærende dialogen. Spesialpedagogen ga Ole gleden av å forstå, mestre og lærte begreper gjennom hennes tilbakemeldinger på om han hadde forstått begrepene eller tolket lydene rett. Det kan se ut til at spesialpedagogen la vekt på autonomistøtte i dialogen slik at Ole skulle utvikle indre og autonom ytre motivasjon for begrepsinnlæringen, der han fikk positiv tilbakemelding og hjelp til å finne mening med oppgavene og lærestoffet (Gagne & Deci, 2005). Ved at spesialpedagogen var flink til å hente fram Oles oppmerksomhet gjennom blikk, tegn og verbalt språk til det lærestoffet som er i fokus, kan det frembringe en lærende og menings- skapende dialog mellom dem (Drugli & Nordahl, 2013).

Det ble ikke bare pratet om faglige ting på grupperommet, men spesialpedagogen viste også interesse og innlevelse for Oles livsverden. På denne måten kunne det bli etablert en god relasjon mellom spesialpedagogen og Ole, der Ole følte seg sett av spesialpedagogen (Drugli

& Nordahl, 2013). Ifølge St.meld. nr. 11 Læreren, rollen og utdanningen (2008-2009) blir en god relasjon helt avgjørende for at spesialpedagogen skal lykkes som lærer, og på denne måten kanskje ha større sjanse for å lykkes med å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for Ole. Relasjonsarbeidet kan se ut til å knyttes til den følelsesmessige dialogen mellom spesialpedagogen og Ole, der spesialpedagogen møter Ole med imøtekommenhet og interesse (Nordahl, 2002). Spesialpedagogens evne til å etablere en god relasjon til Ole, kan sett i lys av en større dansk undersøkelse ha stor betydning for Oles læring (Nordenbo mfl., 2008). Den gode relasjonen mellom spesialpedagogen og Ole blir ifølge Drugli og Nordahl (2013) viktig, siden spesialpedagogen er en viktig rollemodell og forbilde for Ole. Med utgangspunkt i Oles gode forhold til spesialpedagogen der skillet mellom lærerrollen og kameratskapet var tydelig, kan han kanskje oppleve undervisningen på grupperommet som mer strukturert og engasjerende (Nordahl, 2000).

Ved at lærerne så og viste interesse for Ole, kan det tyde på at lærerne ga Ole en emosjonell støtte slik at han kunne føle seg trygg, oppleve å bli verdsatt, akseptert, og respektert. Som det kom frem i teorikapitlet kan dette med å se Ole, være den beste kvaliteten spesialpedagogen og kontaktlæreren kan ha som lærer (Herheim, 2015). I denne sammenheng tilrettelegges det for å skape et trygt læringsmiljø for Ole, hvor lærernes emosjonelle støtte kan bidra til å dekke store deler av Oles behov for trygghet og kjærlighet (Maslow, 1970). Slik praksis kan understøttes av forskning som løfter fram betydningen av relasjon og tilhørighet opp mot elevens motivasjon for fagstoffet (Furrer og Skinner, 2003). Oles læring og motivasjon for fagstoffet kan ifølge Manger (2013b) oppstå hvis han blir sett og får bekreftelse fra lærerne. Det å se Ole kan gi han en følelse av å høre til, slik det gjorde for Herheim (2015) når hun ble sett. Sett i lys av det sosiokulturelle perspektivet, kan det dermed tyde på at lærerne oppleves som både emosjonell og faglig støttende overfor Ole (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### *5.2.3 Læring gjennom et godt kommunikasjonsmiljø*

Funnene viste at Ole lærte bedre, ble ikke så sliten, og det var lettere for han å være aktiv språklig på grupperommet i sammenligning med klasserommet hvor det var flere elever, noe som er i tråd med Grønlie (2005) sin forskning om hørselshemming. På grupperommet var det lettere for Ole å høre hva andre sa, i motsetning til klasserommet hvor det var opp til 23 elever, og dermed bakgrunnsstøy. Ifølge Grønlie (2005) kan store klasser medføre en del mer støy. Her kan det stilles spørsmål om 23 elever er en hensiktsmessig størrelse på klassen til Ole? Siden Ole munnavleser vil han i en stor klasse ha større vanskeligheter med å klare det,



til forskjell fra om han hadde vært i en mindre klasse. Fiksdal og Johanssen (2007) mener det kan være mest hensiktsmessig med en klassestørrelse på opptil 15 elever, for å gi elever som Ole et best mulig utbytte av undervisningen. Det kan tenkes at færre elever i klassen kunne vært mer gunstig ved å gi mindre bakgrunnsstøy, bedre visuell kontakt, og bedre muligheter for Oles kommunikasjon med medelever og lærere. I denne sammenheng kan undervisningen på grupperommet være et tiltak som reduserer bakgrunnsstøy som Ole kan bli utsatt for i fellesundervisningen. Det kan også bedre forutsetningene for Oles læring av fagstoffet. Støy som forekommer i fellesundervisningen kan være en mulig årsak til at Ole trenger hvile og pauser. Det kan i den forbindelse være positivt at lærerne ga Ole mulighet til å være på grupperommet når han hadde behov for hvile og avveksling. Lærernes valg av hyppighet av hvile og avveksling ble dermed tilpasset Oles behov (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Spesialpedagogen påpekte at det hadde vært uholdbart med så mange som 23 elever i klassen, hvis det ikke hadde vært for grupperommet, hvor Ole hadde cirka fire elever å forholde seg til. Med tanke på at Ole bruker mer energi på å oppfatte det som blir sagt i forhold til medelevene, i tillegg til at undervisningens varighet ikke er beregnet ut fra Oles forutsetninger, kan det tenkes at grupperommets tilgjengelighet blir viktig også i denne sammenheng (Grønlie, 2005). Alt i alt blir Ole mer inkludert i fellesskapet siden det tilrettelegges for et godt kommunikasjons- og læringsmiljø, der han skal få tilgang til det språklige miljøet i klassen.

