

## Sammendrag

Denne mastergradsoppgaven i audiopedagogikk har som formål å gi mer kunnskap om hva som oppleves som et godt læringsmiljø for tegnspråklige elever ved en knutepunktskole. Jeg ønsker også å se på hvordan et godt læringsmiljø kan bidra til motivasjon for å fullføre skoleløpet. Høye frafallsstatistikker i videregående opplæring har gjort meg generelt interessert i hva som kan være medvirkende faktorer til et vellykket skoleløp. Min spesielle interesse for den tegnspråklige elevmassen, har gjort at jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie basert på nettopp disse elevene.

I denne forbindelse har jeg intervjuet en elev og tre lærere, med den hensikt å få tak i deres refleksjoner og opplevelser rundt temaet. Intervjuene ble filmet og i sin helhet transkribert. Videre ble datamaterialet analysert og kategorisert, og delt inn i tema som kunne belyse studiens problemstilling. Sammen med tidligere forskning og teorier om motivasjon, mestringsforventning, kommunikasjon og fellesskap, danner analysen grunnlag for drøfting av de mest sentrale funnene jeg gjorde i datamaterialet. Denne oppgaven kan muligens gi et innblikk i hva som er på den ene siden viktig, og på den andre siden problematisk, for tegnspråklige elever i arbeidet med å hjelpe dem gjennom videregående skole.

Hovedkonklusjonen i denne studien er at det finnes mange mulige syn på hva som bidrar til et godt læringsmiljø, så vel som motivasjon blant tegnspråklige elever. Faktorer som ifølge informantene mine kan være viktige, er tilgang til et språklig og kulturelt fellesskap, gode relasjoner og opplevd støtte, tid til modning og personlig utvikling. De mener imidlertid at det, innen denne spesifikke problemstillingen, ikke nødvendigvis er så mye som skiller tegnspråklige/hørselshemmede elever fra hørende elever. Jeg har også fokusert på integrerings – og inkluderingsbegrepene, og sett på hva disse kan ha å si for motivasjon og fullføring. Begrepenes noe utvannede betydning har ført til at man fremdeles snakker om å ”integre døve elever i hørende skoler/klasser”. Jeg opplevde at informantene jeg snakket med også definerer begrepene på denne måten. I denne studien går tegnspråklige elever integrert på en hørende skole, men ofte segregert i tegnspråklige grupper. Dette paradokset kan også ha positiv betydning for elevenes læringsmiljø. For å sitere eleven jeg intervjuet: ”Jeg har jo lyst til å jobbe i et tegnspråkmiljø, for da føler jeg meg inkludert”.

## Forord

Det føles veldig merkelig å runde av denne omfattende prosessen som har vært en så stor del av livet mitt de siste par årene. Det har vært ubeskrivelig lærerikt å studere audiopedagogikk, og det er også verd å peke på den voldsomme personlige læringsprosessen dette har vært for meg. Fordypning i mestringsforventning og motivasjonsteori har vært en vekker også for mine refleksjoner rundt egen utdanning. Det har åpnet for å se teorien i et mer praktisk lys, selv om mine personlige erfaringer har åpenbare forskjeller fra tematikken i studien.

Jeg vil rette en spesielt stor takk til de tre lærerne og eleven som delte sine refleksjoner og opplevelser med meg. I tillegg vil jeg takke rådgiveren ved Skog vgs., som åpnet døren for meg, og la til rette på alle vis.

I tillegg vil jeg takke mine to veiledere, Per Frostad og Sidsel M. Holiman, som har svart på alle mulige og umulige spørsmål. Takk for bekymringsmail når jeg ikke har latt høre fra meg på lenge, og støttende ord underveis.

I løpet av dette studiet er det mange som tålmodig har latt meg få leve et selvsentrert liv. Jeg vil derfor takke mannen min for det han har ofret i denne prosessen. Like viktig er det å takke de to døtrene våre. De som har tålt å ha en travel mamma med hodet på helt fremmede planeter, når det helt klart skulle ha vært hos dem. Ellers vil jeg takke min mor, øvrig familie og venner for tålmodighet og støttende ord.

Til slutt, vil jeg også sende en takk til sjenerøse og tålmodige kollegaer, som også har tålt at jeg ikke alltid har vært til stede mentalt. En spesiell takk rettes til "Gullfiskene".

Trondheim, desember 2015

Gina M. B. Gjelhus

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	I
Forord .....	II
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Temaets aktualitet og relevans.....	1
1.3 Formålet med oppgaven og problemstilling.....	2
1.4 Sentrale begrep i oppgaven.....	3
1.4.1 Hørselshemming og døvhet .....	3
1.4.2 Integrering.....	3
1.4.3 Inkludering.....	4
1.4.4 Knutepunktskole .....	5
1.5 Oppgavens struktur og oppbygning.....	5
<b>2.0 Tidligere forskning på området .....</b>	<b>7</b>
2.1 Tidligere forskning på området.....	7
2.2 "En av flokken" .....	7
2.3 "De kritiske overgangene" .....	8
2.4 "Tanker om å slutte på videregående skole" .....	9
<b>3.0 Teori.....</b>	<b>10</b>
3.1 Motivasjon .....	10
3.1.1 Indre og ytre motivasjon .....	10
3.1.2 Lærer-elev-relasjonen og motivasjon .....	12
3.2 Forventninger til mestring .....	13
3.2.1 Banduras kausalitetsmodell .....	15
3.3 Fellesskap .....	16
3.3.1 "In-groups" og "out-groups" .....	16
3.3.2 Fellesskapets betydning .....	17
3.3.3 Lærerens innflytelse på fellesskapet.....	17
3.4 Kommunikasjon og tolking .....	18
3.4.1 Kommunikasjon .....	18
3.4.2 Tolk og tolkebruk .....	19
<b>4.0 Metode.....</b>	<b>21</b>
4.1 Bakgrunn for valg av metode.....	21
4.2 Intervju som datainnsamlingsmetode .....	22
4.3 Valg av forskningsdeltagere.....	23
4.3.1 Studiens forskningsdeltagere.....	25
4.3.2 Kort om eleven .....	25
4.3.3 Kort om lærerne.....	25
4.3.4 Kort om skolen .....	25
4.4 Gjennomføring av datainnsamlingen .....	26
4.5 Analyse.....	27
4.6 Reliabilitet og validitet.....	29
4.7 Ethiske betraktninger .....	31
4.7.1 Å forske innenfor eget fagfelt. ....	32
<b>5.0 Analyse og resultat.....</b>	<b>34</b>
5.1 Hovedkategorier .....	34
5.2 Integrering.....	34
5.3 Motivasjon .....	36
5.4 Inkludering og mestring.....	37
5.5 Betydningen av relasjoner.....	41

<b>6.0 Drøfting av sentrale funn</b> .....	<b>45</b>
6.1 Integrering i praksis .....	<b>45</b>
6.2 Motivasjon .....	<b>46</b>
6.3 Inkludering og mestring.....	<b>48</b>
6.4 Betydningen av relasjoner.....	<b>50</b>
<b>7.0 Avsluttende kommentarer og veien videre</b> .....	<b>53</b>
<b>Litteraturliste:</b> .....	<b>55</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>59</b>
<b>Vedlegg 1: kvittering fra NSD</b> .....	<b>59</b>
Vedlegg 1.1: Kvittering på endring.....	61
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever</b> .....	<b>62</b>
<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere</b> .....	<b>64</b>
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide til elever</b> .....	<b>66</b>
<b>Vedlegg 5: Intervjuguide til lærere</b> .....	<b>69</b>
<b>Vedlegg 6: Retningslinjer for lagring av tolket materiale</b> .....	<b>72</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Ettersom jeg til daglig jobber som lærer for tegnspråklige elever i videregående skole, er jeg særlig opptatt av denne elevgruppen og elevenes refleksjoner rundt egen situasjon. Jeg er også interessert i å finne ut hva som motiverer denne elevgruppen især til å fullføre videregående skole. Mange av disse elevene har tegnspråk som førstespråk, og er tatt inn i videregående skole under §3-9 i Opplæringslova. Denne paragrafen gir elevene “(...) rett til å velje vidaregåande opplæring i og på teiknspråk i eit teiknspråkleg miljø etter andre leddet, eller rett til å velje å bruke tolk i ordinære vidaregåande skolar” (Opplæringslova).

### 1.2 Temaets aktualitet og relevans

Ifølge statistikk som ble publisert av Utdanningsdirektoratet (heretter kalt Udir) i august 2014, fullførte 70,6 % av elevene som begynte videregående opplæring i 2008 (Udir, 2014). Det vil si at nesten 1/3 av elevene ikke fullførte videregående skole i løpet av de fem årene de har rett på skoleplass. Det skal imidlertid sies at den tredelen av elever som ikke fullførte ikke bare kan forklares ved rent bortvalg. 16 % av elevene sluttet helt underveis, mens 8 % gjennomførte løpet uten å bestå. De siste 6 % var fortsatt i videregående skole da statistikken ble registrert (SSB, 2015). Årsaken til de store frafallstallene kan sikkert forklares på flere måter, spesielt med tanke på at tallene ikke differensierer mellom elever med og uten spesial – eller hørselspedagogisk tilrettelegging. Det kunne ha vært interessant å se på statistikken i lys av nettopp dette. Mange tegnspråklige elever har grunnskolebakgrunn fra døveskole, der opplæringen utelukkende foregår på tegnspråk, og der døvekultur og døvehistorie vies ekstra plass. Døveskolene er relativt små med tette miljø, slik at overgangen kanskje kan føles brå når man skal over i ordinær videregående skole. I 2011 ble det besluttet å legge ned tre av fire statlige døveskoler i Norge (Meld. St. nr. 18, 2010–2011). A.C. Møller skole i Trondheim ble alene bevart som statlig døveskole, og fikk med dette fortsette sitt heltidstilbud til tegnspråklige grunnskoleelever. Dette er en endring som har vekket sterke reaksjoner, og det har også vekket noen spørsmål hos meg om hvordan grunnskoletilbudet for tegnspråklige elever påvirker deres møte og erfaring med videregående skole.

Beslutningen om å legge ned døveskolene førte til mange aksjoner blant skolenes tilhengere. På Facebook dukket det opp protestsider, underskriftskampanjer ble igangsatt, demonstrasjoner ble holdt, og mange skrev avisinnlegg om saken. Man fryktet at skoletilbudet

til disse elevene ville forringes ved at kommunene ble gitt et ansvar som staten tidligere hadde hatt. Det ble også uttrykt bekymring for at elevene ikke skulle få tilgang til et tegnspråklig fellesskap, og således føle seg ekskludert fra elevgruppen som helhet. Tidligere elever ved ulike døveskoler engasjerte seg spesielt, som for eksempel bidragsyterne til bloggen, ”La døveskolene leve”. Bloggen forteller i all hovedsak hørselshemmedes historier om gode erfaringer fra døveskoler og negative erfaringer fra ordinære skoler, der integrering, språklig fellesskap og pedagogisk tilrettelegging er fellesnevnerne på godt og vondt ([laoeveskoleneleve.blogg.no](http://laoeveskoleneleve.blogg.no)).

Dette engasjementet viser at det er mange som er opptatt av tegnspråklige elevers vilkår i opplæringen, men vi vet kanskje likevel ikke nok om hvordan skolesituasjonen og læringsmiljøet faktisk oppleves her og nå. Det vi imidlertid kan lese ut av engasjementet, er en frykt for at tegnspråklige elever skal få et dårligere tilbud i hjemskolene sine enn det tilbudet en døveskole kan gi. Med dette i tankene, er det derfor viktig for meg å undersøke hva som kan bidra til å lage en god læringsarena for tegnspråklige elever i et ellers hørende skolemiljø.

### **1.3 Formålet med oppgaven og problemstilling**

Min egen erfaring har gjort meg oppmerksom på, og interessert i, flere sider av skolehverdagen til elever i videregående skole. Jeg har observert hvilke språkkoder de velger, hvilke medelever de forholder seg til, deres faglige utgangspunkt, og hvordan de samarbeider med tolker, lærere og rådgivere. Jeg var blant annet interessert i å finne ut om min erfaring er basert på tilfeldigheter, eller om den kan være forankret i konkrete utfordringer. I tillegg lurte jeg på hvor stor rolle veiledning, relasjonsbygging og inkludering kan spille for at tegnspråklige elever skal fullføre videregående opplæring. Jeg fikk etter hvert en mer åpen tilnærming til tematikken, og jeg fokuserte ikke lenger bare på suksesskriterier, men generelle faktorer som kan påvirke læringsmiljøet i videregående opplæring. Problemstillingen ble derfor som følger:

“Hvordan oppfatter elever og lærere ved en knutepunktskole et godt læringsmiljø for tegnspråklige elever i videregående skole?”

Med denne problemstillingen ønsket jeg å finne mulige svar på hva tegnspråklige elever mener bidrar til et godt læringsmiljø i videregående skole. Kanskje kan disse svarene gi et

innblikk i hva skolen kan fokusere på for å gi et bedre tilbud til elevene, og dermed bidra til økt mestringsforventning og motivasjon for å gjennomføre og bestå videregående opplæring.

## 1.4 Sentrale begrep i oppgaven

### 1.4.1 Hørselshemming og døvhet

En medisinsk tilnærming til definisjonen av døvhet fokuserer på fysiologiske avvik i hørselsorganet, og tar utgangspunkt i manglende evne til å oppfatte et gitt frekvens/desibelområde (Stach, 2010). Dette er et klinisk perspektiv som ikke tar hensyn til hørselshemmedes egne oppfatninger om hvordan de definerer egen identitet. Ifølge Solvang (2007) er dette et omdiskutert perspektiv fordi det kan føre til undertrykkelse av mennesker med en ”medisinsk merkelapp”. Solvang refererer til Oliver (1990) og Barnes & Mercer (2003) når han sier at en slik labelling kan gi medisinsk diagnostiserte mennesker en lavere status på grunn av at kroppen anses som defekt. En diagnose kan fremme sykeliggjøring av hørselshemmede, og i tillegg fremme tanken om at det er den hørselshemmede som må tilpasse seg samfunnet og ikke omvendt (Solvang, 2007).

I denne oppgaven skiller jeg mellom hørselshemming som et paraplybegrep og døvhet som et underbegrep. Paraplybegrepet, hørselshemming, omfatter her alle grader av hørselstap (Grønlie, 2005). St. meld. nr. 14 (2003 – 2004, s. 5) definerer døvhet slik: ”Høygradig hørselstap, medfødt eller ervervet, som i vesentlig grad reduserer mulighetene for: a) oppfattelse av tale via hørselen og b) kontroll av egen taleproduksjon”. Døvhet er også tradisjonelt forbundet med tegnspråklighet (Grønlie, 2005), men definisjonen av begrepet avhenger nok av hvem man spør. Hørende mennesker vil kanskje forklare døvhet som en funksjonshemming, mens mange døve ser på seg selv som en språklig og kulturell minoritet (Breivik, 2007). Jeg har valgt å i hovedsak bruke begrepene ”tegnspråklig” og ”hørselshemmet” om deltagerne i min studie, nettopp fordi døvhet kan være problematisk å definere. Jeg vil imidlertid også ta hensyn til informantens beskrivelse av egen identitet. Eleven jeg har snakket med i forbindelse med denne studien regner seg selv som døv, men sier eksplisitt at han ikke identifiserer seg med å være funksjonshemmet.

### 1.4.2 Integrering

Ifølge Emanuelsson (1995), har integreringsbegrepets utstrakte og noe ukritiske bruk ført til ulike definisjoner av begrepet. Han sier at man har gått fra å rette søkelyset mot et helhetlig

bilde til et individfokus. I denne sammenheng kan sårbare individer fort bli offer for stigmatisering. Ideologien bak integrering har som mål å etablere en felles holdning om at alle er likeverdige, og å gi alle fullstendig tilgang og tilhørighet til fellesskapet.

Integreringsprinsippet og eliminasjon av spesialskolene har ikke som formål å integrere enkeltindivider i en gruppe, men å integrere *alle* i gruppen på tvers av ulike utgangspunkt og unike egenskaper (Emanuelsson, 1995). Integreringsbegrepets innhold kan også sees i lys av dets antonym, segregering. Om man skiller elever i ulike miljø med ulike tilbud, står man i fare for å stenge enkelte grupper ute fra en fullverdig deltagelse på forskjellige samfunnsplan. Skolen har i så måte anledning til å bruke sin makt for eller mot demokratisk deltagelse for alle (Emanuelsson, 1995).

I dagligtale snakker man likevel fortsatt om ”å gå integrert” når det gjelder hørselshemmede elever som går i klasse med hørende elever. Jeg møter stadig denne bruken av begrepet, både i opplæringsinstitusjoner, blant elevene selv, og ikke minst i samtale med forskningsdeltagerne mine. Det vil si at det fremdeles hersker en ordbruk der man omtaler integrering som noe som angår befolkningsminoriteter. Min tolkning av begrepet bærer preg av begge definisjonene jeg har presentert her, noe som vil komme tydeligere frem i de kommende kapitlene.

### 1.4.3 Inkludering

Inkludering kan sees både på individplan og systemplan. Skaalvik og Skaalvik viser til at flere forfattere skiller mellom disse to områdene (2005). På den ene siden er det individets behov som står i fokus, og på den andre siden kommer Salamanca-erklæringens tanke om solidaritet, åpenhet og inkludering på skole - og samfunnsnivå. Inkluderingsbegrepet har overtatt for integreringsbegrepet, men det lider også under samme skjebne som dets forgjenger, i det henseende at inkluderingsbegrepet har fått mange ulike betydninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen, sies det at ”Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3).

Kunnskapsdepartementet mener imidlertid at positiv diskriminering er en forutsetning for inkluderingsarbeidet, der man tar utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger i skolesammenheng (Meld. St. nr. 18, 2010-2011).



I denne oppgaven bruker jeg inkluderingsbegrepet om å være en del av et fellesskap, både faglig og sosialt.

#### **1.4.4 Knutepunktskole**

Knutepunktskolen er en offentlig videregående skole som har et spesielt ansvar for tegnspråklige elever. Inntak til disse skolene skal ikke bestemmes av nærskoleprinsippet, men være et tilbud til elever fra hele landet. Hensikten er at fellesfag skal undervises av tegnspråklige lærere, i grupper bestående av kun tegnspråklige elever. I programfag er det mer hensiktsmessig å bruke tolk, da skolene ikke kan garantere rent tegnspråklige klasser innenfor ulike studieprogram (St. meld. 14 2003 – 2004).

Det finnes seks fylkeskommunale knutepunktskoler i Norge. Disse er hovedsakelig tilknyttet landets største byer, fordelt på fire regioner.

#### **1.5 Oppgavens struktur og oppbygning**

Oppgaven er delt inn i sju hoveddeler, som jeg velger å kalle kapitler. Kapittel 1 består av en innledning som gjør rede for bakgrunn for valg av tema og studiens formål. Jeg skriver også om temaets aktualitet og relevans. Kapittel 1 inneholder i tillegg et underkapittel med forklaring av begreper som blir brukt i oppgaven.

Kapittel 2 inneholder tidligere forskning på området. Jeg kommer inn på ulike statlige prosjekter og studier som både fokuserer på hørselshemmede og hørende elevers holdning til videregående skole.

I kapittel 3 går jeg gjennom teori som er relevant for temaet. Jeg går særlig inn i teorier om motivasjon, mestringsforventning, fellesskap og kommunikasjon.

Dette kapittelet danner sammen med neste kapittel grunnlaget for drøftingen i kapittel 6.

Kapittel 4 består av metodegjennomgang. Jeg beskriver her bakgrunn for valg av metode, i tillegg til hva som kjennetegner forskningsmetoden og arbeidsmåtene jeg har benyttet meg av. For øvrig kommer jeg inn på valg av forskningsdeltagere, den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen, studiens troverdighet og overførbarhet og etiske betraktninger rundt forskningen.

I kapittel 5 legger jeg frem funnene jeg har gjort i datamaterialet mitt. Jeg har samlet empirien fra alle informantene innenfor fire ulike analysekategorier. Kategoriene representerer resultatet av analysen min og en bearbeidet utgave av informantenes perspektiv, støttet av direkte sitater.

Kapittel 3 og 5 danner sammen grunnlaget for drøftingen i kapittel 6. Her diskuteres mine funn opp mot relevant teori og litteratur. Avsnittene i drøftingen er strukturert på samme måte som kategoriene i analysekapittelet.

Kapittel 7 er en oppsummering og refleksjon rundt veien videre. Jeg diskuterer hva som kan være aktuelt å hente ut fra denne oppgaven, samt hvilke andre problemstillinger jeg har sett i løpet av forskningsarbeidet.

## 2.0 Tidligere forskning på området

### 2.1 Tidligere forskning på området

Jeg har ikke klart å finne så mye forskning på dette området, spesielt ikke forskning som er konkret rettet mot tegnspråklige elevers oppfatning av læringsmiljøet ved en knutepunktskole. Jeg har imidlertid funnet to ulike prosjekter som har tatt for seg henholdsvis inkludering av hørselshemmede elever i skole og fritid og overgang mellom grunnskole og videregående eller videregående og jobb/høyere utdanning. Disse studiene sier litt om elevenes skolehverdag, og hvordan de opplever inkluderings – og tilretteleggingsarbeidet i opplæringsystemet, noe som igjen har en sammenheng med læringsmiljøet.

Den siste studien jeg har valgt å ta med omhandler ikke hørselshemmede elever, men fokuserer på en større elevgruppe og deres tanker om å slutte på videregående skole. Til forskjell fra mange andre studier med samme tema, ser ikke denne forskningen på forhold rundt eleven. Den legger heller vekt på elevenes egne oppfatninger rundt tanker om å slutte på skolen, og ikke minst hvilken betydning miljø og tilhørighet kan ha i så måte.

### 2.2 "En av flokken"

På bestilling fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, har NTNU Samfunnsforskning, Statlig spesialpedagogisk tjeneste (heretter kalt Statped) og NTNU utarbeidet en prosjektrapport som heter "En av flokken". Denne omhandler inkludering av barn og unge med sansetap i både skole og fritid. Rapportens fokus på inkludering som prinsipp, og kunnskap og kompetanse hos alle som er ansvarlige for inkludering, kan sees i sammenheng med denne oppgaven. Oppsummeringen i "En av flokken" viser at elever med funksjonsnedsettelse har en større grad av opplevd ensomhet enn øvrige elever, og det blir gjerne opp til disse elevene selv å jobbe for egen inkludering (Wendelborg, Haugen, Kermit og Tharaldsteen, 2014). Studien viser at skoler og lærere som arbeider for inkludering ikke nødvendigvis får den støtten som trengs for å lykkes. Det er heller ikke gitt at de har den kunnskapen og kompetansen som trengs for å bidra til inkludering, og i verste fall mangler de kunnskap og bevissthet om hvilken kompetanse de faktisk mangler. Enkelte skoler og lærere legger dessuten ikke inn en ekstra innsats i dette arbeidet, selv om en av informantene i studien eksplisitt legger vekt på at inkluderingsperspektivet må komme fra systemnivå. Det vil si at likeverdig deltagelse som prinsipp i Kunnskapsløftet ikke nødvendigvis er noe selvsagt (Wendelborg, Haugen, Kermit og Tharaldsteen, 2014).

En annen informant i studien bekrefter dette inntrykket. Som elev ved en videregående skole med flere tegnspråklige medelever, opplever hun at inkluderingsarbeidet er hennes eget ansvar. Hun sitter med følelsen av at skolen tror alt er på plass så lenge hun har tegnspråktolk i timene, mens andre tiltak blir oversett. Denne informanten vektlegger særlig hvordan man kommuniserer i et klasserom med både døve og hørende elever, fordi hun flere ganger har opplevd dårlig organisering av turtaking. Det vil si, hun opplever at hørende elever tar ordet uten å rekke opp hånda, og da blir hun gjerne sittende der uten mulighet til å delta i klassesamtalen (Wendelborg, Haugen, Kermit og Tharaldsteen, 2014). Hørende medelever tar lite initiativ til å snakke tegnspråk med eleven, og utenom alfabetet og noe bokstavering av ord, tror hun heller ikke hørende elever sitter med store tegnspråkferdigheter. Det er også en påfallende tendens til at elever med sansetap opplever større grad av segregerte løsninger i videregående enn i ungdomsskolen (Wendelborg, Haugen, Kermit og Tharaldsteen, 2014).

### 2.3 "De kritiske overgangene"

Prosjektet, "De kritiske overgangene" (2012-2013), ble initiert av NAV Hjelpemiddelsentralen i Sør – Trøndelag. Prosjektet kom i gang som et resultat av NAV Hjelpemiddelsentralens erfaringer med at overgangene mellom grunnskole og videregående skole, samt videregående skole og jobb eller utdanning var en kritisk fase for tegnspråklige elever. De ulike aktørene som skal bistå i tilretteleggingsarbeidet for disse elevene opplevdes ikke som *en* sammenhengende kjede, og informasjon og dokumentasjon manglet en glidende overgang mellom de ulike leddene (NAV Hjelpemiddelsentralen Sør-Trøndelag, 2012-2013). Selv om det er overgangene og ikke skolehverdagen som er hovedområdet i dette prosjektet, mener jeg det har en klar relevans opp mot min studie. Elevene som er intervjuet i forbindelse med "De kritiske overgangene", belyser en rekke situasjoner og utfordringer som påvirker deres skolehverdag og læringsmiljø, hvilket jeg selv ønsket å gå dypere inn i. I forbindelse med dette prosjektet, ble det gjennomført samtaler med hørselshemmede elever. Formålet var blant annet var å få innsikt i elevenes tanker om hvordan lærere og tolker kan påvirke deres skolesituasjon. I hovedtrekk, la elevene vekt på at en god lærer vil vise interesse for eleven og hans/hennes behov og ønsker, og samtidig vie tid til å hjelpe eleven med faglige spørsmål. Læreren bør åpne for at elevene kan lære hørende klassekamerater tegnspråk, og samtidig ufarliggjøre kommunikasjonsbarrieren, gjerne ved bruk av humor. Elevene mente at det er ønskelig at læreren har (noe) tegnspråkkompetanse, slik at elevene har mulighet til å kommunisere uten tolk (NAV Hjelpemiddelsentralen Sør-Trøndelag, 2012-2013).

Når det gjelder samarbeidet med tolkene på skolen, hadde elevene en ikke udelt positiv opplevelse. Elevene uttrykte at tolkene noen ganger pratet med andre uten å bruke tegnspråk, og dermed bidro til å forsterke en følelse av ekskludering hos elevene. De følte også at det kunne være vanskelig for tolkene å forstå dem, og elevene fryktet at dette kunne få dem (elevene) til å fremstå som dumme i en klasseromssituasjon. I tillegg opplevde noen elever at de hadde for lite erfaring med bruk av tolk da de startet på videregående skole, noe som igjen førte til nye utfordringer. Herunder nevnes for eksempel usikkerhet rundt hvilke krav man kan stille til tolken (NAV Hjelpemiddelsentralen Sør-Trøndelag, 2012-2013).

## **2.4 "Tanker om å slutte på videregående skole"**

Mjaavatn & Frostad har gjennomført en kvantitativ forskning rundt avgjørende faktorer for at elever i videregående skole tenker på å slutte (Mjaavatn & Frostad, 2014). Datagrunnlaget for studien ble hentet inn i 2009, og baserer seg på besvarelser fra 1800 elever i videregående skole. Studien konkluderer ikke med hensyn til sammenheng mellom det å tenke på å slutte og det å faktisk slutte. Forskerne har likevel gjort seg opp noen tanker om mulige sammenhenger. Det er på den ene siden mulig at elevene tenker at de ønsker å slutte, men likevel fullfører fordi de føler at de bør. På en annen side, er det mulig at elever som ikke vurderer å slutte, ender opp med å gjøre det som resultat av å stryke i fag (Mjaavatn & Frostad, 2014). Dette er noe vi kjenner igjen fra gjennomføringsbarometeret, som viser at 8 % av elever som slutter i videregående skole gjennomfører uten å bestå (SSB, 2015). Det som imidlertid stikker seg ut som en viktig faktor når det gjelder tanker om å slutte på skolen i Mjaavatn og Frostads studie, er elevenes opplevelse av å føle seg ensom. Elever som i større grad føler seg utenfor det sosiale miljøet, går i hovedsak også oftere med tanker om å slutte på skolen (Mjaavatn & Frostad, 2014).

## 3.0 Teori

I problemstillingen min fokuserer jeg på flere faktorer som kan påvirke en tegnspråklig elevs skolehverdag ved en knutepunktskole, og hvordan disse faktorene igjen kan påvirke elevens holdning til sin egen skolesituasjon. I intervjuguiden har jeg tatt utgangspunkt i tema som berører områder som inkludering, kommunikasjon, støtte og forventning om mestring, relasjoner og motivasjon. Disse temaene ble godt fulgt opp av informantene i samtalene våre, og i dette kapitlet vil jeg derfor gå nærmere inn på teori som er relevant for studiens hovedtema.

### 3.1 Motivasjon

Motivasjon kan forklares med hva det er som får oss mennesker til å handle, hvorfor vi gjør det, og hva som er målet vårt med det. Selve begrepet kommer fra det latinske ”movere”, det vil si ”bevege” (Kaufmann & Kaufmann, 1998, s. 43). Med andre ord er motivasjon det som får oss til å handle. Motivasjon er ikke knyttet opp mot bare læring, men det er noe som preger menneskers målsettinger på hvilket som helst område i livet. Kaufmann & Kaufmann definerer motivasjon slik: ”De biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse” (Kaufmann & Kaufmann, 1998, s. 43). Det finnes ulike måter å kategorisere motivasjonsbegrepet på, og forskere har presentert ulike teorier med utgangspunkt i motivasjon for å stille ulike behov. I moderne tid, anser man hovedsakelig disse behovene for å være biologiske, kognitive og sosiale (Kaufmann & Kaufmann, 1998). Dette fenomenet blir nærmere beskrevet i neste underkapittel.

#### 3.1.1 Indre og ytre motivasjon

Ifølge Deci & Ryans Self-Determination Theory (2002), er det naturlige behovet for selvbestemmelse (autonomi) nært knyttet til motivasjon. I tillegg påvirkes motivasjonen av et naturlig behov for kompetanse (prestasjonsevne) og relasjoner. Deci & Ryan (2002) konsentrerer seg spesielt om måloppnåelse, nærmere bestemt hvordan både utvelgelse av et mål, arbeidet med å nå målet og selve innholdet i målet har en nær sammenheng med disse tre behovene. Man skiller om oppgaven (målet) er selvbestemt eller ikke, og dermed hvilke faktorer som motiverer oss til å jobbe oss frem til et mål (Deci & Ryan, 2002).

Behavior	Nonselvdetermined				Selvdetermined	
Type of Motivation	Amotivation	Extrinsic Motivation				Intrinsic Motivation
Type of Regulation	Non-regulation	External Regulation	Introjected Regulation	Identified Regulation	Integrated Regulation	Intrinsic Regulation
Locus of Causality	Impersonal	External	Somewhat External	Somewhat Internal	Internal	Internal

Figur 1 "Selvbestemmelses-kontinuumet". Reproduisert etter Deci & Ryan, 2002, s. 237.

Figur 1 er Self-Determination Theory (SDT) satt i system, og jeg skal forklare systemet nærmere ved å bruke motivasjon for skole som eksempel. De engelske begrepene står i fete typer, og er fritt oversatt til norsk. Hentet fra Deci & Ryan (2002, s. 236, 237, 238).

Vi ser at selvbestemmelse i den øverste linjen er stadig økende når man går fra amotivasjon til indre motivasjon. Amotivasjon (**Amotivation**) forklares med fullstendig mangel på motivasjon til å utføre en handling, og en følelse av å være utilstrekkelig og inkompetent.