Læring i grupperommet ser ut til å ha en positiv overføringsverdi til det faglige og sosiale i klasserommet og skolegården. Gjennom dialogen på grupperommet, tar Ole initiativ til å spørre medelevene hva de skal gjøre i friminuttene. Her kommer teorien om pedagogisk stillasbygging inn (Vygotskij, 1978). Det kan i denne sammenheng tenkes at Ole blir mer selvhjulpent, der behovet for faglig og emosjonell støtte blir redusert når han etter hvert erfarer å kunne spørre medelevene på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ole lærer gjennom dialogen med spesialpedagogen og medelevene på grupperommet, hvor det kan skapes et godt kommunikasjonsmiljø, og Ole er medspiller i sin kompetanseutvikling (Vygotskij, 1978). Spesialpedagogen veiledet Ole ved å stille spørsmål, ga forklaringer på hvorfor det var viktig å være aktiv og delta i friminuttene, og forslag til måter han kan gå frem på, for å spørre hva andre planlegger å gjøre i friminuttene. Oles læring kan dermed skje gjennom forklaring fra spesialpedagogen, og egne erfaringer (Bandura, 1997). Her ser vi hvordan spesialpedagogen gjennom dialog leder Ole inn i hans nærmeste utviklingszone, slik at han skal kunne oppleve mestring gjennom å klare aktiviteter på egen hånd. I tilretteleggingen av en god tilpasset

opplæring er lærernes oppgave å bygge et pedagogisk stillas rundt Oles læringsforsøk innenfor denne utviklingssonen. Lærerne og Ole har felles fokus, der lærerne vet hva Ole allerede kan, og hva han antakelig er i stand til å lære seg i nærmeste framtid (Vygotskij, 1978).

#### *5.2.4 Grupperommets mulighet for inkludering*

Det kan tenkes at det å ha deler av undervisningen på et grupperom, kunne gå ut over Oles fellesskapsfølelse, siden Ole ikke får vært en del av fellesskapet i like stor grad som resten av klassen. Spørsmål Anita og Stinson (1999) sikter til omkring inkludering, kan i denne sammenheng være om Ole blir inkludert nok i klassefellesskapet når han er en del på grupperommet. Blir Ole mindre delaktig i det sosiale fellesskapet, og går det utover hans følelse av å være inkludert når han ikke har all opplæring og støtte innenfor den ordinære undervisningen? Dette kan ses opp mot Marschark, Lang og Albertini (2002) sin fremstilling av inkludering. Organiseringen av gruppetimer på grupperommet kan ses på som stigmatiserende siden det benyttes ofte av Ole på grunn av hans hørselshemming. Det kunne også vært stigmatiserende for Ole om han bare hadde hatt fellesundervisning hvor han ikke kunne ha deltatt på en god måte, og uten å forstå lærestoffet, og det læreren og medelevene formidlet. Han kunne følt seg utenfor hvis han ikke hadde fått med seg det medelevene sa i undervisningen eller friminuttene. Dette kunne ha truet Oles selvtillit, og ført til ensomhet (Falkenberg & Kvam, 2012). Kanskje er det nettopp samhandlingen som binder elevene sammen, slik at det knyttes relasjoner, og elevene føler seg inkludert i et fellesskap? Men siden lærerne tar utgangspunkt i de forutsetninger og muligheter Ole har til læring i vurderingen av hvilken grad han skal, og kan undervises i felles klasse, trenger ikke det nødvendigvis å gå på bekostning av kvaliteten i inkluderingen. Dette er i samsvar med Wilson, Hausstätter og Lie (2010) sitt syn på inkludering der de hevder at alle elever ikke må undervises i fellesskap hele tiden.

Lærerne var sterkt opptatt av at Ole skulle være en del av fellesskapet, selv om han var en del på grupperommet. Lærerne var meget bevisste på å velge organiseringsformer og arbeidsmåter som var det beste for Ole både faglig og sosialt, og med hensyn til at Ole ikke skulle falle utenfor fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Organiseringen med å benytte grupperom tyder på at det er flere positive enn negative sider ved å tilpasse Oles undervisning på denne måten. Med utgangspunkt i lærernes organisering og tilrettelegging på grupperommet, ser det ut til at lærerne skapte et læringsmiljø som var tilpasset Oles evner og forutsetninger, der han samtidig var en del av fellesskapet (Opplæringsloven §1-3).

### **5.3 Tilhørighet i et inkluderende fellesskap**

#### *5.3.1 Tekniske og fysiske forhold som viktig aspekt ved læringsmiljøet*

Funnene viste at mikrofonene og høyttaleranlegget i klasserommet kunne være med å inkludere og involvere Ole i fellesundervisningen. Det kunne forebygge støy, og dermed bedre lyttesituasjonen til Ole, slik at han kunne delta i undervisningen på best mulig måte. Bruken av mikrofon og høyttaleranlegget i klasserommet kan tenkes å bedre læringsmiljøet for Ole, siden elevene snakket en og en, og fordi lyden ble tydeligere. Dette samsvarer med at de fysiske forholdene i klasserommet er viktige aspekter ved læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan også tenkes at de tekniske hjelpemidlene kunne bidra til at Ole skulle føle seg mer deltakende enn alene i fellesskapet, siden det kunne bli lettere for han å høre det som ble sagt. Selv om de tekniske hjelpemidlene kan bedre lyttesituasjonen, trenger det ikke nødvendigvis å være slik at Ole hører alt, forstår det som blir sagt, og er en del av fellesskapet. Det må tas i betraktning at han også kan være ensom i fellesskapet slik Herheim (2015) har erfart. Lærerne har derfor et stort ansvar for å sikre at Ole mestrer det sosiale fellesskapet i klassen (Nordahl, 2013). Dette kan også vise til viktigheten av at det skapes gode relasjoner i Oles skolehverdag.

Støy i klasserommet kunne bidra til at Ole blant annet gikk glipp av beskjeder, i tillegg til å miste interessen for undervisningen. Ole kunne miste motivasjonen og utholdenheten til undervisningen, spesielt hvis det ble for mye støy, og han var sliten. Det er i denne sammenheng positivt at spesialpedagogen i samarbeid med kontaktlæreren, hadde et blikk på Ole i fellesundervisningen, og kunne reagere raskt når han kunne koble ut. Spesialpedagogen kunne være en støtte for Ole når han hadde behov for ekstra forklaring, eller trengte å få beskjedene på nytt (Grønlie, 2005). En slik støtte kan ifølge Nordenbo mfl. (2008) motivere Ole til ekstra faglig innsats, som igjen kan ses på som en av de grunnleggende ferdighetene en lærer kan ha (Nordahl, 2013). Når lærerne og spesielt spesialpedagogen fulgte Oles innsats og deltakelse i undervisningen, kunne kanskje det å bli observert, og være i fokus hele tiden, føles litt ubehagelig for Ole. Det så ut til at Spesialpedagogen var bevisst på dette, siden hun holdt seg litt i bakgrunnen og observerte Ole i fellesundervisningen. Spesialpedagogens og Oles relasjon og kontakt, kan tyde på at de forstår hverandres signaler gjennom øyekontakt og kroppsspråk (Nordahl, 2002).