Det første leddet i ytre motivasjon (**Extrinsic Motivation**), ekstern regulering (**External Regulation**), forklares med motivasjon som påvirkes av ytre faktorer som forventning om goder eller straff i forbindelse med en handling. I dette tilfellet, vil resultatet av handlingen bli tilegnet ytre faktorer. For eksempel kan resultatet for en elev være at hun vil få ros eller straff av foreldrene, avhengig av om hun jobber godt og oppnår resultater på skolen eller ikke.

Det andre leddet i ytre motivasjon, internalisert regulering (**Introjected Regulation**), er en delvis internalisert motivasjon. Det vil si at man til en viss grad handler gjennom selvbestemmelse. På samme måte som første ledd, reguleres også denne motivasjonen av konsekvenser, men her er det snakk om konsekvenser man selv påfører seg. Det kan for eksempel være følelse av skyld eller skam over å ikke ha gjort en god nok innsats på skolen.

Tredje ledd i ytre motivasjon, identifisering (**Identified Regulation**), beskrives som at man forstår og godtar den underliggende verdien av en handling. Man jobber med skolearbeid fordi man identifiserer seg med tanken om at det vil være til fordel for ens eget liv og velbefinnende. Det er likevel fortsatt ytre faktorer som påvirker valget om å jobbe, men resultatet av skolearbeidet vil til en viss grad tilegnes en selv.

Siste ledd i ytre motivasjon, integrasjon/integrert regulering (**Integrated Regulation**), er selvbestemt ytre motivasjon som er integrert i menneskets holdninger og identitet, og man tar et selvbestemt valg om å utføre en handling. Man vet at det er viktig å jobbe med skolearbeid, og identifiserer seg med denne holdningen. Resultatet av handlingen tilegnes en selv.

Indre motivasjon (**Intrinsic Motivation**) forklares med at man gjør noe fordi man finner glede i selve handlingen. Man gjør det man skal på skolen fordi det er en glede og en motivator i seg selv. Man gir seg selv ære eller skyld for resultatet av handlingen, avhengig av mestringsnivå (Deci & Ryan, 2002).

Selvbestemt motivasjon næres som nevnt blant annet av sosiale relasjoner. I Self-Determination Theory peker Deci og Ryan (2002) på at relasjoner til andre alltid har vært et grunnleggende behov for mennesket. Menneskebarn er avhengige av omsorgspersoner i lang tid før de selv kan utføre (autonome) handlinger. Historisk sett, har menneskene hatt behov for å støtte seg på hverandre for å overleve, både ved å beskytte hverandre og å bistå med forpleining. Sterk tilknytning og tilhørighet kan slik sett bidra til at gruppe-medlemmene internaliserer verdier og holdninger som blir forfektet i gruppen (Deci & Ryan, 2002). En sterk følelse av tilhørighet i gruppen kan likevel paradoksalt nok være rivaliserende opp mot autonomiteten. Følelse av lojalitet og plikt opp mot gruppen, overstyrer potensielt den autonome drivkraften til å handle/ikke handle. Relasjoner til andre mennesker, sammen med selvbestemmelse og kompetanse, er uansett en avgjørende faktor for motivasjon ifølge Deci & Ryan (2002).

### 3.1.2 Lærer-elev-relasjonen og motivasjon

Relasjonen mellom lærer og elev kan ha stor betydning for elevenes motivasjon (Federici & Skaalvik, 2013). Elevene har ikke nødvendigvis samme opplevelse av relasjonen som det lærerne har. Relasjonen påvirkes av den sosiale støtten læreren gir eleven. Denne støtten har to perspektiver: Hvilken støtte læreren faktisk gir, og elevenes opplevelse av denne. Man



opererer gjerne med to typer støtte; emosjonell støtte viser til elevens opplevelse av å bli akseptert og anerkjent av lærerne, og instrumentell støtte viser til elevenes opplevelse av å få hjelp med rent faglige problemstillinger (Federici & Skaalvik, 2013). I mange tilfeller kan opplevd emosjonell støtte også føre til opplevd instrumentell støtte, men her er det ingen absolutter. En blanding av emosjonell og instrumentell støtte kan imidlertid øke elevenes motivasjon (Federici & Skaalvik, 2013). God instrumentell støtte fordrer også god fagkompetanse hos læreren (Drugli, 2012). Relasjonen mellom lærer og elev blir i det store og hele oppfattet som avgjørende for læringsprosessen:

Lærere som greier å etablere gode relasjoner til sine elever vil oppleve at undervisningen går lett, blant annet fordi elevene er interessert i det læreren formidler. Dette skaper godt samspill i klassen, der både lærer og elever bidrar aktivt i de faglige prosessene (...). Relasjonen mellom lærer og elev skal fungere slik at den bidrar til elevenes læring (Drugli, 2012, s. 67)

Federici & Skaalvik (2013) viser til at elevene muligens har et økende behov for støtte fra læreren parallelt med at elevenes alder øker. Dette kan være fordi elevene får mer å fokusere på. De kommer i en alder hvor det skjer store biologiske forandringer, og samtidig møter de større krav på skolen, parallelt med at lærerne får flere elever å forholde seg til. Forskingen viser imidlertid at elevene opplever at støtten de får reduseres med alderen, skjønt vi vet ikke om det oppleves slik fra lærerens ståsted (Federici & Skaalvik, 2013).

### 3.2 Forventninger til mestring

Psykologen Albert Bandura er spesielt opptatt av forholdet mellom mestring og motivasjon. Han mener at menneskets tro på egen mestring, “self – efficacy”, er nært knyttet opp mot selve motivasjonen (Bandura, 1997). Bandura sier at forventninger om egen mestring kan:

påvirke hvilke handlinger man velger å satse på, hvilken innsats man er villig til å legge inn, hvor lenge man holder ut i møte med hindringer og når man mislykkes, motstandsdyktighet mot vanskeligheter (resiliens), om ens tankemønstre er til hinder eller hjelp for en selv, hvor mye stress og depresjon man opplever når man forholder seg til krav fra omgivelsene, og grad av måloppnåelse man realiserer (fritt oversatt etter Bandura, A., 1997, s. 3).

Bandura mener altså at våre egne forventninger om mestring er med på å styre graden av den faktiske mestringen. Forventningene kan deles i to typer; forventninger om å mestre det vi setter oss til (“efficacy expectations”) og forventninger om at vår handling vil føre til et gitt resultat (“response-outcome expectations”) (Bandura, 1977).

Tro på egen mestring kan også påvirke hvordan vi velger å handle. Dersom vi har sterk tro på egen mestring på et område, styrker troen også viljen til å gjennomføre. Med andre ord blir motivasjonen sterkere, og det samme gjelder evne og vilje til å tåle motstand. Økt mestringstro på ett område, gir også potensiale for generelt økt mestringstro. Hvis man imidlertid har liten tro på egen mestring foran en gitt oppgave, er det mindre sannsynlig at man gir seg i kast med denne oppgaven (Bandura, 1977).

Fem ulike informasjonskilder vil, ifølge Bandura (årstall ikke oppgitt, i Imsen, 2003), være med på danne grunnlag for mestringsforventningene. Jeg siterer her Imsen:

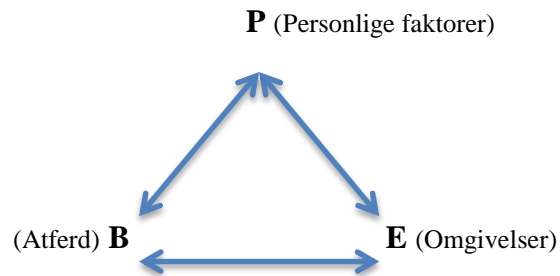
1. Tidligere erfaring med å mestre på samme område.
2. Vikarierende erfaring, det vil si å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med, utføre samme oppgave (modellering).
3. Verbal overbevisning. Det hjelper med støtte og oppmuntring fra andre.
4. Emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller til resultatet.
5. Personens tolkning av sine egne prestasjoner.

(Bandura, årstall ikke oppgitt, i Imsen 2003, s. 321)

I Banduras teorier om mestringsforventning kan man særlig trekke frem hans fokus på motivasjon via rollemodeller og observasjonslæring. Tanken bak sosial læringsteori, er at man lærer ved å observere andres atferd og konsekvensene denne får (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura legger også vekt på hvor viktig støtte og oppmuntring fra andre kan være for motivasjonen (Imsen, 2003).

### 3.2.1 Banduras kausalitetsmodell

Ifølge Bandura, har menneskelig atferd tradisjonelt blitt ensidig forklart ved personlige, indre egenskaper eller ytre påvirkning (Bandura, 1989). Innen sosialkognitiv teori lener man seg på en kausalitetsmodell, der personlige og ytre faktorer har gjensidig innflytelse på hverandre, noe som igjen påvirker atferd (Bandura, 1989).



Figur 2: Banduras kausalitetsmodell. Reprodusert etter Bandura, 1989, s. 3

Forholdet mellom personlige faktorer, P, og atferd, B, representerer den gjensidige innflytelsen mellom tanker, følelser og handling. Vår atferd blir påvirket av forventninger, overbevisninger, selvoppfatning, mål og intensjoner (Bandura, 1989). Som konsekvens, vil den ytre responsen på våre handlinger påvirke våre tanker og følelser. Hjernens fysiologi har også innflytelse på vår atferd, men også denne kan endres i møte med erfaring (Bandura, 1989). Med andre ord, kan modning og utvikling påvirke handlingsmønsteret vårt.

Det gjensidige forholdet mellom P og E handler om forholdet mellom personlige egenskaper og innflytelse fra omgivelsene. Våre følelser og tanker blir påvirket av sosiale faktorer, som for eksempel rollemodeller og modellering. Vi vekker også ulike responser hos andre på bakgrunn av fysiske attributter og sosial status (Bandura, 1989). Eksempelvis kan en person med høreapparat vekke ulike forventninger hos omgivelsene.

B og E illustrerer det gjensidig interaktive forholdet mellom atferd og miljø. I en slags hermeneutisk spiral, påvirker vår atferd miljøet rundt oss, og vår atferd blir igjen påvirket av det miljøet vi er med på å skape (Bandura, 1989). Enhver sosial omgivelse har potensiale for endring, men blir ikke endret før vår atferd styrer det i en gitt retning. Vi er altså både

produkter og produsenter av våre omgivelser, og lar gjerne våre preferanser og vår kompetanse styre våre handlinger og hvem vi omgir oss med (Bandura, 1989).

### 3.3 Fellesskap

Et fellesskap kan oppstå på grunnlag av ulike forutsetninger. I sosiologien sier man at en gruppe gjerne dannes på bakgrunn av en felles interesse (Stolley, 2005), altså fordi man har noe felles som ikke deles med øvrige. Definisjonen dekker ikke mennesker som er en tilfeldig samling, men grupper som kjenner på en tilhørighet. De har kontakt med fellesskapet i en eller annen form (Lewin, 1948 i Stolley, 2005). I skolesammenheng kan et slikt fellesskap for eksempel være en skoleklasse, elevgrupper innad i klassen og elever på tvers av klasser og skoler. På samme måte kan det også være et lærerfellesskap.

#### 3.3.1 "In-groups" og "out-groups"

I sosiologien, snakker man om "in-groups" og "out-groups". "In-groups" er fellesskapet man identifiserer seg med og føler tilhørighet til. Som motsetning, representerer "out-groups" noe man absolutt ikke identifiserer seg med. Det er ikke uvanlig at man vurderer "in-groups" som mer verdifulle og tillitsvekkende enn "out-groups" (Sumner, 1906 i Stolley, 2005). Det vil si at skoleelever kan kjenne på tilhørighet til for eksempel klassen sin eller deler av elevmassen, og som konsekvens av dette føle økt grad av tillit til dem. Til motsetning kan de føle redusert respekt og forståelse for elever utenfor, altså de i en "out-group".

Døve elever kan sees som en gruppe i den sosiologiske definisjonen. Noen vil si at de har mye til felles, selv om de naturligvis er en mangfoldig gruppe av individer. Mange døve ser på seg selv som en språklig og kulturell minoritet (Breivik, 2000). Døve har lenge har kjempet for tegnspråket, og de søker støtte både i funksjonshemmedes miljø og utenfor. Ifølge Solvang (2006), bruker døve dette språklige fellesskapet i et forsøk på å hindre integrering i skolen, samt hindre bruk av tekniske hjelpemidler og talespråk. For dem er det hørende miljøet en "out-group". Solvang sier at døve betrakter seg som en etnisk gruppe basert på kroppslige og kulturelle særegenheter (Solvang, 2006). Vonen mener at døves kamp for tegnspråkets status er inspirert av de siste års heving av talebaserte minoritetsspråks sosiale status (Vonen, 2006). Breivik referer til Ohna (1995), som mener at det finnes en klar døvekultur i Norge, og at denne kulturen er bygget opp på grunnlag av felles språk, felles grunnleggende erfaringer og felles verdier (Breivik, 2000).

### 3.3.2 Fellesskapets betydning

Skaalvik & Skaalvik poengterer at de sosiale relasjonene på en skole vil påvirke læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene har mulighet til å lære av hverandre gjennom dialog og samtale, noe som forutsetter at elevene har evne og vilje til å snakke med hverandre. Som nevnt i kapittel 3.1.1. om SDT, kan elevenes motivasjon påvirkes av faktorer som tilhørighet til et fellesskap, der også tilstedeværelse eller fravær av trygghet og trivsel kan spille en avgjørende rolle for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Rett til et fellesskap er også nedfelt i offentlige styringsdokumenter, som for eksempel i NOU, 2009: Rett til læring: ”Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling. Nasjonale planer og lovverk forutsetter at barnehage og skole bygger på verdier som likestilling, likeverd, sosial rettferdighet og medvirkning” (NOU, 2009, s. 13)

### 3.3.3 Læreren innflytelse på fellesskapet

En forutsetning for at man kan skape tilhørighetsfølelse, er tilgang til fellesskapet via kommunikasjon. En annen, er aksept for den man er og for sine individuelle behov (Antia, Stinson & Gaustad, 2002). Det er flere faktorer som påvirker inkludering av en hørselshemmet elev som medlem i fellesskapet. Læreren holdninger til elevene er betydningsfull, spesielt hva angår hans forventninger til elevene. Når det gjelder læreren funksjon og holdninger, skiller Antia, Stinson & Gaustad (2002) mellom lærere med og uten hørselspedagogisk kompetanse. Hørselshemmede elever kan oppleve å bli alt fra overbeskyttet til oversett i en hørende klasse (Antia, Stinson & Gaustad, 2002). Noen opplever sågar å bli kraftig undervurdert av sine lærere, enten lærerne har hørselspedagogisk kompetanse eller ei. Paradokset er at lærere uten denne kompetansen gjerne overvurderer hørselshemmede elevers hørselsfunksjon og kapasitet til å feste blikket på tolk og andre visuelle elementer på samme tid (Antia, Stinson & Gaustad, 2002). Samtidig kan en lærers realistiske, akademiske forventninger bidra til fullverdig deltagelse i klasserommet for hørselshemmede elever. Læreren løfter rett og slett elevene inn i fellesskapet ved å justere egne forventninger til elevene (Antia, Stinson & Gaustad, 2002). En annen faktor som kan påvirke elevenes medlemsstatus i fellesskapet, er lærernes relasjon til elevene. Lærerne må vise at de tar like stort ansvar for alle elevene, uavhengig av individuelle behov og forskjeller (Antia, Stinson & Gaustad, 2002).

Hørende elevers holdninger vil også påvirke hørselshemmede elevers tilgang til fellesskapet. Det er viktig at læreren driver opplysningsarbeid for å viske bort negative holdninger blant hørende elever, og erstatte disse med faktisk kunnskap om hørselshemmede og døve. Samtidig kan læreren legge til rette for konstruktivt samarbeid og gode muligheter for interaksjon (Antia, Stinson & Gaustad, 2002). På systemplan er det viktig at skolen tilrettelegger for faglig samarbeid mellom lærerne, også mellom lærere med og uten hørselspedagogisk kompetanse. Skolen bør også åpne for at hørende og hørselshemmede elever får anledning til å møtes, som for eksempel i friminuttene, slik at man legger til rette for etablering av et sosialt fellesskap. Utenomfaglige aktiviteter kan også bidra til at elevene føler tilhørighet til det sosiale miljøet, men dette fordrer tilgang til tolk eller tegnspråklig trener/lærer (Antia, Stinson & Gaustad, 2002).

### 3.4 Kommunikasjon og tolking

#### 3.4.1 Kommunikasjon

Å kommunisere kommer fra det latinske ”communicare”, som betyr å gjøre (noe) felles. ”Når vi kommuniserer, skaper og utveksler vi mening i en sosial situasjon” (Røkenes, Lossius & Mauseth, 1996, s. 10). Kommunikasjonsbegrepet er ikke så enkelt å enes om, og flere aktører gir begrepet ulikt innhold. Bateson (1972, 1979) mener at kommunikasjon dreier seg om mye mer enn de uttrykte ord. Handlinger, gester og stemmebruk er også kommunikasjon, som gir ytterligere mening til ordene vi bruker (Bateson, 1972, 1979 i Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Omgivelser og kontekst vil dessuten ha betydning for budskapet vi vil formidle, samtidig som fravær av direkte kommunikasjon, ifølge Bateson, også sender et budskap (Bateson, 1972, 1979 i Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Andre forskere mener imidlertid at Bateson presenterer en altfor vid definisjon av kommunikasjonsbegrepet. De frykter at hovedbudskapet forsvinner i all staffasjen rundt, og at det vanskeliggjør mottakers tolkning av det som formidles (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Selv om kommunikasjonsbegrepet kan defineres og avgrenses på ulike måter, er det likevel mulig å si noe om hva som er god kommunikasjon:

1. Mottaker forstår budskapet som avsender formidler.
2. Oppfyllelse av verdier som kommer utenfor det rent meningsbærende, som for eksempel kontakt, tillit, trygghet og velvære.

(Røkenes, Lossius & Mauseth 1996, s. 53).

Røkenes, Lossius & Mauseth viser til Rolv Mikkel Blakars (årstall ikke oppgitt) definisjon av forutsetninger for vellykket kommunikasjon. Noen av disse forutsetningene kan oppsummeres slik:

- Individuelle forutsetninger som vilje og evne til kommunikasjon.
- Relasjonelle forutsetninger, hvilket betyr en viss tillit til den andre part, at man tar hverandre alvorlig, og en forståelse for at man ikke nødvendigvis ser verden gjennom samme øyne.

(Røkenes, Lossius & Mauseth, 1996, s. 53,54)

### 3.4.2 Tolk og tolkebruk

Tegnspråktolken har ikke alltid hatt den formelle kompetansen man forventer av ham i dag. Før 1970 – tallet, var det ingen formell utdanning for tegnspråktolker i Norge, og hørselshemmede måtte sette sin lit til venner og familie, og deres evne og vilje til å bistå i kommunikasjon med hørende (Grønlie, 2005). I dag finnes det treårig bachelorutdanning for tegnspråktolker flere steder i Norge, og profesjonen har fått et faglig og statusmessig løft.

En tegnspråktolks primæroppgave er å bistå i kommunikasjonsprosessen. Det er den medisinske definisjonen av hørselshemming som legges til grunn for rett til tolk (Grønlie, 2005), og rettighetene er lovhjemlet i Folketryktdloven og Opplæringsloven. Tolkeforbundet, som er tolkenes fagorganisasjon, har laget et sett med retningslinjer for tegnspråktolkene. Disse er ikke lovhjemlet, men er veiledende råd om hvordan tolkene bør opptre i utøvende yrkessammenheng, og de er videre kommentert av Etiklutvalget (Tolkeforbundet, 2015). Viktige momenter i disse retningslinjene er at tolken skal være forberedt til oppdraget, og kan for eksempel i forkant lese relevante dokumenter hvis tilgjengelige. Tolken skal vurdere om han har tilstrekkelig faglig kompetanse til oppdraget, og evner å samarbeide med aktuelle brukere. Han må også vurdere om hans rolle er passende i de tilfeller han har et nærmere forhold til sak eller en av partene. Tolken skal dessuten bruke passende kommunikasjonsform avhengig av situasjonen, og tolke alt som blir sagt. Dessuten har tolken naturligvis taushetsplikt. Taushetsplikten er lovhjemlet i Forvaltningsloven §13 a-f (Forvaltningsloven). Tolken skal heller ikke ta en partisk rolle i tolkesituasjonen (Tolkeforbundet, 2015).

I selve tolkearbeidet ligger også en vurdering av kommunikasjonssituasjonen. Tolken må, i tillegg til selve oversettingen, klare å formidle stemningen i en samtale i form av humør,

hvisking og roping, samt tilpasse språkbruken etter hvilken type person som snakker. Tolken må kunne oversette slang så vel som faguttrykk (Hjelmervik, 2008). I en klasseromssituasjon, må tolken gjøre alt dette simultant og parallelt med at det foregår kommunikasjon på flere steder til samme tid. Tolken skal "(...) tolke alt som ytres, og formidle annen relevant auditiv informasjon" (Hjelmervik, 2008, s. 94). Det vil si at tolkens oppgave er å gi hørselshemmede elever tilgang til alt som skjer i hørbar rekkevidde, og ikke bare det læreren sier.

Tegnspråktolken har en svært kompleks og omfattende oppgave og rolle, og tolking er ikke bare oversetting av ord. Selve tolkeprosessen kan deles i to deler: den språklige aktiviteten og samordning (Olsen, Mjøen, Rønning & Kermit, 2010). Den språklige aktiviteten er selve oversettingen, mens samordningen er koordineringen av kommunikasjonen. Det hender at tolken må be om at noe blir gjentatt, påpeke at noen snakker for fort, eller at de samtalende må vente med neste ytring til tolken er ferdig med å oversette (Olsen, Mjøen, Rønning & Kermit, 2010, s. 37).

Tolkebrukerens virkelighet har, i likhet med tolkens, sine utfordringer. I et hørende miljø, er det tolken som avgjør hva som er essensen av det som skal kommuniseres til brukeren (Grønlie, 2005). Det er heller ikke gitt at den eller de brukeren samtaler med føler seg bekvemme med å snakke via tolk. I ytterste konsekvens vil noen kanskje unnlate å ta kontakt med en tegnspråkbruker på grunn av manglende erfaring med, og angst for, å bruke tolk. Dette utfordrer døves tilgang til samfunnet, da behovet for tolk alltid vil være til stede i enkelte situasjoner (Grønlie, 2005).



## 4.0 Metode

### 4.1 Bakgrunn for valg av metode

Kleven og Tveit (2014) sier at problemstillingens innhold bør ligge til grunn for valg av forskningsmetode. Kvantitativ metode og kvalitativ forskningsmetode bærer med seg ulike kvaliteter, og formålet med en studie vil være veiledende for hvilken metode man bør benytte seg av. Mens kvantitativ metode egner seg godt til å sammenligne større datamengder, er kvalitativ forskning bedre egnet til å gi en dypere forståelse av ett eller svært få kasus (Kleven & Tveit, 2014, s. 19). Kvalitativ forskningsmetode fordrer en viss nærhet mellom forskeren og forskningsdeltagerne. Metoden åpner også for en fleksibel datainnsamling, der forskeren kan få tilgang til informasjon som vanskelig kunne ha blitt belyst gjennom et spørreskjema. Forskeren har også anledning til å få utdypet sine spørsmål og besvart nye som kanskje dukker opp underveis. Forskeren er slik sett et viktig instrument i datainnsamlingsprosessen fordi hun har mulighet til å direkte påvirke hvilken, og hvor mye, informasjon som innhentes (Kleven & Tveit, 2014).

Kvalitativ forskning kjennetegnes kort sagt ved at man går i dybden av et mindre forskningsområde med få forskningsdeltagere (Moen & Karlsdottir, 2011).

Forskningsmetoden regnes gjerne for å være subjektiv. Med dette menes at forskeren aktivt bruker sine personlige egenskaper i forskningen, både i kraft av relasjonen man etablerer med intervjuobjekter og i analyseprosessen. Som kvalitativ forsker kommer man nærme det man studerer, noe som synliggjøres i de ulike fremgangsmåtene man kan benytte seg av i forskningen. Man studerer erfaringer og observasjoner med utgangspunkt i et teoretisk standpunkt og tidligere forskning på området (Thagaard, 2013).

De mest brukte måtene for å fremskaffe data innen kvalitativ forskningsmetode, er intervju og deltagende observasjon, enten i kombinasjon eller ved intervju alene. Forskeren får innenfor begge måtene en aktiv rolle i datainnsamlingsarbeidet, og datamaterialet er også avhengig av relasjonen han bygger med forskningsdeltagerne (Thagaard, 2013). Forskeren har flere alternative metoder for å registrere data. Notater og/eller lyd-/videoopptak er som regel brukt i sammenheng med observasjon og/eller intervju. Videoopptak krever formell tillatelse fra de som er involverte i prosessen, og i tillegg fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD).

Jeg ønsket å gå direkte til kildene med min problemstilling. Nærmere bestemt ønsket jeg å høre hva informantene hadde å si om mitt tema, og for å kunne få informantenes perspektiv, ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til denne studien. Jeg var dessuten klar over at jeg hadde valgt et smalt forskningsfelt, og derfor kunne støte på problemer med å finne mange nok forskningsdeltagere til en kvantitativ studie. Valg av metode førte igjen til utforming av vedlagte intervjuguide, noe jeg kommer nærmere inn på i neste underkapittel.

## 4.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

Forskningsintervjuet kan sammenlignes med en faglig samtale, der utveksling av tanker og følelser bidrar til å skape ny kunnskap om et tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er likevel forskeren som styrer samtalen, og hun må være årvåken nok til å følge opp viktige samtalespor, og samtidig være en interessert lytter. Forskerens synspunkter er heller ikke det essensielle i samtalen (Dalen, 2011). De vil imidlertid være en del av forskerens førforståelse av temaet som det samtales om. Førforståelsen er erfaringen og kunnskapen forskeren sitter inne med i forkant av studien, men førforståelsen vil også stadig fornyes i løpet av forskningsprosessen, ifølge Gadamer og Habermas (i Gallagher, 1992). Denne fornyelsen er en viktig bestanddel i det vi kaller den hermeneutiske sirkel, eller spiral om du vil. Møtet mellom tekst og forsker og forskerens førforståelse fører til nye fortolkninger som vi ønsker å knytte opp mot det helhetlige bildet, og vice versa (Dalen, 2011).

Gudmundsdottir (1992, i Moen & Karlsdottir, 2011) deler intervju spørsmålene inn i seks grupper, hvilket er i tråd med tradisjonen. Spørsmålene skal åpne for at informanten forteller om: egen eller andres oppførsel eller erfaringer, egne synspunkter og holdninger, følelsesmessige reaksjoner på egne og andres erfaringer, hvordan informanten sanser sin virkelighet, egen kunnskap omkring verden og egen virkelighet samt allmenne tema som beskriver informantens (demografiske) bakgrunn (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 24, 25). Jeg tok utgangspunkt i disse gruppene da jeg utarbeidet intervjuguiden. De konkrete spørsmålene jeg tok med meg inn i intervjuene, fokuserte i hovedsak på informantenes erfaringer, holdninger og kunnskap om egen og andres situasjon. Jeg begynte intervjuene med innlednings/oppvarmingsspørsmål som sentrerte rundt allmenne tema, som for eksempel alder, studieretning og antall år i videregående skole. Følelsesmessige reaksjoner på egne og andres erfaringer kom ofte av seg selv, men jeg fulgte også opp med utdypningsspørsmål i de tilfellene jeg ønsket mer informasjon, og for å finne det *emiske perspektivet* (Moen & Karlsdottir, 2011, Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden min la opp til et semistrukturert

intervju (Kvale & Brinkmann, 2009), der jeg etter beste evne forsøkte å dempe min egen stemme for å få frem informantenes perspektiv på purest mulig måte. Min ”stemme” kommer likevel frem ved at jeg stadig fortolket datamaterialet i henhold til den teorien jeg har tatt utgangspunkt i (Moen & Karlsdottir, 2011). Det er imidlertid en utfordring å balansere både et teoretisk holdepunkt, egne erfaringer og den åpne, dog fortolkende holdningen man skal ha i et forskningsintervju. Slik sett hadde det vært ønskelig med flere intervjusamtaler, slik at jeg hadde fått anledning til å utvikle ferdigheten det er å lede et forskningsintervju.

Gruppeintervjuer har tradisjonelt sett vært mye brukt i forbindelse med forbruksforskning og markedsføring, men har de senere tiår blitt mer aktuelt innen akademisk forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Gruppeintervjuet skal legge til rette for god samtale og diskusjon mellom gruppedeltagerne, der forskeren må godta at samtalen ikke alltid lar seg moderere. Forskeren må prøve å skape en behagelig stemning, der gruppedeltagerne føler seg bekvemme med å dele ulike meninger uten selvsensur. Hensikten med et gruppeintervju er å belyse ulike sider av forskningstematikken, uten å nødvendigvis bli enige om noe (Kvale & Brinkmann, 2009).

#### 4.3 Valg av forskningsdeltagere

Corbin og Strauss legger vekt på tilstrekkelig bredde i utvalg av forskningsdeltagere for å få belyst temaet fra flest mulig sider. Slik teoretisk utvelgning krever imidlertid at forskeren har nok kunnskap om studietematikken til å kunne velge informanter som er representative for ulike spektre av befolkningen man forsker på (2009 i Dalen, 2011). Samtidig er dybdeintervjuer en tidkrevende prosess. Det er ikke bare selve intervjusamtalen som tar tid, men samtalene skal også bearbeides i ettertid. Man bør nøye vurdere hvilke kriterier man skal legge til grunn for valg av forskningsdeltagere, ettersom man ønsker å sitte igjen med et relevant og tilstrekkelig datamateriale (Dalen, 2011). På tross av at jeg har mye erfaring og en del formell kompetanse innen forskningstematikken, lot den overlagte, teoretiske planleggingen seg vanskelig gjøre. Tegnspråklige elever i videregående skole er i mindretall, og populasjonen derfor begrenset. Dermed ble det vanskelig å finne et bredt utvalg informanter som i tillegg ønsket å la seg intervju.

Kriterieutvelgning ble derfor veien å gå for min del (Dalen, 2011). Jeg ønsket å utforske ungdommers egne opplevelser som elever ved en knutepunktskole. Det var viktig for meg at informantene fremdeles var elever i videregående skole under intervjuet, slik at de kunne

snakke om opplevelser som ikke var for mye farget av nye erfaringer eller visket vekk fra hukommelsen. Et annet kriterium, var at elevene skulle ha minst ett års tidligere erfaring fra videregående skole. Dette for at de skulle ha hatt tid til å gjøre seg erfaringer og tanker om sin egen opplevelse av skolehverdagen. I tillegg så jeg for meg at elevgruppen gjerne kunne bestå av ungdommer med ulike skoleløp og faglige forutsetninger.