Lærerne hadde positive holdninger til å bruke mikrofonene uansett om Ole var på skolen eller ikke. Ved en god holdning og rutine på dette, kan det tenkes at medelevene i klassen til Ole,

også fikk en positiv innstilling til mikrofonene, hvor mikrofonene ble brukt på rett måte, og som en naturlig del av skolehverdagen. Kanskje fikk Ole en høyere status i klassen på grunn av de fordelene høyttalersystemet ga (Befring, 2012)? Kan man si at høyttalersystemet ble sett på som en ressurs blant elevene i klassen til Ole? Funnene viste at høyttaleranlegget er av positiv betydning for lytteforholdene for alle i klasserommet. Her kan det tenkes at ikke bare Ole har nytte av høyttalersystemet, men at det også er en berikelse for resten av klassen, siden det bidrar til bedre lytteforhold i klasserommet. På denne måten kan miljøet i klasserommet være preget av inkludering av alle elever, noe som representerer et godt miljø for Ole, og et ideelt miljø for medelevene. Dette kan ses i sammenheng med Befring (2012) sin beskrivelse av berikelsesperspektivet.

Oles plassering i klasserommet var også viktig i lærernes inkludering, siden han var avhengig av å sitte slik at han kunne se de som snakket for å kunne munnavlese, og på den måten forstå det læreren formidlet i undervisningen. Lærerne var bevisste på at Ole var avhengig av gode lysforhold for at han skulle se lærerne og medelevene (Falkenberg, Kvam & Wie, 2010). Denne bevisstheten kan bidra til at Ole opplevde tilhørighet og deltakelse i det sosiale klassefelleskapet (Tvingstedt, 1993).

Oles plassering og lytteforhold er fysiske forhold som kan være viktige aspekter for å skape et godt læringsmiljø for Ole (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærerne har et ansvar for at Ole satt slik at han kunne både se og høre den som snakket. Lærerne var bevisste på å ha blikkontakt og synlig munn når de kommuniserte med Ole, slik Grønlie (2005) anbefaler. De ga også Ole tydelige, korte og presise beskjeder i fellesundervisningen, for at Ole skulle kunne forstå det som ble sagt. Det kan se ut til at lærerne var spesielt bevisst på det når de var med Ole utenfor klasserommet, og ikke hadde mikrofon og høyttalere tilgjengelig. I for eksempel undervisningen i svømmehallen og gymsalen ble visuell kommunikasjon og blikkontakt benyttet for å kommunisere godt med Ole, og sikre hans forståelse. I undervisningen hadde lærerne også ulike hjelpemidler de kunne bruke i visualiseringen, for å gjøre det lettere for Ole å forstå, lære begreper og følge med på det som ble undervist. En slik tilrettelegging for at Ole skal forstå det som ble sagt, kan ifølge Herheim (2015) gjøre læringen for Ole lettere. Dette står i samsvar med opplæringsloven § 9a-1, der lærerne viste et ansvar for å utvikle et godt fysisk og psykososialt miljø for Ole, som kunne fremme hans helse, trivsel og læring på skolen (Opplæringslova, 1998).

### 5.3.2 Inkludering i gruppearbeid

Lærernes organisering av gruppearbeid i fellesundervisningen, blir sett på som en god undervisningsmetode i den sosiokulturelle teorien (Lillejord, 2013). Det kan se ut som denne organiseringen bidro til at Ole kunne lære, samarbeide, og delta i større grad enn hva han ville gjort i ordinær tavleundervisning, siden det ble mindre elever å forholde seg til. Dette kan vise til lærernes ivaretagelse av Oles behov for sosial tilhørighet (Maslow, 1970), og ansvar for å sikre Oles læring og utvikling både faglig og sosialt (Manger, 2013). Oles tilhørighet til jevnaldersfellesskapet vil ha stor betydning for hans utvikling og sosialisering (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). Hvis Ole har følelse av tilhørighet til en gruppe, kan det bidra til at han ikke føler seg utenfor fellesskapet, slik det beskrives av Herheim (2015). Opplevelse av tilhørighet kan også utvikle Oles indre motivasjon og utholdenhet i gruppearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I denne sammenheng kan det tas i betraktning at Ole ikke nødvendigvis må oppleve tilhørighet for å oppnå indre motivasjon, med tanke på at han kan engasjere seg i oppgaver på egen hånd (Deci & Ryan, 2000).

Gruppesamarbeid kan skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for Ole, der han kan bidra, bli behandlet og betraktet på samme måte som sine medelever, og være en del av et sosialt og faglig fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan vise til betydningen av at læring skjer i et sosialt fellesskap, hvor Ole og elevene blir viktige ressurser i hverandres læringsprosesser (St.meld. nr. 31, 2007-2008), samtidig som de kan lære av hverandre (Lillejord, 2013). En slik praksis kan tyde på en inkluderende opplæring, der Ole kan delta med sine forutsetninger (Skogen & Holmberg, 2002), og tilhøre et fellesskap som er like vesentlig for han som for resten av klassen (Sjøvik, 2007). Dette kan ses i lys av den sosiokulturelle teoriens utvikling, hvor dialogen og samarbeidet mellom elevene har fått større aktualitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Oles læring og kunnskap kan sett i et sosiokulturelt perspektiv, forekomme gjennom språket og fellesskapet som er i gruppen (Lillejord, 2013). Oles deltakelse i et språklig fellesskap kan gi han mestringsfølelse, der hans språklige ferdigheter kan utvikles gjennom samhandling med medelevene på gruppen. Dette ivaretar Utdanningsdirektoratets (2009) anbefalinger om viktigheten av å tilrettelegge for et utviklende språklig fellesskap i klassen. Det kan også tenkes at gruppesamarbeid kan virke negativt på Oles følelse av tilhørighet i gruppen. Han kan for eksempel oppleve å skille seg ut blant medelevene, og dermed få en opplevelse av utrygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan bidra til sosiale problemer og redusert interaksjon med jevnaldrende, hvis han ikke får med seg det som blir sagt, og det som skal skje i gruppen (Grønlie, 2005). Det kan se ut til at lærerne var bevisste på dette ved å

gi Ole støtte gjennom forklaringer på det som skulle skje, og det han skulle gjøre. I tillegg var lærerne klare over at Ole kunne ha vansker med å oppfatte det som ble sagt, på grunn av bakgrunnsstøy som gruppearbeid kan medføre i klasserommet (Grønlie, 2005). Lærerne så og respekterte Ole, og ga han oppgaver han kunne mestre individuelt og i gruppen, som er i tråd med hva Skaalvik og Skaalvik (2013) anbefaler for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Kanskje kan lærernes støtte ha innvirkning på om Ole får dekt sitt behov for kjærlighet, trygghet og tilhørighet, slik at han skal kunne fokusere på det faglige arbeidet? (Maslow, 1970). Ved å ivareta Oles behov for tilhørighet, sammenfaller det med teorien om selvbestemmelse (Gagne & Deci, 2005).