Da jeg først satte i gang arbeidet med å finne forskningsdeltagere til denne studien, brukte jeg arbeidstittelen ”Suksessfaktorer for fullføring av videregående skole”. I denne fasen var jeg enda usikker på hvem informantene mine ville bli, og om jeg overhodet ville få positivt svar fra aktuelle kandidater. Jeg ønsket i utgangspunktet tre informanter til studien. Ettersom jeg selv kjenner nokså mange i det tegnspråklige miljøet, ba jeg kontakter i Statped om å formidle intervjuforespørsler til aktuelle informanter for å unngå at kandidatene skulle føle seg presset av vårt kjennskap til hverandre. Den første runden med forespørsler viste seg lite fruktbar, og jeg måtte tenke nytt. Jeg tok da selv kontakt med rådgivere som jeg ikke kjenner personlig, og etter hvert fikk jeg positiv respons. Det var en tidkrevende prosess, og antallet forskningsdeltagere var ikke lenger styrt av den ønskede kvaliteten på forskningen, men av tilgjengelighet. Jeg var redd for at et svært smalt utvalg av informanter ikke ville gi tilstrekkelig innsikt i temaet mitt (Dalen, 2011). Det var usikkert om eleven(e) jeg skulle få snakke med gjenspeilet bredden i den tenkte målgruppen, det vil si om de representerte ”unntakselevne” eller ”regelevne”. Jeg visste heller ikke om de i det hele tatt ville delta når det kom til stykket (Dalen, 2011). Disse problemstillingene fikk meg til å nærmere vurdere hva jeg ønsket å få ut av studien. Ettersom jeg ønsket å lære mer om suksesskriterier i videregående skole for tegnspråklige elever, tenkte jeg at det også ville være naturlig å snakke med det pedagogiske personalet som jobber med disse elevene. Hva erfarer andre lærere som jobber med elevgruppen til daglig? Ved å legge til en ny informantgruppe, fikk jeg også mulighet til å undersøke om elevenes tanker samsvarte med lærernes. Dessuten kunne kanskje lærerne bidra til et mer nyansert bilde av det jeg var interessert i å få vite (Dalen, 2011). Førforståelsen min baserte seg også på at lærernes holdninger kan bidra til økt eller redusert motivasjon hos elevene.

Etter hvert fikk jeg tilbud om å snakke med fire elever og tre lærere på samme skole. Jeg hadde ønsket meg individuelle samtaler med elevene, men på grunn av mangel på tid ved skolen, ble det avtalt to separate gruppeintervju med henholdsvis elever og lærere.

#### 4.3.1 Studiens forskningsdeltagere

Elevintervjuet startet med fire deltagere som alle hadde vist interesse for å delta i studien. Det viste seg imidlertid etter hvert at tre av disse ønsket å trekke seg i løpet av prosessen. Den ene eleven trakk seg før start, den andre var syk, og den tredje ble opptatt på annet hold under intervjuet. Jeg har valgt å basere studiens elevperspektiv på den fjerde og siste eleven, som ønsket å gjennomføre og fullføre samtalen i sin helhet. Denne ene elevens refleksjoner rundt studiens tematikk var svært interessante. Av hensyn til personvern, har jeg valgt å ikke beskrive verken lærere eller elev inngående. Jeg skriver som nevnt om en minoritetsgruppe i den norske skole, og ønsker derfor å ivareta forskningsdeltagernes rett til anonymitet så godt det lar seg gjøre.

#### 4.3.2 Kort om eleven

Eleven som jeg intervjuet, har jeg valgt å kalle **Sverre**. Han er døv, og har tegnspråk som førstespråk. Han har i løpet av de siste årene prøvd ulike studieprogram og ulike skoler, og er nå i gang med siste år i videregående skole. Han går i klasse med kun tegnspråklige elever, og han får all undervisning på tegnspråk, enten via tolk eller tegnspråklig lærer.

#### 4.3.3 Kort om lærerne

I lærergruppen ønsket alle tre å delta gjennom hele samtalen, og jeg fikk dermed muligheten til å undersøke om det finnes samsvar mellom elevens og lærernes oppfatninger rundt samme tematikk. Lærergruppen som er med i denne studien består av både hørende og hørselshemmede, men de er alle tegnspråklige. Selv om de alle er fellesfaglærere, har de ulike roller og arbeidserfaring. Jeg har valgt å kalle lærerne **Alva**, **Johannes** og **Thea**. Alle tre har flere års erfaring som lærere ved knutepunktskolen.

#### 4.3.4 Kort om skolen

Skolen, som jeg har valgt å kalle Skog videregående skole, er en knutepunktskole for hørselshemmede. Av skolens hørselshemmede elever, er alle tatt inn under §3-9 i Opplæringsloven, og de har dermed tegnspråk som undervisningsspråk. Skolen ligger i en av landets større byer, og har naturligvis tilgang til et større tegnspråklig miljø enn det vi finner i distriktene. Elever fra andre regioner søker seg også til denne skolen på grunn av dens særlige ansvar for elever med hørselstap. Skog videregående skole er en stor skole med et bredt

utdanningstilbud, både for elever ved studiespesialisering og yrkesfag. I tillegg finnes det et særskilt tilrettelagt tilbud for elever som har IOP (individuell opplæringsplan).

Hørselshemmede elever får hovedsakelig undervisning i rent tegnspråklige grupper så langt det lar seg gjøre.

#### 4.4 Gjennomføring av datainnsamlingen

Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju før jeg hadde fått avklart hvem som ønsket å delta i studien min. Dalen påpeker hvor viktig dette er, og går så langt som å si at prøveintervju er påkrevd (2011). En slik testkjøring vil være med på å avgjøre om intervjuguiden er godt nok utarbeidet. I tillegg får forskeren anledning til å analysere seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). Prøveintervjuet ble gjennomført med en minoritetsspråklig elev, som kunne hjelpe meg med å gjøre eventuelle revideringer. Grunnen til at jeg valgte en minoritetsspråklig elev, var jeg at jeg ikke ønsket å bruke en potensiell informant i et prøveintervju. Jeg vurderte det slik at en minoritetsspråklig elev har noe til felles med en tegnspråklig elev. Begge er tospråklige, og dessuten vil noen mene at begge er flerkulturelle. Spørsmålene i intervjuguiden kunne dessuten lett overføres til prøveinformantens skolesituasjon. Prøveintervjuet førte ikke til noen endringer i spørsmålene mine, da jeg opplevde at eleven hadde god forståelse av hva jeg mente, og svarte deretter. Jeg hadde ikke fått anskaffet utstyr til videoopptak da prøveintervjuet ble gjennomført, og fikk derfor ikke anledning til å filme denne prosessen. Jeg brukte imidlertid mye tid på å teste utstyret hjemme, slik at jeg skulle være godt forberedt til selve forskningsintervjuene.

Til de faktiske intervjuene, ble det satt av en time til hver gruppe. Alle forskningsdeltagerne hadde mye å bidra med, og tiden løp fort fra oss. Vi snakket på overtid i begge gruppene fordi alle var engasjerte i temaet. Intervjuguiden ledet informantene til sideveier av temaet, og jeg opplevde det slik at dette var noe de ivret etter å snakke om. Til tross for mange engasjerte deltagere, føler jeg at intervjuet forløp som en god samtale, og spesielt lærerne var flinke til å gi rom for hverandres opplevelser av temaet. Eleven var også svært engasjert da jeg intervjuet ham. Før oppstart, leste alle informantene gjennom informasjonsskrivet og signerte samtykkeerklæring. De ble også naturligvis informert om frivillig deltagelse, om studiens formål og samtalenes tema. Til slutt fikk informantene tilbud om å se gjennom filmene, noe de alle takket nei til.

Ettersom intervjuene skulle foregå på tegnspråk, var det viktig for meg å filme samtalen for å få med mimikk og andre visuelle reaksjoner som tilfører kommunikasjonen en ekstra dimensjon. Jeg testet utstyret i god tid før opptaket, og hadde klarert bruk av videoopptak både med informantene og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS, det vil si Personvernombudet for forskning. Min tegnspråkkompetanse anser jeg ikke som tilstrekkelig i en slik intervjusituasjon, og det ble derfor naturlig å bruke tolk i begge intervjuene (Dalen, 2011). Jeg valgte å bruke kun ett videokamera, som hele tiden var rettet mot informantene. For å sikre kvaliteten på studien, kunne jeg åpenbart også ha filmet tolkene. Da ville jeg i ettertid hatt bedre mulighet til å etterprøve det som ble sagt, gitt at min tegnspråkkompetanse var god nok. Med mine svake språkferdigheter, var jeg prisgitt tolkenes profesjonalitet og kompetanse. Dette er hverdagen til mange tegnspråklige elever, noe jeg kom nærmere inn på i del 2.1.2 og 3.4.2 om tolking. I det store og hele opplevde jeg kommunikasjonen som sann og trygg. Det oppsto likevel en misforståelse i løpet av elevintervjuet. Heldigvis var det to tolker til stede, og den ene avbrøt den andre for å oppklare feiltolkingen. Jeg hadde også selv oppfattet at ordet ”bokmål” ble tolket som ”morsmål”, men det var veldig greit at en annen tegnspråktolk kunne kvalitetssikre kommunikasjonen.

Intervjuene ble transkribert kort tid etter at samtalen var gjennomført. Det var et stort arbeide, hvor jeg tok med alle små ord og lyder som ble uttrykt. Jeg noterte meg også hvis den verbale kommunikasjonen var ledsaget av spesielle ansiktsuttrykk, latter eller gester. Spesielt gruppeintervjuet var krevende å transkribere. Deltagernes engasjement førte til at de hadde hyppige replikkvekslinger, både for å utfylle hverandre, uttrykke samtykke og føre ulike spor videre i nye retninger. Slik sett er det utelukkende positivt at transkripsjonen ble et stort stykke arbeid.

#### 4.5 Analyse

Kvale & Brinkmann sier at analysen så å si er over når selve intervjuet er over (2009). Jeg merket at det var lett å begynne å tolke informantens utsagn i selve intervjuprosessen, noe som også preget intervjusamtalen. Et eksempel på dette, var da Sverre fortalte meg om familiens holdning til utdanningen hans: ”De fortalte meg at jeg er intelligent, smart, at jeg kan hvis jeg vil. Jeg kan nå mine drømmer og mine mål, men jeg må gi”. Jeg repliserte med en tolkning av dette: ”Så de har både støttet deg og stilt litt krav til deg, hvis jeg forstår deg rett?”.

Kvale & Brinkmann mener det er viktig å avgjøre hvilken analyseform man skal bruke før intervjuet settes i gang. Slik vil spare tid og arbeid, og samtidig ha et stødigere grunnlag for hovedanalysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg hadde tidligere jobbet litt med åpen koding, og så derfor også for meg at det var riktig måte for meg å starte analysearbeidet på. ”Åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg” (Nilssen, 2012, s. 78). Jeg begynte derfor kodingsprosessen med å lese gjennom det transkriberte materialet om og om igjen, mens jeg fargemerket interessante sitater, og flittig noterte aktuelle koder og markeringer i marginen (Nilssen, 2012). Åpen koding har sitt utspring fra ”Grounded Theory”, som egentlig søker å lage ny teori (Nilssen, 2012). Det har aldri vært mitt mål, men jeg ønsket likevel å bruke åpen koding som en første tilnærming til transkriptet. Jeg følte at det var et godt utgangspunkt for å angripe materialet fra flere perspektiver.

Etter at jeg var ferdig med første runde av åpen koding, valgte jeg å sette sitater og egne refleksjoner i bokser ved siden av hverandre. En slik tilnærming tar analysen et skritt videre, og over i det fortolkende (Dalen, 2011). Jeg vendte stadig tilbake til transkriptet mitt, så kodingen og analysen viste seg å bli en voldsomt stor prosess. Etter flere runder med åpen koding av datamaterialet, begynte boks-skjemaet mitt å ta form. Jeg tok utgangspunkt i begrepene ”experience near” og ”experience distant”, som henholdsvis står for informantens utsagn og tolkninger og utsagn der forskerens tolkning har fått betydning (Dalen, 2011). Jeg vurderte deretter hvilke teorier som var aktuelle for å videre utvikle analysen. Ett eksempel fra analyseprosessen kan illustreres slik:

Experience near	Experience distant	Teori
”De forstår jo ikke at utdanning er viktig for å få jobb. Hvis man skal få en ordentlig jobb”.	Han sier at elevene ikke er modne nok til å forstå hva som kreves og å ha motivasjon	Motivasjonsteori

Denne delen av prosessen skal bidra til å gi en bedre forståelse av hva som er informantens egentlige tanker og opplevelser. Videre skal den knyttes opp mot teori ved at forskeren tolker informantens budskap og setter det i et teoretisk lys (Dalen, 2011, s. 60).



Hele kodingsprosessen bar også nødvendigvis preg av datareduksjon (Nilssen, 2012). Jeg kunne umulig bruke alt jeg hadde transkribert i oppgaven. Noe data ble tidlig luket ut som lite relevant. Det kunne for eksempel være overflødig informasjon om informantene eller digresjoner og humoristiske innslag som ikke hadde noe med selve studien å gjøre. Da jeg plukket ut sitater og refleksjoner som jeg mente var relevante for studien, var det i seg selv en datareduksjon. Overflødig data ble eliminert i det øyeblikket jeg valgte å ikke ta det med videre i analysen. Det var vanskelig å prioritere enkelte sitater over andre, men samtidig var det heller ikke alt som var relevant for problemstillingen. Som en av mine veiledere sier, ”kill your darlings”.

Til slutt satt jeg igjen med et relativt stort skjema over flere ark. Skjemaet var delt inn i tabeller som vist ovenfor, der sitater og mine tolkninger ble knyttet opp mot disse kategoriene og tilhørende teori:

- Integrering
- Motivasjon
- Inkludering og mestring
- Betydningen av relasjoner

Ettersom intervjuguiden min i stor grad fokuserte på disse hovedområdene, var det ikke ulogisk at disse kategoriene stakk seg frem. Informantene var også svært interesserte i nettopp disse fire fenomenene, noe som naturlig nok preget dataresultatet som jeg valgte å gå nærmere inn på.

#### **4.6 Reliabilitet og validitet**

Planlegging og gjennomføring av datainnsamling var krevende på flere måter. Det praktiske arbeidet var i seg selv en relativt omfattende prosess, men det var like viktig for meg å basere dette arbeidet på reflekterte og velbegrunnede valg. En studies reliabilitet sier noe om hvorvidt selve forskningsprosessen er gjennomført på en pålitelig måte (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Gjennom prøveintervju, godkjenning fra NSD, grundig transkripsjonsarbeid, og alltid med etiske retningslinjer langt fremme i bevisstheten, har jeg forsøkt å presentere et pålitelig forskningsarbeid. Reliabiliteten har, etter mitt skjønn, blitt styrket gjennom nøye planlegging og tilrettelegging. Intervjuguiden har blitt fulgt i begge intervjuene, det tekniske utstyret fungerte som det skulle, vi hadde ro og private omgivelser i intervjusituasjonene, og informantene virket avslappet og åpne under samtalene. Gode avtaler og en god dialog med

Skog videregående skole, har også bidratt til å styrke reliabiliteten i denne studien ved å sikre god tilrettelegging og et godt utgangspunkt for datainnsamlingen.

Validitet sier noe om tolkningene forskeren kommer frem til, og hvorvidt disse er gyldige (Kleven, Hjørdemaal & Tveit, 2014). Det kan nok være vanskelig å gi et eksakt svar på en studies validitet, men det er viktig å se på dens potensielle styrker og svakheter.

Jeg ønsket å validitetssikre studien ved å la alle informantene lese gjennom analysen, for så å gi tilbakemeldinger på denne. Denne prosedyren er også kjent som ”member-checking” (Nilssen, 2012). En slik utsjekk kunne ha gitt svar på om jeg har fanget opp deres tanker og perspektiv på en god måte, og ville slik sett ha bidratt til studiens validitet. Jeg har imidlertid ikke lyktes i å få kontakt med elevinformanten, selv etter kontakt med skolen, og ved hjelp av kontaktinformasjon som de har oppgitt. Lærerne har fått analysen tilsendt sammen med en forespørsel om å gi tilbakemelding på denne, men jeg har heller ikke fått svar fra dem. Forhåpentligvis har jeg likevel lyktes i å fange informantenes perspektiv. Jeg har sikret meg så godt jeg kan ved å se gjennom intervjuene flere ganger og transkribere hver eneste lille ytring, beskrivende mimikk og gester, for å begrense en ufrivillig datareduksjon.