Spesialpedagogen passet på at Ole ble inkludert av medelevene på gruppen, slik at han kunne være med i samtalen og oppfatte det språklige, og på denne måten være deltakende i gruppefelleskapet. Inkluderingen kan forebygge ekskludering, og bidra til at Ole får en god skoletid (Grønlie, 2005). En slik praksis blir ifølge Lillejord (2013) sett på som en god praksis, hvor spesialpedagogen bidrar til utvikling av et godt læringsmiljø for Ole. Det kan se ut til at lærerne tilrettela for verdifulle læringsprosesser, slik at Ole skulle kunne bidra positivt til gruppearbeidet, og ikke oppleves som en byrde for gruppen. Dette kan ha betydning for en god læringsopplevelse og et godt læringsutbytte for Ole (Lillejord, 2013). I lærernes arbeid med å sikre gode forhold mellom Ole og medelevene på gruppen, kan det ha betydning for hans engasjement, trivsel og velvære i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette samsvarer med Arnesen, Ogden & Sørli (2006) sitt argument om at interaksjoner som skapes i skolen, har innvirkninger på hvordan elevene opplever den. Et godt forhold mellom Ole og elevene er en viktig del av læringsmiljøet for Ole, og kan ha stor betydning for læringsmiljøets kvalitet (Nordahl mfl., 2005). Samtidig kan måten spesialpedagogen forholdt seg til Ole, og deres relasjon også ha innvirkninger på hvordan medelevene så på, og oppfattet Ole (Drugli & Nordahl, 2013). Dette kan ses opp mot den oppdragende dialogen i fellesskapet, hvor lærerne har ansvar for relasjonen til den enkelte elev, og på denne måten kan Ole utvikle et godt samarbeid med medelevene på gruppen (Drugli & Nordahl, 2013). Ved at lærerne anerkjente og løftet fram Ole for klassen, kan det bidra til at gode holdninger oppsto (Befring, 2012), og dermed skapes en god relasjon mellom Ole og elevene. I lærernes tilrettelegging av gruppesamarbeid så hadde de ikke bare fokus på Oles utvikling av vennskap, sosial kompetanse og trivsel, men også hans faglige læring. En slik praksis kan vise til det Manger (2013) mener er en god skole, og det Lillejord (2013) anser som et godt læringsmiljø og god undervisning.

### *5.3.3 Åpenhet i et aksepterende miljø*

Ved at lærerne snakket åpent om hørselshemmingen med elevene, og hvordan de skulle kommunisere og ta hensyn til Ole, kan det tenkes at elevene fikk en forståelse av hvordan det var å være hørselshemmet. Det kan se ut til at Ole fikk et godt utbytte av undervisningen når lærerne og elevene viste hvordan de skulle forholde seg til Ole. Det kunne blitt vanskelig for Ole å få et godt utbytte, hvis lærerne ikke hadde forstått hans hørselstap, eller bagatellisert det (Grønlie, 2005). På denne måten kan det kanskje bidra til å hindre at Ole blir utestengt fra fellesskapet, hvor det heller skapes en god relasjon mellom Ole og medelevene. Dette kan ses opp mot det Manger (2013) hevder, at lærerne må hindre utestenging, siden vennskap og samhold er avgjørende for den sosiale og faglige utviklingen. Hørselen til Ole er en usynlig sans, og i den grad Ole hører, kan lyden bare oppleves av han selv (Herheim, 2015). På bakgrunn av dette kan det tenkes at det er spesielt viktig at lærerne prater mye med elevene om hvordan det er, og hva det vil si å være hørselshemmet, slik at de minnes på, og blir bevisste på hvordan de skal kommunisere med Ole. Dette kan ses i lys av Herheim (2015) sin uttalelse om at felles forståelse bidrar til samhold, slik at medfølelse og kjærlighet utvikles.

Ole kan få redusert påkjenningene, og det han kan være utsatt for på skolen, ved at lærerne informerer medelevene åpent og tillitsfullt om hørselshemmingen (Grønlie, 2005). Det kan i denne sammenheng skapes et aksepterende miljø i klassen til Ole, som er preget av respekt for hans hørselshemming, og positive relasjoner. Et aksepterende miljø kan bidra til at Ole får en opplevelse av tilhørighet i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan fungere som beskyttelsesfaktorer i læringsmiljøet. Lærernes praksis er på denne måten preget av en god klasseledelse, som kan bidra til en etablering av gode betingelser for Oles læring, og et læringsmiljø som kan beskytte hans utvikling (Nordahl, 2013). Dette samsvarer med funn fra tidligere forskning, som viser at lærernes ledelse har betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling (Hattie, 2009). Oles tillit til lærerne er ifølge Nordahl (2013) viktig for at lærerne skulle fungere godt som klasseledere. Hvis lærerne ikke hadde lagt til rette for positive relasjoner og åpenhet om hørselshemmingen, og Ole ikke hadde trivdes, kunne læringsmiljøet blitt en risikofaktor for han (Drugli & Nordahl, 2013). Dette viser hvor viktig lærernes klasseledelse er for inkludering i et godt læringsmiljø (Nordahl, 2013).

## 6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Jeg har i denne studien rettet oppmerksomheten mot en spesialpedagogs og en kontaktlærers praksis knyttet til hvordan de kunne tilrettelegge for et godt læringsmiljø for Ole, en elev med hørselshemming. Problemstillingen har vært: *Hvordan kan lærere skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming?* For å få svar på denne problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ observasjon- og intervjustudie, der jeg observerte og intervjuet de to lærerne. Gjennom analyse av datamaterialet fant jeg tre kategorier som belyste hvordan lærerne kunne skape et godt læringsmiljø: «Ytre tilrettelegging», «Pedagogisk tilrettelegging» og «Relasjonsbyggende tilrettelegging».