Noe annet som har preget validiteten for min del, har vært å forske innenfor eget fagområde. Det var en viss mulighet for at min kjennskap til tegnspråklige elever og deres kjennskap til meg kunne føre til at elevene følte et press om å tilrettelegge for meg, mulig ved å delta på noe de i utgangspunktet ikke ønsket å være med på. Derfor var det avgjørende for meg å opprette kontakt med aktuelle informanter via en tredjepart, slik at informantene forhåpentligvis kunne føle seg mer fri til å takke nei. Den samme utfordringen gjelder også for selve intervjusamtalen og innholdet i denne. Å være avhengig av tolker i en slik samtale, bidrar til en økt usikkerhet rundt kommunikasjonen, og om alt som sies faktisk blir formidlet. Jeg har tidligere vist til en misforståelse som ble fanget opp av både andretolk og meg, noe som bekrefter sårbarheten man står overfor når man kommuniserer via en tredjepart. Som Dalen peker på, kan tolkebruk i intervjusituasjoner også være med på å skape avstand mellom forsker og informant ettersom kommunikasjonen går via en tredjeperson (2011). Dette er lite ønskelig, da ”(...) nærhet er en grunnleggende forutsetning for å forstå informantens opplevelser og erfaringer i forhold til temaet som tas opp” (Dalen, 2011, s. 30). Det aller beste hadde selvfølgelig vært om jeg hadde tilstrekkelig tegnspråkkompetanse til å gjennomføre all kommunikasjon selv. Videoopptakene fungerte slik sett som en ekstra sikring av det som ble kommunisert. Jeg fikk selv mulighet til å vurdere informantenes tegnbruk opp mot tolkens

stemme, og jeg fikk også vurdert mimikk og kroppsspråk sett i forhold til det som ble sagt. Alle informantene i lærergruppen svarte med stemme, bare av og til støttet med tegn.

Jeg har heller ingen garanti for at informantene har vært ærlige mot meg, både av frykt for å støte meg, og med ønske om å gi svar de anser som ”riktige”. For noen forskningsdeltagere, kan det være vanskelig å gi ærlige svar i forbindelse med intervju. Årsakene kan være flere, som for eksempel at deltagerne anser sine tilbakemeldinger som sosialt uakseptable, eller at spørsmålene er av for intim karakter. Det er heller ikke nødvendigvis alle forskningsdeltagere som har tilstrekkelig selvinnsikt til å gi grundige beskrivelser av en gitt situasjon (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Tatt i betraktning at intervjusamtalene forløp som de gjorde, med svært god samtaleflyt og en tilsynelatende god dose åpenhet og løstsittende latter, har jeg inntrykk av at alle informantene var oppriktige i sine svar.

Dette sier videre noe om ytre validitet, eller overførbarhet. Det vil si om tolkningen i vår forskning også kan overføres til andre sammenhenger (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014, Thagaard, 2013). Gitt at informantene har gitt oppriktige svar, har jeg et utgangspunkt for å overføre mine resultater til andre situasjoner. Jeg har imidlertid bare intervjuet en enkelt elev, og det er risikabelt å si at han er representativ for den gjennomsnittlige, tegnspråklige elevmassen. Det jeg likevel kan si, er at jeg har fått denne elevens beskrivelse av videregående skole. Sett i lys av egne erfaringer fra fagområdet, kan jeg gjøre meg oppfatninger rundt hvilke opplevelser som rører seg i og blant tegnspråklige elever i videregående skole. Lærergruppen var mer sammensatt. Selv om jeg ikke snakket med mer enn tre personer, representerte de ulike deler av lærermangfoldet. I tillegg til at jeg snakket med begge kjønn, var det også god spredning i alder og arbeidserfaring. Det jeg likevel oppfatter som det viktigste argumentet for overførbarhet, er at lærergruppen bestod av både hørende og hørselshemmede personer. Samtidig hadde den hørende læreren lang erfaring fra fagområdet, og er selv tegnspråklig. Hun representerer derfor kanskje ikke den typiske hørende lærer som mange tegnspråklige elever møter i videregående skole.

#### **4.7 Ethiske betraktninger**

Forskningsetiske retningslinjer viser veien til hvordan man best mulig kan gjennomføre en slik studie uten at den skal være til belastning for forskningsdeltagerne, og samtidig bidra til bevissthet rundt forskningens formål (De nasjonale forskningsetiske komiteene). Denne studien er basert på frivillighet. Deltagerne ble informert om at de kunne trekke seg om og når

de ville, og det var ingen insentiver for dem ved å delta, bortsett fra muligheten til å bidra med deres tanker rundt studiens tematikk. Etersom tre av elevene trakk seg, har jeg inntrykk av at de ikke på noe vis følte seg presset i situasjonen. Deltagerne ble også informert om anonymitet, filming og trygg oppbevaring og destruksjon av filmen. Det ble også signert vedlagt skjema om informert samtykke, godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. I tillegg signerte jeg vedlagt skjema om behandling av tolket materiale; et skjema som er utviklet av NAV i samarbeid med tolketjenesten og brukerorganisasjonene. Videoopptakene ble overført til en PC uten internettilforbindelse. PC-en var alltid i min umiddelbare nærhet eller innelåst i eget rom frem til transkripsjonen var fullført. Filmene ble deretter slettet og destruert.

Som nevnt i kapittel 4.3, om valg av forskningsdeltagere, baserer denne studien seg på et meget begrenset utvalg av forskningsdeltagere. Det har derfor gjennom hele prosessen vært viktig for meg å ivareta forskningsdeltagernes anonymitet. Tegnspråkmiljøet i Norge kan oppleves som nokså gjennomskiktig ifølge elever som jeg har snakket med opp gjennom årene. I tillegg er det viktig for meg å ikke ”skjære alle over en kam”, og på den måten bidra til ytterligere stigmatisering av en gruppe som kanskje allerede føler seg preget av merkelapper og generalisering (Dalen, 2011). Samtidig ønsker jeg å belyse tematikken så godt som mulig. På bakgrunn av disse to faktorene, har jeg forsøkt å gi tykke beskrivelser uten å bidra til stigma eller brudd på anonymitet (Dalen, 2011).

#### **4.7.1 Å forske innenfor eget fagfelt.**

Solidaritetsproblemer kan oppstå, spesielt hvis man forsker innen eget fagfelt. I enkelte tilfeller, vil lojaliteten opp mot dem man har intervjuet og mennesker i deres nærhet bli utfordret. Skal man formidle sin egen tolkning av informantenes budskap hvis det kan føre til at informanten eller tredjepart blir støtt (Dalen, 2011)? Denne problemstillingen har jeg vært nødt til å forholde meg til. Det er en vanskelig balansegang mellom det som kan oppfattes som enten kritikk eller ren analyse av en gitt situasjon. Fremstillingen av studiens resultater kan muligens tolkes i begge retninger, avhengig av hvem som leser. Det har imidlertid vært viktig for meg å drøfte resultatene så åpent og transparent som mulig.

Å forske innenfor eget fagfelt gjør også noe med førforståelsen og forskerrefleksiviteten. Jeg har en stor bagasje fra dette fagområdet, og egne oppfatninger som er vanskelige, men viktige

å ha med seg inn i intervju og analyse (Nilssen, 2012). De kan være vanskelige å ha med seg fordi jeg ser gjennom briller som er farget av egne erfaringer, noe som kan påvirke min tolkning av analysematerialet, og forhindre meg i å se interessante perspektiver på det informantene sier. Samtidig er førforståelsen min viktig for at jeg i det hele tatt skal kunne ha et reflektert og gjennomtenkt utgangspunkt for denne studien (Nilssen, 2012). Hovedsaken er at man har et bevisst forhold til sin egen subjektivitet, og klarer å se hvordan den kan endre seg i ulike situasjoner. Denne bevisstheten gjør forskeren bedre rustet til å presentere troverdige tolkninger gjennom hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012).

## 5.0 Analyse og resultat

### 5.1 Hovedkategorier

Med utgangspunkt i intervjuguiden og de tema som i størst grad ble belyst under intervjuene, har jeg kommet frem til fire kategorier som danner grunnlaget for analyse og resultat. Sitatene og materialet jeg har basert analysen på, er understøttet av begge informantgruppene, men ikke nødvendigvis uttrykt eksplisitt av alle i lærergruppen. Jeg fikk imidlertid inntrykk av at alle tre snakket fritt og åpent, støttet og ikke minst utfylte hverandre. Selv om jeg ikke har noen garanti for det, virket til å være stor enighet blant lærerne, og ingen åpenbare motstridigheter.

Kategoriene er laget på bakgrunn av både teori og resultater fra analysen. I neste kapittel vil jeg presentere analyseresultatene fra hver kategori, og disse er som følger:

- Integrering
- Motivasjon
- Inkludering og mestring
- Betydningen av relasjoner

### 5.2 Integrering

I oppgavens kapittel 1.4, gikk jeg inn på begrepene inkludering og integrering. Som tidligere beskrevet, skulle inkluderingsbegrepet ta over for integreringsbegrepet, men ettersom begge begrepene ble brukt av både meg og forskningsdeltagerne, velger jeg å ta med begge to inn i analysen.

Tegnspråklige elever ved Skog har undervisning i samme gruppe så langt det lar seg gjøre, og de tilbringer også pausene sammen. Skog videregående skole rommer et stort mangfold av elever, men tegnspråklige elever er en minoritet. Lærergruppen undres også på hvordan deres faglige avdeling passer inn i skolens helhet. Om ikke også de er en slags minoritet i et faglig majoritetssamfunn. Alva sier det slik:

”Noen mener at vi blir litt satellitt (...). At vi blir en liten satellitt. Det har vi jo også snakket litt om i det siste, da (...) Hvordan vi, eller vår avdeling, passer inn i skolens helhet.”

De samarbeider naturligvis med andre lærere på skolen, men da først og fremst i forbindelse med undervisningsfaglige tema. Lærerne forteller om at de er bevisste på å gjøre ting som avdeling. Både ved skolestart og senere i skoleåret blir det arrangert aktiviteter for de tegnspråklige elevene. Lærerguppen opplever at elevene ser på dette som utelukkende positivt. De har likevel prøvd å inspirere hørselshemmede elever til å delta i aktiviteter sammen med hørende elever, gjerne etter hørselshemmede elevers eget ønske. Det har imidlertid som regel endt med at elevene har blitt bedre kjent i skolens tegnspråklige miljø, og heller funnet seg til rette sammen med andre hørselshemmede elever. Selv om lærerne forsøker å oppmuntre elevene sine til å ta kontakt med hørende elever, har de stort fokus på (tegn)språklig fellesskap. Integrering handler ikke bare om å fjerne spesialskoler, men også om å integrere elever i klasser med hovedsakelig hørende elever på tross av tilgang til et tegnspråklig klassemiljø. Lærerinformantene er ikke tilhengere av integrering for enhver pris, og tenker at det kan bidra til at elevene kommer på sidelinjen:

**Alva:** ”Vi, vi tenker vel alle som jobber på denne avdelingen, at ”okay, integrering, hvis man må, men da må det være i en liten gruppe med hørende”. Disse svære 30-klassegreiene, da... døve faller liksom litt ut, altså.”

**Thea:** ”Ja, da, og hvis elevene skal gå integrert i så store grupper, så må de ha muligheten til å være sammen med døve i spisepausene og i de små pausene.”

**Johannes:** ”Og i de fagene det er mulig.”

Lærerne sier det er viktig med en god avdelingsleder som kan stokke timeplanene slik at tegnspråklige elever får mest mulig av undervisningen i tegnspråklige grupper. Grupper med hovedsakelig hørende elever, består ofte av mange flere elever, og desto mer støy i kommunikasjonen. Lærerne ønsker helst at tegnspråklige elever skal slippe å integreres inn i disse gruppene, men ser en fordel ved at integrering åpner for et bredere fagtilbud for elevene. De sier at det handler mye om økonomi, og at det ikke er mulig å tilby tegnspråklige grupper i alle fag.

### 5.3 Motivasjon

Modning er et stadig tilbakevendende begrep i samtalene, både med Sverre og lærerne. Sverre føler at han har utviklet seg personlig i løpet av flere års skolegang i videregående, og at han har overkommet hindringene han har møtt tidligere. Det har styrket hans indre motivasjon og driv for å komme på skolen. Han tror at det kan være mange årsaker til at elever faller fra i løpet av videregående, og at årsakene er like mangfoldige blant hørselshemmede elever som hørende. Det vil si, Sverre tror ikke bortvalg og omvalg nødvendigvis har noe med språkkode eller hørselstap å gjøre.

Sverre: ”(...) det er mange hørende som dropper ut av skolen for de føler at linjen ikke passer for meg, og det samme gjelder jo døve. Det er ikke nødvendigvis på grunn av at de ikke har tegnspråk, men det kan også være at de føler at den linjen ikke passer.”

Han nevner blant annet mobbing, skolevegring, feilvalg og dårlig miljø som potensielle grunner til at ungdommer velger å slutte på skolen. Det er mange som trenger tid til å finne ut nettopp hva som motiverer dem. Sverres modningsprosess har gjort ham mer bevisst på hva som kreves av ham for å få jobb innen et område han kan trives i. Han sier imidlertid at det ikke er alle han kjenner som har en slik refleksjon rundt eget liv og egen fremtid.

Sverre: ”Men jeg vet også at mange av mine venner fra andre skoler tidligere, de sluttet fordi de synes det er kjedelig. Har ikke motivasjon til å komme på skolen. De føler at skolen er bare noe tørt. Men de forstår jo ikke at utdanning er viktig å ha for å få jobb. Hvis man skal få en ordentlig jobb.”

Lærergruppen er også opptatt av at elevene skal få anledning til å modnes for å finne selvbestemt motivasjon til skolegang. I likhet med Sverre, tror Johannes at mangel på motivasjon kan ha mange årsaker, og at det ikke nødvendigvis dreier seg om andre årsaker blant hørselshemmede enn blant hørende. Når det gjelder motivasjon for skole, nevner Johannes spesielt behovet for å lære seg å kjenne egne begrensninger og muligheter. For å komme frem til disse realisasjonene, tenker han at veiledning kan være et steg på veien. I tillegg viser Johannes til et spesielt tilpasset skoleår for elever som har IOP og trenger ekstra



faglig støtte som en potensiell modningsarena. Han mener at det kan hjelpe elevene i videre valg, og dessuten bidra til bedre yrkesveiledning fra lærere og rådgivere.

Johannes: ”Men for de er det mer et modningsår, vil jeg si. Og det er kjempebra! For vi ser jo, det er jo flere, i hvert fall i den klassen som er nå, så er det flere som kan gå ut i ordinært studieløp, og det er jo kjempebra. For da har vi, da har vi fått styrket de. Fått bygget de opp litt, og kanskje slipper de den voldsomme overgangen neste år.”

Det han kaller ”den voldsomme overgangen” kan for eksempel være preget av å måtte gå integrert i større grupper med hovedsakelig hørende elever. Mange elever opplever at det blir for tøft, og faller fra. Johannes tenker derfor at et tilpasset modningsår kan virke forebyggende for frafall, ved å gi elevene sjansen til å forberede seg på ulike utfordringer de vil møte på senere i skoleløpet. Hans opplevelse er at elevene i den tilrettelagte gruppen er særs motiverte for skolen. Selv om læringsutbyttet i stor grad varierer, har han inntrykk av at elevene gleder seg til å komme på skolen. De har eksepsjonelt lite fravær, og er flinke til å gi beskjed om avvikende hendelser. Han tenker at disse elevene i høy grad blir motiverte av det språklige og sosiale fellesskapet de møter i elevgruppen sin. Mange av dem mangler et slikt fellesskap på hjemmebane, der de kan bli stimulert både språklig og sosialt. Elevene i den spesielt tilrettelagte klassen føler seg sett og inkludert blant andre i en lik situasjon, der alle får mulighet til å utvikle seg faglig og personlig. Denne tilretteleggingen fører til at flere av elevene kan kaste IOP-en etter endt skoleår, og er klare for ordinært løp i videregående skole.