Mye kan tyde på at det mest sentrale i hvordan lærerne jobbet for å skape et godt læringsmiljø for Ole, var å tilrettelegge for sosial tilhørighet og et inkluderende fellesskap, slik at Ole skulle få et best mulig faglig og sosialt læringsutbytte i skolen. I lærernes ivaretagelse av Oles opplevelse av tilhørighet i fellesskapet, var de tekniske og fysiske forholdene, og åpenheten og bevissthet rundt Oles hørselshemming vesentlig. Åpenhet i et aksepterende læringsmiljø der Ole ble akseptert for den han var, er viktig i denne sammenheng. Det kan se ut til at Ole ble akseptert, og fikk nødvendig tilrettelegging slik at han kunne fungere som deltaker med gode relasjoner til andre i klassefellesskapet. Relasjonene mellom Ole og medelevene ble sett på som viktig for å skape det gode læringsmiljøet. Viktigheten av relasjonen mellom lærerne og Ole ble også belyst, der det var fokus på at lærerne måtte kjenne Ole for å kunne tilrettelegge, og tilpasse læringsmiljøet på best mulig måte. De tekniske og fysiske forholdene måtte også tilrettelegges for at Ole skulle få de beste forutsetningene for å kunne oppleve tilhørighet og deltakelse i et inkluderende fellesskap. Høytalersystemet var noe klassen brukte i fellesskap, og som kunne bli sett på som en berikelse for klassen. Jeg antar at det var med og styrket Oles følelse av å være inkludert i et felles miljø.

Funnene viste også betydningen av grupperommet og av smågrupper i fellesundervisningen for å skape et godt læringsmiljø for Ole. Gruppearbeidet kunne se ut til å være viktig for Oles faglige og sosiale deltakelse og læring. I denne sammenhengen var forberedelsene på grupperommet svært vesentlig. Mindre grupper ble fremhevet som gunstig på grunn av bedre lytteforhold, muligheter for munnavlesning, og bedre forutsetninger for et inkluderende læringsmiljø både faglig og sosialt. Tilpasningen på grupperommet hadde fokus på å sikre Ole



forståelse, medbestemmelse og ikke minst mestring. I læringsprosessen veiledet lærerne Ole, ga han hjelp og støtte underveis, og tilbakemeldte på arbeidet han gjorde. Lærerne påpekte også viktigheten av å ikke ha for mye fokus på Ole, slik at han ikke skulle føle seg mer annerledes enn han kanskje allerede opplevde.

I denne studien har det vært et lite utvalg, med kun to lærere. Dette kan utgjøre en begrensning i forhold til overførbarheten i min studie. Meningen med studien har imidlertid vært å gi en beskrivelse av virkeligheten slik den oppleves av lærerne, og ikke en presentasjon av en slags sannhet. Gjennom kvalitativ metode med intervju og observasjon har jeg fått en dypere forståelse av det lærerne ønsket å formidle. Det er viktig å ta i betraktning at det ikke finnes et klart svar på hvordan Ole lærer best, eller hva som er det beste læringsmiljøet for han med utgangspunkt i de teoriene og den tidligere forskningen jeg har belyst. Elever med hørselshemming er forskjellige, og det finnes derfor ingen fasit på hvordan man kan skape et godt læringsmiljø for akkurat disse elevene. Alle må møtes med utgangspunkt i de forutsetninger og behov hver enkelt har.

I videre forskning på dette temaet ville det vært interessant å sett nærmere på Oles perspektiv i opplevelsen av læringsmiljøet. Foreldreperspektivet, og hvordan de opplever samarbeidet med skolen ville også vært interessant å forske på. Siden CI har blitt mer vanlig i dagens samfunn, kunne det også vært aktuelt og sett på hvordan oppfølgingen av elever med CI praktiseres i skolen.

## 7 Litteraturliste

- Anita, S. D. & Stinson, M. S., (1999). Some Conclusions on the Education of Deaf and Hard-of-Hearing students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol.4, no.3, p.246-248
- Arnesen, A, Ogden, T og Sørli, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskolen i Volda.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Busch, T., (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000) *The "What" and "Why" of Goal Pursuits Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry* 2000, Vol. 11, No. 4, ss: 227-268. Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave, s. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Everett, E.L. & Furseth, I., (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Falkenberg, E. S., Kvam, M. H. & Wie O. B. (2010). Hørselsrelaterede lærevansker. I Haugen, R. (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker* (s.228-246). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Falkenberg, E. S. & Kvam, M. H. (2012). Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 426-447). Oslo: Cappelen Damm.
- Fiksdal, B og Jonassen, B (2007) Basiskunnskap Hørsel. Lokalisert på [www.statped.no](http://www.statped.no) 2011. Lastet ned:  
[http://www.statped.no/PageFiles/43457/Kapittel\\_3\\_Grunnskoleelever\\_med\\_h%C3%B8rselstap.pdf](http://www.statped.no/PageFiles/43457/Kapittel_3_Grunnskoleelever_med_h%C3%B8rselstap.pdf)
- Gagne, M & Deci, E. L. (2005) *Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior*. Vol. 26, ss 331-362. John Wiley & Sons, Ltd.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge
- Herheim, I.A., (2015). *Vågestykket: veien mot fellesskapet*. Voss: Ferd forlag.
- Hofstad, R. (2009). Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv. I: A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel- Språk og kommunikasjon* (Statped Skriftserie utg., vol 70, s. 71-77). Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Knud Michelsen (Transl.). København: Akademisk Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (LOV-1998-07-17-61). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6) 10.03.14.
- Kvale, E. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.Utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave, s. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget.

- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 37-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehage* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave, s. 241-272). Bergen: Fagbokforlaget.
- Marschark, M., Lang, H.C., Albertini J.A., (2002). *Education of Deaf Students. From Research to Practice*. New York: Oxford University Press
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2 utg.) NY: Harper.
- NESH (Red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. (2012) Spesialundervisningens tiltakskjede. I: Befring og Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V.L., 2012. *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør – fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utgave, s. 105-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S.E., Sjøgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringdal, Kristen (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simonsen, E., & Kristoffersen, A. E. (2001). *Forskning om barn med cochleaimplantat- en kunnskapsstatus*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- 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: Skådalen publications.
- Sjøvik, P. (2007) Språk og samspillvansker hos barn i førskolealderen (red.) I *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming/ elektronisk ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld.nr.11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr.22. (2010-2011). *Motivasjon, Mestring, Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr.30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr.31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T., (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tvingstedt, A-L. (1993). *Sociala betingelser för hörselsskadade elever i vanliga klasser*. Stockholm: Almquist & Wiksell International.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Lokalisert fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. udir.no.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilson, D., R.S. Hausstätter, og B. Lie. 2010. *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

## **Vedlegg A.**

### **1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærerne**

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

##### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Therese Gjerme Kringen, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim.

Forskningsspørsmålet jeg ønsker å få svar på i min masteroppgave er:

*Hvordan kan skolen skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming?*

Prosjektet skal omhandle skolen, og hvordan den kan tilrettelegge for et godt læringsmiljø til en elev med hørselshemming. Målet med min forskning er finne ut av hvordan fagpersoner kan arbeide for å gi en elev med hørselshemming et best mulig læringsmiljø i skolen. I undersøkelsen tenker jeg å intervju spesialpedagogen og kontaktlæreren til eleven med hørselshemming, i tillegg til rektoren på skolen. Jeg skal også observere tilretteleggingen i praksis ved å observere grupperom- og klasseromssituasjon hvor jeg holder meg i bakgrunn, og ikke direkte på eleven.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien vil innebære deltakelse for fagpersoner i skolen gjennom intervju og observasjon. Spørsmålene i intervjuguiden vil omhandle hvordan skolen kan bidra til et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming. Det vil være fokus på den pedagogiske-, tekniske-, fysiske- og den psykososiale tilretteleggingen skolen kan gjøre for å skape et godt læringsmiljø for eleven. I tillegg ønsker jeg å få informasjon om hørselshemmingen og innsyn i relevante rapporter rundt eleven som har betydning for tilrettelegging av læringsmiljøet. Data vil registreres som notater under observasjonen. Under gjennomføring av intervju ønsker jeg å benytte en lydopptaker, slik at jeg kan få med meg mest mulig av det informanten sier. Foreldrene til eleven kan få se intervjuguiden hvis de forespør om dette.

### **Hva skjer med informasjonen fra deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personvernopplysningene. Lydopptak vil bli lagret på en båndopptaker og transkriberingen vil være anonym. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.05.15. Opptak, observasjonsnotat og personvernopplysninger vil da bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data jeg får fra deg bli slettet.

Har du ytterlige spørsmål kan du ringe meg på mobilnummer [REDACTED], eller sende meg en mail på [REDACTED]. Min veileder er Audhild Løhre ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, og han kan nås på telefonnummer [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg gir herved mitt samtykke til å delta i observasjon og intervju i forbindelse med mastergradsprosjektet som handler om tilrettelegging av læringsmiljøet for en elev med hørselshemming. Jeg er inneforstått med at jeg når som helst, uten å måtte oppgi grunn, kan trekke tilbake mitt samtykke.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

---

(Signatur, dato)



## **2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foreldrene**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Therese Gjerme Kringen, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim.

Forskningsspørsmålet jeg ønsker å få svar på i min masteroppgave er:

*Hvordan kan skolen skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming?*

Prosjektet skal omhandle skolen, og hvordan den kan tilrettelegge for et godt læringsmiljø til en elev med hørselshemming. Målet med min forskning er finne ut av hvordan fagpersoner kan arbeide for å gi en elev med hørselshemming et best mulig læringsmiljø i skolen. I undersøkelsen tenker jeg å intervju spesialpedagogen og kontaktlæreren til eleven med hørselshemming, i tillegg til rektoren på skolen. Jeg skal også observere tilretteleggingen i praksis ved å observere grupperom- og klasseromssituasjon hvor jeg holder meg i bakgrunn, og ikke direkte på eleven.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien vil innebære deltakelse for fagpersoner i skolen gjennom intervju og observasjon. Eleven vil ikke bli intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden vil omhandle hvordan skolen kan bidra til et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming. Det vil være fokus på den pedagogiske-, tekniske-, fysiske- og den psykososiale tilretteleggingen skolen kan gjøre for å skape et godt læringsmiljø for eleven. I tillegg ønsker jeg å få informasjon om hørselshemmingen og innsyn i relevante rapporter rundt eleven som har betydning for tilrettelegging av læringsmiljøet. Data vil registreres som notater under observasjonen. Under gjennomføring av intervju ønsker jeg å benytte en lydopptaker, slik at jeg kan få med meg mest mulig av det informanten sier.

### **Hva skjer med datamaterialet?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personvernopplysningene. Lydopptak vil bli lagret på en båndopptaker og transkriberingen vil være anonym. Deltakerne og barnet ditt vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.05.15. Opptak, observasjonsnotat og personvernopplysninger vil da bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data som omhandler barnet ditt bli slettet.

Har du ytterlige spørsmål kan du ringe meg på mobilnummer [REDACTED], eller sende meg en mail på [REDACTED]. Min veileder er Audhild Løhre ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, og han kan nås på telefonnummer [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## Samtykke

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet, og jeg samtykker at mitt barn kan delta i observasjonen, og at lærerne blir intervjuet om tilretteleggingen av læringsmiljøet til barnet.

Jeg er også kjent med at deltakelsen er frivillig, og jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysninger som er registrert om mitt barn.

Foreldrenes/verges underskrift:

-----

(Signatur, dato)

## Vedlegg B

### Intervjuguide 1. Spesialpedagog

#### **Problemstilling:**

*Hvordan kan skolen skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming?*

#### **Formål:**

Studien har som mål å få frem hvordan skolen kan skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming.

#### **Innledende samtale:**

Opplysning om hensikt, tema og anonymisering.

#### **Bakgrunnsinformasjon om eleven**

1. Kan du starte med å fortelle litt om eleven?
  - a. Alder
  - b. Hørselshemmingen (CI).
    - i. Ervervet eller medfødt?
    - ii. Øresus
  - c. Tegnspråk/tospråklig?
  - d. Språkvansker?
  - e. Har eleven rett til spesialundervisning? I så fall hvor mange timer?
  - f. IOP
  - g. Deltidsopphold ved skole for hørselshemmede?
  - h. Andre ting?

#### **Bakgrunnsinfo om spesialpedagogen**

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
  - a. Utdanning, jobberfaring, jobbet lenge med denne eleven?
2. Har du deltatt på kurs og fått veiledning i forhold til hørselshemming (CI)?
  - a. Når og ofte?
  - b. Nettverkssamlinger

#### **Pedagogisk tilrettelegging**

1. Hva mener du er et ideelt og godt læringsmiljø for denne eleven?
2. Hva gjør du for at læringsmiljøet skal bli best mulig for denne eleven?
  - a. Faglig og sosialt
  - b. Organisering
  - c. Klasseledelse
  - d. Struktur i undervisningen
  - e. Overgangssituasjoner
3. Hva gjør du for å få til tilpasset opplæring for denne eleven?
  - a. Tilpasninger i fagplan/læreplan?
  - b. Kartlegging/dokumentasjon
  - c. Motivasjon
  - d. Tilpasset undervisningsmateriell?
  - e. Visualisering? Konkretisering?
4. Hvilke strategier bruker du for å sikre god kommunikasjon mellom deg og eleven?