#### **5.4 Inkludering og mestring**

Sverres erfaring er at ulik kultur kan problematisere interaksjon mellom hørende og hørselshemmede elever. Han føler selv at han har en fot i to leire, blant døve venner og hørende venner og familie, og ser en tydelig forskjell mellom måten man forholder seg til hverandre på i de to miljøene. Han mener at andre, som ikke er like bevandret i begge miljøene, kanskje har problemer med å forstå den andre part. Denne problematikken kan føre til mindre sosialisering på tvers av elevgrupper:

Sverre: ”Mitt inntrykk er at døve, sterkt tunghørte grupperer seg og de hørende grupperer seg. Det er ikke så veldig mye utveksling mellom de to

gruppene. Men jeg tenker at det er ikke noe rart fordi man har jo forskjellig kultur. Døve har sin kultur. Hørende har sin kultur, og det er mange som ikke forstår det. Døve har egen humor, forstår ting på en annen måte, de kommuniserer på en annen måte, presenterer ting på en annen måte enn det hørende gjør.”

Lærergruppen peker også på ulikhetene mellom de to miljøene, og legger vekt på hvilken betydning holdningen blant lærere som skal undervise tegnspråklige elever har. På spørsmål om hva som er viktig for å kunne gi et godt tilbud til en tegnspråklig elev, svarer lærerne at tegnspråkkompetanse er helt sentralt. De mener imidlertid at det ikke er nok å ”bare kunne vifte med hendene”, men at kulturkompetanse spiller en like viktig rolle. De må formidle gode holdninger til tegnspråklige elever, og vise at de ser eleven. Thea sier det slik:

”(...) Og alle som skal være involvert i den elevens hverdag må ha kunnskap og kompetanse i hvordan man skal forholde seg til den eleven, både med tanke på kommunikasjon, men også med tanke på holdninger....At man ser eleven... Ja, eleven kommuniserer på en annen måte, men han skal fremdeles ha de samme kravene, men at ting må tilrettelegges. Og at det er kulturforskjeller mellom, holdt på å si, ”norsk hørende kultur” og døvekultur. Det må man være klar over, hvis ikke så blir det sånne kulturkollisjoner.”

Både Sverre og lærerne fremhever betydningen av å se og godta elevene slik de er, å møte dem der de er, og at denne forståelsen kanskje blir forhindret dersom man ikke har mulighet til å kommunisere den. Sverre opplever at det er liten kontakt mellom tegnspråklige elever og hørende elever på skolen, og det på tross av at tegnspråk tilbys som fremmedspråk ved Skog vgs. Han ser flere hørende elever, jenter især, som bokstaverer navnet sitt, men aldri kommer bort til hørselshemmede elever for å snakke. Lærerne opplever heller ikke at hørende elever i stor grad praktiserer tegnspråkferdighetene sine sammen med hørselshemmede elever. Skolen forsøker å legge til rette for slike møter i enkelte lunsjpauser, men det har hittil vært relativt dårlig oppmøte. Sverre forteller om bekjente som ikke trives på skolen på grunn av liten eller ingen tilgang til felles språk. Når man ikke deler språk med majoriteten av medelevene på skolen, og i verste fall kanskje ikke med noen andre enn en tolk, blir det vanskelig å knytte seg til elevmiljøet.

Sverre: ”Noen døve føler seg utenfor, selvfølgelig. Men de som går på hørende skole, som går inn i hørende klasse med tolk, selvfølgelig kan jeg oppfatte og forstå at de føler seg utenfor. De bruker tegnspråk, og ingen bruker tegnspråk på skolen.”

Jeg forstår det slik at Sverre ser på den tegnspråklige elevgruppen som litt adskilt fra resten av skolemiljøet. Både Sverre og lærerne legger vekt på hva tilgang til tegnspråk betyr for tegnspråklige elever, både faglig og sosialt. Sverre sier også at det er viktig for ham å få jobb i et tegnspråklig miljø i fremtiden, slik at han kan føle seg inkludert. Han tenker likevel at det vil gå greit hvis det ikke lar seg gjøre, så lenge han trives med jobben, men gjentar flere ganger at det beste hadde vært å få jobb i et tegnspråklig miljø.

Sverre: ”Når jeg får jobb, og jeg trives med det yrket, så er jeg fornøyd. Men selvfølgelig ønsker jeg tegnspråkmiljø, for da oppfatter jeg hva alle sier.”

Sverre viser til både egne og andres erfaringer når han forteller om hva mangel på tolk eller tegnspråklig lærer kan føre til. Både han selv og andre han kjenner har sluttet fordi det ikke var tegnspråktolk tilgjengelig i undervisningen. Han legger størst vekt på det faglige tapet, og meningsløsheten ved å delta på noe der man ikke klarer å henge med.

Sverre: ”Men selvfølgelig, jeg kjenner noen som har sluttet fordi...mangel på tolk. De får ikke tolk. Hva skal de gjøre? De kan ikke bare sitte og se på tavla uten å forstå noe. Det er ikke noe morsomt. Det er meningsløst å bare sitte der og stirre uten å forstå. Selvfølgelig forstår jeg godt at de slutter.”

I tillegg forteller han om frykten for å bli misoppfattet i et klasserom fullt av hørende elever. Terskelen for å delta i klasseromsamtalen bli høyere, av frykt for å dumme seg ut. Da er det tryggere å forholde seg til elever i samme situasjon og med samme språk som deg selv. Han presiserer at sikring av tegnspråktolk, eller aller helst tegnspråklige lærer(e) er den aller viktigste tilretteleggingen en skole kan gjøre for tegnspråklig elever. Sverre valgte Skog videregående nettopp fordi han der får tilgang til undervisning på tegnspråk. Det er også årsaken lærerne oppgir til at mange hørselshemmede elever velger å søke seg til skolen. Noen elever kommer til Skog fra andre skoler som ikke tilbyr tegnspråklig undervisning. De får

gjerning en positiv oppvekker, både faglig og sosialt. Lærerne mener at undervisning på tegnspråk kan lette skolehverdagen for mange elever. Dette kan igjen gi dem overskudd til utenomfaglige aktiviteter.

**Johannes:** ”Men også, så har man kanskje også venner som går på døveskoler eller hørselshemmede klasser, som bare ”åh, det er jo faktisk veldig bra!”. Så utvikler man kommunikasjon, og så tenker man ”jo, dette er viktig for meg”.

**Thea:** ”Så tror jeg også det er en del elever som blir lei av å bruke så mye tid og krefter på å henge med på skolen, istedenfor å kunne gå på skolen og henge med faglig OG ha tid til (det) sosiale også. Å ha energi til det.”

Lærerne uttrykker også bekymring for manglende deltagelse på hjemmebane. De erfarer at enkelte hørselshemmede elever ikke føler seg inkluderte av familien på grunn av manglende felles språk. Lærerinformantene er enige i at skole-hjemkontakten er viktig, og at skolen bør være med på å motivere elevenes familier til å lære seg tegnspråk. Sverre skulle også ha ønsket at flere hørende mestret tegnspråk. Han forteller hvor glad han blir når han eksempelvis møter servitører eller annet personell som han kan kommunisere direkte med, og skulle ønske tegnspråk ville erstatte nynorsk i skolen.

På grunn av lærernes tegnspråkkompetanse, er det ikke ofte de bruker tegnspråktolk i jobbsammenheng. Sverre har imidlertid brukt tolk ved flere anledninger, og har ulike erfaringer med samarbeidet. Han synes alt i alt det fungerer greit å bruke tolk, men foretrekker å kommunisere direkte med en tegnspråklig lærer, for da føler han seg mer fri og avslappet fordi han slipper å forholde seg til flere samtidig. Sverre peker også på fordelene ved å bruke faste tolker. Nye tolker kjenner ikke hans tegnspråk og mimikk, og han mener det kan skape hindringer i kommunikasjonen hvis man ikke avleser hverandre riktig. I tillegg er Sverre usikker på tolkenes formidlingsevne. Han er redd for at både språkets kvalitet og budskapet hans skal bli forringet av tolkens oversettelse. Som nevnt i kapittel 4.4, opplevde vi en slik misforståelse i løpet av elevintervjuet. Selv om denne raskt ble oppklart, har Sverre klare bekymringer rundt kommunikasjon via tolk:

”Hvis det blir sånn stakkato, så vil liksom de hørende tenke ”hvorfors snakker tolken sånn? Er det han som er litt dum og tegnspråket hans?” (...)

Jeg sier det riktige, men tolken kan oversette det litt feil. Men de andre elevene kan jo ikke avsløre det. Alle tror feilen ligger hos meg, for de tror det er JEG som sier det, men i virkeligheten så er det tolken som har oversatt feil. Derfor så er jeg litt redd for å ta ordet. Det er et lite problem, faktisk.”

Læreren, Johannes, uttrykker mye av det samme rundt denne usikkerheten. Han synes det er stor variasjon på tolkenes ferdigheter, og er usikker på om de formidler det de skal. Han synes heller ikke man kan forvente at tolkene har oversikt over alle faguttrykk, og er bekymret for at elevene ikke skal få med seg alt han sier. Spesielt i forbindelse med muntlig eksamen kommer denne bekymringen til uttrykk.

Johannes: ”Får sensor med seg dette poenget? Dette var veldig bra... Liksom sånne ting. Så jeg kan føle litt sånn stress på det, fordi det svinger veldig mellom tolkene.”

Det skolefaglige står sentralt både hos Sverre og Johannes når det gjelder tolkebruk. Sverre uttrykker bekymring for at dårlig kvalitet på tegnspråktolkingen kan bidra til at han ikke forstår lærerens budskap. Som konsekvens av dette, tenker han at det kan føre til lavere måloppnåelse i fag som blir tegnspråktolket, som en reversert variant av problemstillingen Johannes presenterer. Sverre synes dessuten det er mer slitsomt å forholde seg til en tolk enn til en tegnspråklig lærer. Det blir enda mer å fokusere på i undervisningssituasjonen, noe som igjen krever mer energibruk hos elevene.

## 5.5 Betydningen av relasjoner

Sverre har venner på skolen, men er ikke så opptatt av å danne nye vennskap eller være omgitt av andre elever til enhver tid. Han trives like godt alene, og opplever ikke at miljøet på skolen er av noen særlig betydning for ham.

Sverre: ”(...) jeg er ikke så avhengig av miljøet her. Men jeg vet at de andre som er yngre enn meg, er miljøet veldig viktig for dem. Men nei...jeg... er ikke så mye med de menneskene på skolen. I timene. Og jeg kan gjerne gå ut alene eller er sammen med noen venner som går her, men egentlig,

miljøet har ikke så mye å si for meg. Jeg kommer hit på skolen med mening om at jeg skal fullføre skolen. Hvem som er her og hvem som er lærer, spiller ingen rolle for meg bare jeg gjennomfører.”

Samtidig nevner Sverre dårlig miljø og dårlige relasjoner til lærerne som mulige årsaker til at andre elever slutter på skolen. Muligheten for å bygge relasjoner til de tegnspråklige elevene ved Skog videregående styrkes av det relativt sett høye antallet tegnspråklige lærere ved skolen. Det gjør det mulig for lærere og elever å kommunisere direkte. Dessuten får elevene døve rollemodeller å se opp til, noe elevene selv bemerker. Thea beskriver det slik:

”(…) Her på skolen, så får de faktisk døve rollemodeller som viser at det faktisk er mulig å ta seg en utdanning (…). Fordi det er mange som vokser opp bare blant hørende voksne, eller døve som ikke har lyktes, de har jo ikke noe av det samme å se opp til (…). I tillegg til at de ser hørende som har tegnspråkkompetanse OG god holdning til døve.”

Sverre er fornøyd med lærerne han møter på Skog videregående. Han synes at en god lærer må ha tilstrekkelig fagkompetanse, men det er også viktig for ham at lærerne ser ham og hans behov, og tar seg tid til å snakke med ham. Den faglige veiledningen er imidlertid viktigst for ham, der å forvente noe av eleven står sentralt:

Sverre: ”Jeg har respekt for lærere. (...) De har et godt forhold til meg, de prater med meg i friminuttene og de ser meg og smiler til meg. Og hvis, for eksempel, jeg har gjort det dårlig på en prøve, så gir de meg tilbud om å ta den prøven på nytt for de vet at jeg kan bedre.

Hvis jeg trenger noe og lurer på noe, og jeg ønsker å få mer kunnskap, betyr det at jeg... de sier at jeg kan gå og snakke dem 5-10 minutter og så få vite hva jeg vil av dem. Og da har jeg inntrykk av at de vil mitt beste.”

Det er viktig for lærerne å være til stede for elevene sine. De tar ofte en rådgiverrolle overfor de tegnspråklige elevene sine, da de opplever det som en naturlig del av samhandlingen i små elevgrupper. Lærerne støtter det Sverre sier om at elever og lærere ønsker å snakke med hverandre, og at terskelen er lav. Johannes sier det slik:

”Det føler jeg at er en naturlig del av lærerrollen, at elevene ønsker å snakke med oss, og det er av og til lettere å snakke med lærer som har mye kontakt med eleven enn rådgiver, fordi den ser man jo mye oftere. Man har jo ofte, sånn ganske tett forhold, spesielt når man har såpass få elever som man er ansvarlig for, som vi har, og da er det jo, blir jo veldig godt kjent med de.”

Personalet ved Skog videregående jobber aktivt med relasjonsbegrepet på systemplan. De har diskutert flere forhold rundt begrepet, og bruker seg imellom ordet ”relasjonskompetanse”. I samtalen brukte vi litt tid på å definere hva lærerinformantene legger i begrepet. Alva opplever at ”relasjonskompetanse” og ”relasjonsbygging” er svevende begreper, som det kan være vanskelig å avgrense og definere. Personlig tenker hun at begrepet inneholder flere betydninger, men at essensen ligger i å se hvilken effekt man som lærer og medmenneske har på andre. Dessuten legger hun til at det handler om at elevene skal føle seg respektert og tatt på alvor. Læreren skal ha en viss autoritet, men ikke være autoritær. Thea legger til at det er viktig at elevene føler seg sett. Jeg har inntrykk av at det er stor enighet blant lærerinformantene rundt dette spørsmålet. Alva sier det slik:

”Jeg tenker relasjonskompetanse handler om å oppføre seg ordentlig og være klok, men kanskje også prøve å se sin egen effekt på andre, på en måte. Altså dette med å kunne ta litt selvkritikk på hva man gjør, og hvordan man virker på andre.”

Til tross for at lærerne er opptatt av gode, og rådgivende, relasjoner til elevene, har også rådgiveren ved Skog videregående hatt stor betydning for Sverre. Det har særlig verdi for ham at han kan snakke med rådgiveren om hverdagslige ting. Han synes at de slik sett kan utvikle en god relasjon basert på gjensidig tillit. Rådgiveren er tegnspråkkyndig, og de to kan derfor kommunisere direkte sammen.

Sverre: ”Han er veldig hyggelig. Han er veldig åpen. Hver gang jeg skal starte en samtale med ham, så prater vi hverdagslige... ting i hverdagslivet. Litt om han selv, hva han gjør i fritiden, at han for eksempel har en hund, og hvordan det går med hunden og familien (...) Han tenker ikke bare på skole, men også hvordan jeg som person har det. Og da får jeg inntrykk av at han vil mitt beste. Også hvis han ser at det er noe som er galt, så kommer han til

meg og forklarer på en god måte eller prøver å oppmuntre meg (...) Jeg tar i mot det han sier fordi jeg føler at han bryr seg om meg.”

Sverre har også opplevd å få god veiledning gjennom arbeidspraksis. Han har funnet inspirasjon til videre skolegang på grunn av støtte fra arbeidsleder. I tillegg har familien vært viktig støtte og pådrivere i Sverres skoleløp. Han uttrykker at foreldrene har positive forventninger til ham og det han skal mestre, hvilket har vært til stor hjelp for motivasjonen hans. Det ligger en ekstra stolthet i det at han, som er døv, blir den første i familien med formell utdanning. Lærerinformantene forteller om foreldre som legger litt press på barna sine, spesielt når det gjelder å være pliktoppfyllende og møte opp på skolen når man skal. De opplever at det er nettopp disse elevene som klarer seg best på skolen. Johannes har selv positive erfaringer fra egen skolegang da hans foreldre hadde positive forventninger til ham og hans innsats på skolen. Lærerne ser derfor positivt på et visst press hjemmefra.