- a. Tegn, tale, kroppsspråk osv.
  - b. Munnavlesning/tavleavlesning?
  - c. Råd
5. Hvordan kan du skape gode situasjoner for kommunikasjon og læring for eleven?
- a. Forståelse
  - b. Struktur

Hørselssimulering gir normalthørende en mulighet til å erfare hvordan en tunghørt persons hverdag kan være i ulike lydmiljø.

6. Har du hørt om hørselssimulering og eventuelt prøvd ut dette?
- a. Bidrag til styrking av læringsmiljøet?
7. Har du noen særlige utfordringer i arbeidet med å legge til rette for et godt læringsmiljø for eleven?
- a. Hvilke?
  - b. Noe som gir deg særlige vansker eller hindrer deg?
  - c. Kommunikasjon?

### **Fysisk tilrettelegging**

1. Hvordan tilrettelegger dere det fysiske rommet for eleven?
  - a. Akustikk
  - b. Støyforhold
  - c. Lysforhold
  - d. Plassering av elev i rommet
2. Hvilke forhold må vurderes i valg av rom/grupperom for eleven med hørselshemming?
  - a. Rommenes plassering?
  - b. Ytre og indre støy?
  - c. I gymsalen?
3. Hvordan organiserer dere gruppestørrelsen/klassestørrelsen i forhold til elevens utbytte av undervisningen?
  - a. Små grupper vs store grupper

### **Teknisk tilrettelegging**

1. Hvordan tilrettelegger dere det tekniske i rommet for eleven?
  - a. Høreapparatet
  - b. Teleslynge?
  - c. Mikrofon – lydanlegg?
2. Hvordan tilrettelegger dere for god lyd i klasserommet/grupperommet?
3. Har dere rutiner på bruk av eventuelt utstyr i klasserommet/grupperommet?
  - a. Forberedelse og informasjon til medelever

### **Tilrettelegging av det psykososiale miljøet**

1. Hvordan legger du til rette for et godt psykososialt miljø for eleven?
2. Hvordan legger du til rette for at eleven skal ta del i det sosiale og kulturelle fellesskapet på skolen og i klassen?
  - a. Språklig og kommunikasjonsmessig
  - b. Strategier
  - c. Inkluderende miljø

3. Hva gjør du for å forebygge de utfordringer eleven kan møte i et miljø preget av verbalt språk?
  - a. Sosiale og emosjonelle

### **Relasjoner**

1. Hva gjør du for å fremme god relasjon mellom deg og eleven?
2. Hvilken betydning har relasjonsbygging for elevens faglige og sosiale utvikling?
3. Hvordan forholder gruppen seg til eleven med hørselshemming?
  - a. Kunnskap om hørselshemmingen?
  - b. Åpenhet?

### **Ansvar for læringsmiljøet**

1. Hvordan opplever du ditt ansvar i tilretteleggingen av et godt læringsmiljø for eleven?
2. Er det noe du mener skolen kan gjøre bedre for å heve kvaliteten på læringsmiljøet til eleven?

### **Tilføyninger**

1. Er det noe du synes vi har snakket for lite om?
2. Har du noe mer du har lyst til å fortelle helt til slutt?

## Intervjuguide 2. Kontaktlærer

### Problemstilling:

*Hvordan kan skolen skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming?*

### Formål:

Studien har som mål å få frem hvordan skolen kan skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming.

### Innledende samtale:

Opplysning om hensikt, tema og anonymisering.

### Bakgrunnsinfo om kontaktlæreren

3. Kan du fortelle litt om deg selv?
  - a. Utdanning, jobberfaring, jobbet lenge med denne eleven?
4. Har du deltatt på kurs og fått veiledning i forhold til hørselshemming (CI)?
  - a. Når og ofte?
  - b. Nettverkssamlinger

### Pedagogisk tilrettelegging

8. Hva mener du er et ideelt og godt læringsmiljø for denne eleven?
9. Hva gjør du for at læringsmiljøet skal bli best mulig for denne eleven?
  - a. Faglig og sosialt
  - b. Organisering
  - c. Klasseledelse
  - d. Struktur i undervisningen
  - e. Overgangssituasjoner
10. Hva gjør du for å få til tilpasset opplæring for denne eleven?
  - a. Tilpasninger i fagplan/læreplan?
  - b. Kartlegging/dokumentasjon
  - c. Motivasjon
  - d. Tilpasset undervisningsmateriell?
  - e. Visualisering? Konkretisering?
11. Hvilke strategier bruker du for å sikre god kommunikasjon mellom deg og eleven?
  - a. Tegn, tale, kroppsspråk osv.
  - b. Munnavlesning/tavleavlesning?
  - c. Råd
12. Hvordan kan du skape gode situasjoner for kommunikasjon og læring for eleven?
  - a. Forståelse
  - b. Struktur
13. Hvilke samarbeidspartnere er dere i kontakt med i tilretteleggingen av et godt læringsmiljø for eleven?
  - a. Statped, ppt?
  - b. Hvor ofte har dere møter?
14. Hvilken rolle har foreldrene til eleven i tilretteleggingen av et godt læringsmiljø?
  - a. Samarbeidet
  - b. Felles forståelse, mål

Hørselssimulering gir normalthørende en mulighet til å erfare hvordan en tunghørt persons hverdag kan være i ulike lyd miljø.

15. Har du hørt om hørselssimulering og eventuelt prøvd ut dette?
  - a. Bidrag til styrking av læringsmiljøet?
16. Har du noen særlige utfordringer i arbeidet med å legge til rette for et godt læringsmiljø for eleven?
  - a. Hvilke?
  - b. Noe som gir deg særlige vansker eller hindrer deg?
  - c. Kommunikasjon?

### **Tilrettelegging av det psykososiale miljøet**

4. Hvordan legger du til rette for et godt psykososialt miljø for eleven?
5. Hvordan legger du til rette for at eleven skal ta del i det sosiale og kulturelle fellesskapet i klassen?
  - d. Språklig og kommunikasjonsmessig
  - e. Strategier
  - f. Inkluderende miljø
6. Hva gjør dere for å legge forholdene til rette for at eleven skal oppleve det psykososiale miljøet som positivt?
  - a. Sosialt fellesskap, tilhørighet
  - b. Trygghet
7. Hva gjør du for å forebygge de utfordringer eleven kan møte i et miljø preget av verbalt språk?
  - a. Sosiale og emosjonelle
  - b. Forebygge mobbing

### **Relasjoner**

4. Hvordan fungerer eleven sosialt i klassen?
5. Hva gjør du for å fremme god relasjon mellom deg og eleven?
6. Hvilken betydning har relasjonsbygging for elevens faglige og sosiale utvikling?
7. Hvordan arbeider du med å skape gode relasjoner mellom eleven og de andre elevene i klassen?
8. Hvordan forholder klassen seg til eleven med hørselshemming?
  - a. Kunnskap om hørselshemmingen?
  - b. Åpenhet?

### **Ansvar for læringsmiljøet**

3. Hvem har ansvar for tilretteleggingen av et godt læringsmiljø for eleven?
4. Hvordan opplever du ditt ansvar i tilretteleggingen av et godt læringsmiljø for eleven?
5. Er det noe du mener skolen kan gjøre bedre for å heve kvaliteten på læringsmiljøet til eleven?

### **Tilføyninger**

3. Er det noe du synes vi har snakket for lite om?
4. Har du noe mer du har lyst til å fortelle helt til slutt?



## Intervjuguide 3. Rektor

### Problemstilling:

*Hvordan kan skolen skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming?*

### Formål:

Studien har som mål å få frem hvordan skolen kan skape et godt læringsmiljø for en elev med hørselshemming.

### Innledende samtale:

Opplysning om hensikt, tema og anonymisering.

### Bakgrunnsinfo om rektor

5. Kan du fortelle litt om deg selv og lederrollen din?
  - a. Utdanning, jobberfaring
6. Har du deltatt på kurs og fått veiledning i forhold til hørselshemming (CI)?
  - a. Når og ofte?
  - b. Nettverkssamlinger

### Tilrettelegging av læringsmiljøet

6. Hva mener du skal til for å nå målet om å skape et godt læringsmiljø for elever med hørselshemming?
7. Hva gjør skolen for at læringsmiljøet skal bli best mulig for elever med hørselshemming?
8. Hvordan gjennomføres tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø på skolen?
  - a. Organisering
  - b. Ressurser
9. Hvordan kan det skapes gode situasjoner for kommunikasjon og læring for elever med hørselshemming?
  - d. Forståelse
  - e. Struktur

Hørselssimulering gir normalthørende en mulighet til å erfare hvordan en tunghørt persons hverdag kan være i ulike lydmiljø.

10. Har du hørt om hørselssimulering og har erfaring med dette?
  - f. Bidrag til styrking av læringsmiljøet?

11. Har du noen særlige utfordringer i arbeidet med å legge til rette for et godt læringsmiljø for elever med hørselshemming?

### Tilrettelegging av det psykososiale miljøet

8. Hvordan legge til rette for et godt psykososialt miljø for elever med hørselshemming?
9. Hvordan legges det til rette for at eleven skal ta del i det sosiale og kulturelle fellesskapet på skolen?
  - g. Språklig og kommunikasjonsmessig
  - h. Strategier
  - i. Inkluderende miljø

10. Hva gjøres for å forebygge de utfordringer eleven kan møte i et miljø preget av verbalt språk?
  - a. Sosiale og emosjonelle

### **Relasjoner**

9. Hva mener du skal til for å utvikle en skole hvor alle i personalet bidrar til positive relasjoner og kultur for læring for elever med hørselshemming?
10. Hvilken betydning har relasjonsbygging for elevenes faglige og sosiale utvikling?

### **Ansvar for læringsmiljøet**

12. Hvordan opplever du ditt ansvar i tilretteleggingen av et godt læringsmiljø for elever med hørselshemming?
13. Er det noe du mener skolen kan gjøre bedre for å heve kvaliteten på læringsmiljøet til elevene?

### **Tilføyninger**

5. Har du noe mer du har lyst til å fortelle helt til slutt?

## Vedlegg C

### Observasjonsnotat

Tidspunkt: 29.04.15

Lærere: Spesialpedagog og kontaktlærer.

Observasjonssted: Svømmehallen, klasserommet, og grupperommet

TEMA	NOTATER UNDER OBSERVASJONEN	MERKNAD/TOLKNING
<p><b>Pedagogisk tilrettelegging</b></p> <p>1. Klasseledelse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Struktur/regler/rutiner</li> <li>b) Hvordan gir læreren sosial støtte til eleven? (<i>Bry seg og vise interesse</i>)</li> <li>c) Hvordan gir læreren faglig støtte til eleven? (<i>Forståelse, gir gode tilbakemeldinger og praktisk hjelp</i>)</li> <li>d) Strategier</li> <li>e) Ro og orden i klassen</li> <li>f) Overgangssituasjoner</li> <li>g) Klasse/gruppeorganisering</li> <li>h) Organisering av samtaler og diskusjoner</li> </ul>		
<p><b>Teknisk tilrettelegging</b></p> <p>1. Tekniske rommet for eleven:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tekniske utstyret (<i>teleslynge, mikrofon, lydanlegget</i>)</li> <li>b) Bruken av utstyret (<i>eleven, lærer, resten av klassen</i>)</li> </ul>		
<p><b>Fysisk tilrettelegging</b></p> <p>1. Fysiske rommet for eleven:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Akustikken i rommet</li> <li>b) Støyforholdene</li> </ul>		

<p>c) Lysforhold</p> <p>2. Organisering av:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pultene/stolene</li> <li>b) Elevens plassering i klasserommet</li> </ul>		
<p><b>Tilrettelegging av det psykososiale miljøet</b></p> <p>1. Hvordan tar eleven del i det sosiale fellesskapet i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Språklig og kommunikasjonsmessig</li> <li>b) Inkluderende miljø?</li> <li>c) Relasjon mellom lærer-elev</li> <li>d) Relasjon mellom elev-elev</li> </ul>		

# Vedlegg D

## Opplysninger fra NSD

**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

Audhild Løhre  
Institutt for samfunnsmedisin NTNU  
Postboks 8905  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 18.03.2015

Vår ref: 42356 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42356	<i>Elev med hørselshemming</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Audhild Løhre</i>
<i>Student</i>	<i>Therese Gjerme Kringen</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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42356

Formålet er finne ut av hvordan lærere kan arbeide for å gi en elev med hørselshemming et best mulig læringsmiljø i skolen.

Utvalget og elevens foreldre informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Foreldrene samtykker også til utlevering av opplysninger om eleven. Informasjonsskrivene av 17.03.15 er godt utformet.

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

Forventet prosjektslutt er 01.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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