## 6.0 Drøfting av sentrale funn

I dette kapittelet vil jeg diskutere studiens mest sentrale funn opp mot teori og øvrig litteratur, i håp om å finne mulige svar på hvordan et godt læringsmiljø i videregående skole kan virke inn på tegnspråklige elevers motivasjon og mestring.

### 6.1 Integrering i praksis

Som beskrevet i begrepsforklaringen, var integreringsprinsippet ment å være en felles prosess som angår alle som deler et miljø. Likevel snakker vi i dag om at hørselshemmede elever går integrert i hørende klasser og skoler. I den følgende drøftingen, vil min tolkning av Skogs organiseringspraksis ligge til grunn for min argumentasjon når jeg ser nærmere på forskningsresultatene omkring integrering og inkludering i et fellesskap.

Skog vgs. har valgt en integreringspraksis der hørselshemmede elever har likeverdig rett på faglige tilbud som hørende elever. De har rett til å delta på de samme aktivitetene, og rett til tolk eller tegnspråklig lærer. Jeg sitter også med et inntrykk av at skolen er høyst opptatt av å verne om disse rettighetene, og har, etter mitt syn, fokus på et likeverdig tilbud til alle elevene. Samtidig er knutepunktskolen organisert som en egen avdeling på Skog, med egen leder, rådgiver og delvis egne lærere. Jeg oppfatter det slik at de opererer med en slags døveskole integrert i den hørende skolen. Lærerne i informantgruppen ga også uttrykk for at avdelingen kan oppleves som en satellitt på siden av skolens øvrige organisering. På tross av at de har et faglig samarbeid med andre lærere, fikk jeg ikke inntrykk av at det samarbeides om selve knutepunktskolen på tvers av avdelingene.

Skoleledelse og lærere har mulighet til å være modeller for hvordan elevene skal organisere seg. Skolens miljø vil bli påvirket av de ulike aktørenes (manglende) samhandling og interaksjon, fordi vi både er produsenter og produkter av våre omgivelser (Bandura, 1989). Hvis knutepunktskolen ikke er integrert på systemplan, kan det kanskje bidra til å vanskeliggjøre integrering på elevnivå. Organisasjonsmodellen fremmer derfor muligens segregering fremfor integrering, men sier likevel ikke noe om kvaliteten på opplæringsstilbudet. Skog vgs. har mange faglig høyt kompetente ansatte som jobber i knutepunktskolen, noe som kan være med på å bevare et godt og sterkt fagmiljø rundt denne avdelingen. Man har kompetente lærere som dekker et bredt faglig spekter, og et sterkt fagmiljø. I skoler der man har en eller to pedagoger med hørselsfaglig kompetanse, vil man

ikke ha mulighet til å gi et like bredt tilbud til hørselshemmede elever. I tillegg vil fagmiljøet bli sårbart, og gi lite rom for kompetanseutvikling. Samtidig er det en viss fare for at elevene opplever en skjevhet i forventninger fra lærere med og uten hørselsfaglig kompetanse (Antia, Stinson & Gaustad, 2002), der lærere uten denne kompetansen muligens tilegner elevene egenskaper de ikke har, som for eksempel evne til å oppfatte mer lyd enn det som er tilfellet. Dette er ikke nødvendigvis bare et onde, da hørselshemmede elever kan oppleve å bli overbeskyttet eller undervurdert (Antia, Stinson & Gaustad, 2002), og derfor kanskje vil ha godt av økt forventning til egen prestasjon fordi man opplever at andre har tro på ens potensiale (Bandura, årstall ikke oppgitt, i Imsen, 2003).

Integreringspraksisen på Skog virker til å være begrunnet i en tro på fellesskap blant tegnspråklige elever (Stolley, 2005). Følelsen av tilhørighet i et slikt fellesskap gir mulighet for økt motivasjon hvis betingelser som trygghet og trivsel er til stede (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette er betingelser jeg opplever som skolens (Skogs) intensjon bak tanken om å føre tegnspråklige elever sammen i både undervisningssammenheng og friminutt.

## 6.2 Motivasjon

Som Kaufmann & Kaufmann (1998) peker på, har mennesket motivasjon for å stille ulike behov. For en skoleelev, vil kanskje de sosiale og kognitive behovene stå i fokus. Sosiale nettverk er av betydning for motivasjon og mestringsforventning (Deci & Ryan, 2002, Bandura, 1989, Skaalvik & Skaalvik, 2005). Motivasjonen er igjen viktig for den kognitive, faglige, utviklingen. Biologisk sett, kan modning være en viktig faktor for motivasjon, det vil si en utvikling i hjernen basert på tidligere og nye erfaringer (Bandura, 1989). Både Sverre og lærerne legger vekt på dette. For Sverre, var det spesielt viktig å få frem betydningen av en kognitiv modning. Noen elever trenger kanskje rett og slett tid til å erfare hva som blir feil for dem i skolen, altså hvilke valg de ikke burde ha tatt. Muligens trenger de å prøve og feile på flere utdanningsprogram før de finner ut hva de har mestringsforventning og motivasjon til å gjennomføre. Det er viktig for både lærerne og Sverre å få frem at det ikke er forskjell mellom tegnspråklige og hørende elever når det gjelder akkurat denne problematikken.

Johannes opplever at elevene i den spesielt tilrettelagte elevgruppen utviser en særlig og utpreget indre motivasjon for å komme på skolen. I samtalen vektla han spesielt at noen av disse elevene opplever liten grad av sosial og språklig stimuli på hjemmebane. Med andre ord kommer de på skolen for å ta del i et fellesskap de mangler hjemme. Den indre motivasjonen

de ser hos disse elevene blir også støttet av sterk autonomi på enkelte områder (Deci & Ryan, 2002). Selv om dette er en elevgruppe som trenger mye faglig støtte, erfarer Johannes at de er velorganiserte, og flinke til å gi beskjeder og tilbakemeldinger. I tillegg opplever han at de utvikler enda større grad av autonomi i løpet av skoleåret. Det oppleves som et modningsår, der elevene får trent seg og opplevd mestring på både faglige, sosiale og organisatoriske plan. Erfaringen med å mestre dette, kan føre til økt mestringsforventning og motivasjon for videre skolegang (Deci & Ryan, 2002, Bandura, 1989). Denne elevgruppen får tid og rom til å utvikle seg på flere områder. De har et godt utgangspunkt både for gode relasjoner med lærerne og de andre elevene i klassen, og et trygt miljø med aksept for å være den man er og sine individuelle behov (Antia, Stinson & Gaustad, 2002).

Indre motivasjon og høyere grad av autonomi, vil kanskje redusere behov for støtte, både fra lærere, familie og klassekamerater. Dette er muligens tilfellet for Sverres del. Hans nokså lange erfaring som elev i videregående skole, i tillegg til arbeidserfaring, gir inntrykk av at han har det veldig klart for seg hva han ønsker å gjøre, og ikke minst hva som kreves av ham for å oppnå det.

På vei mot en indre motivasjon for skole, har jeg inntrykk av at Sverre har vært innom alle punktene i Deci & Ryans (2002) Selvbestemmelses-kontinuum. Han har opplevd å slutte på studieprogram fordi han manglet motivasjon til å gå på skolen. Årsaken til dette akkrediterer han delvis seg selv, men også mangel på tegnspråktolk. Etter hvert som han internaliserte motivasjonen for skole, førte hans erfaringer og støtte fra familien til at han skjønnte betydningen av innsats på skolen (Bandura, årstall ikke oppgitt, i Imsen 2003). Han identifiserte seg med holdningen om at ingenting kommer gratis om man ønsker en spesifikk jobb. En slik internalisering av motivasjon bidrar til at resultatet av egne handlinger tilskrives en selv (Deci & Ryan, 2002). Jeg opplevde det slik at Sverre var stolt over å ha kommet så langt i utdanningen, og fornøyd med å ha kommet dithen at han er til stede på skolen fordi han finner glede i det. Han har med andre ord en selvbestemt motivasjon for skolegang (Deci & Ryan, 2002).

### 6.3 Inkludering og mestring

Hvis integrering på alle plan er et overordnet mål, må man kanskje også ha som mål at det dannes fellesskap på tvers av språk og kultur. Elevgrupper ved en skole kan sies å være eksempler på fellesskap, men hvis man skal tolke ut fra sosiologiens definisjon, dannes ikke nødvendigvis disse fellesskapene innenfor de enkelte klassene (Stolley, 2005). Selv om elever i samme klasse har samme læringsmål, kan man ikke, utover dette åpenbare fellestrekket, ta for gitt at disse elevene identifiserer seg med hverandre. Forskningen og teorien forteller oss at tilhørighet til et fellesskap i stor grad påvirker motivasjon og mestringsforventning, og ifølge Bandura (1989), lar vi oss styre av våre preferanser og vår kompetanse i denne sammenheng. Preferanse og kompetanse handler ikke bare om det skolefaglige. Det handler også om hvilke mennesker vi liker å omgi oss med (preferanse), i tillegg til hva vi føler vi kan bidra med og lære av andre (kompetanse). Da er kanskje ikke integrering i ordets rette forstand en absolutt nødvendighet for elevenes faglige måloppnåelse, men snarere integrering i grupper med felles preferanser og kompetanse utover det rent skolefaglige.

Samtidig kan tegnspråklige elever miste verdifull kunnskap og erfaring ved å segregeres i egne grupper. Majoriteten av samfunnets deltagere er hørende, og det er kun et mindretall som behersker tegnspråk. Hvis tegnspråklige elever stenges ute fra det store fellesskapet, står de i fare for å falle utenfor lovhjemlede og likeverdige demokratiske prosesser og sosiale og faglige erfaringer som kan hjelpe dem på vei gjennom skoleløpet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Man bør ikke undervurdere potensialet for læring på alle plan i skolen.

Hørselshemmede elever kan høste mye kunnskap gjennom å aktivt delta i ulike elevgrupper. Ettersom alle har sin opplevelse av verden og kunnskapen som er tilgjengelig, kan vi dra nytte av hverandres refleksjoner (Bandura, 1989). På samme måte, kan hørende elever ha mye å lære av hørselshemmede elever. Sverre er ikke så opptatt av sosial omgang med de andre elevene, og vandrer like gjerne rundt på egen hånd som sammen med andre. Han opplever å ha venner som han kan være med hvis han vil. I studien om tanker om å slutte på videregående skole (Mjaavatn & Frostad, 2014), var ensomhet en vesentlig faktor i negativ forstand. Faktumet at Sverre opplever å ha venner, sier noe om at han ikke føler seg ensom selv om han ofte velger å være alene. Det er heller ingen garanti for at Sverre representerer et flertall av elever i videregående skole når det gjelder behov for sosial interaksjon med andre elever.

Ledelsen ved Skog vgs. prøver å tilrettelegge for interaksjon mellom hørende og hørselshemmede elever. Skolen tilbyr tegnspråk som fremmedspråk, noe som kan være med på å synliggjøre tegnspråk og tegnspråkbrukere ved på å spre kunnskap om og forståelse for hørselshemmede elever i det hørende skolemiljøet. Det kan altså bidra til aksept for å være den man er i et mangfoldig skolemiljø (Federici & Skaalvik, 2013, Antia, Stinson & Gaustad, 2002). Et paradoks er at skolen prioriterer at tegnspråklige elever skal få pause sammen. Dette kan forklares med at de ønsker å lage møtepunkt for hørselshemmede som ikke går i klasse med andre tegnspråklige elever. Det er likevel et tankekor at man vektlegger å styrke de tegnspråklige grupperingene sosialt istedenfor utveksling mellom hørende elever og tegnspråklige elever. Dette kan medføre ytterligere skille mellom ”in-groups” og ”out-groups” (Sumner, 1906 i Stolley, 2005), ved at elevgruppene i liten grad får anledning til å øke tilliten til og forståelsen for hverandre.

Begge informantgruppene synes det er betenkelig at det ikke er mer interaksjon mellom døve og hørende. Lærerne sier at både de, og skolen på systemplan, forsøker å gjøre avstanden kortere mellom disse elevene, men lite realiseres. Med tanke på hvordan skolen er organisert, er det kanskje ikke så merkelig likevel. På den ene siden formidler man til ønsker om å blande hørende og tegnspråklige elever ved å legge opp til møtepunkt. På en annen side formidler man muligens det helt motsatte, ved å skille elevene i undervisningssituasjoner, i forbindelse med prosjekter og pauser. Alle disse tiltakene er helt sikkert i beste mening, men de kan likevel sende motstridende signaler til den helhetlige elevgruppen og lærergruppen. Det er ikke nødvendigvis noe galt med å tenke at ”like barn leker best”, især når det er snakk om elevgrupper som på grunn av en kulturell og språklig barriere kanskje sliter seg ut i forsøket på å delta i en hørende verden. Dessuten gir tegnspråklige elevgrupper grobunn for vikarierende læring (Bandura, 1989), der elevene kan se muligheten for å mestre det som deres (in-)gruppemedlemmer gjør.

Sverre snakket mye om utfordringer i forbindelse med bruk av tolk, noe som også kom frem i rapporten ”De kritiske overgangene” (NAV Hjelpemiddelsentralen Sør-Trøndelag, 2012-2013). Sverre er redd for at tolken ikke skal klare å oversette hans nøyaktige budskap på en god måte, og kvier seg derfor av og til for å uttale seg i klasseromssituasjoner. Tolken skal i utgangspunktet være kompetent til å formidle både innhold, stemning og taleflyt på en god måte (Hjelmervik, 2008, Olsen, Mjøen, Rønning & Kermit, 2010). Hvis tegnspråklige elever opplever at dette ikke er tilfelle, kan deres frykt for å bli representert av en dårlig tolk hindre

dem i nye mestringsopplevelser og deltagelse i fellesskapet. Sverre er likevel opptatt av at tilgang til tegnspråktolk er ekstremt viktig, for ingen tolk betyr ingen tilgang til læring og fellesskap. Det betyr også et mangelfullt opplæringstilbud, da alle har rett til likeverdig og inkluderende opplæring (NOU, 2009).

Manglende tolketilbud har resultert i at både Sverre selv og andre han kjenner har sluttet på ulike studieprogram. Motivasjonen har opphørt fordi mestring har vært helt uoppnåelig. Sverre sier imidlertid ingenting om tolkens evne til å formidle kommunikasjon som går utover det faglige. Jeg har inntrykk av at han vektlegger læring, og ikke er så opptatt av andre ting som foregår i omgivelsene. Dette gjelder ikke nødvendigvis alle tegnspråklige elever, og tegnspråktolkene skal være i stand til å formidle essensen av alt som foregår i auditiv nærhet (Hjelmervik, 2008). Andre enn Sverre vil imidlertid kanskje være svært opptatt av å få med seg alt som skjer rundt dem, og vil kunne oppleve det som ekskluderende hvis de ikke får ta del. Tolkene er et medium mellom to grupper – et bindeledd mellom hørende og tegnspråklige grupper som vi kan kalle ”in-groups” og ”out-groups”. Der tolkene i utgangspunktet skal være til hjelp i kommunikasjon mellom disse gruppene, er de også et mulig hinder? Ikke i kraft av sin yrkesutførelse, men tolken kan, simpelthen på grunn av sin tilstedeværelse, være med på å vekke (urealistiske) forventninger hos hørende elever og lærere uten hørselsfaglig kompetanse (Bandura, 1989).

Læreren, Johannes, snakket også om utfordringer med bruk av tegnspråktolk, og hans frykt for at elevenes prestasjoner ikke skal bli tydeliggjort i muntlige eksamenssituasjoner. Johannes, som selv er hørselshemmet, har ikke mulighet til å bekrefte at tolken får videreformidlet elevens budskap på en god måte. Hvis både elever og lærere blir usikre på kvaliteten i kommunikasjonen, kan det kanskje bidra til både svekket forventning om å mestre det vi setter oss til (“efficacy expectations”) og forventninger om at vår handling vil føre til et gitt resultat (“response-outcome expectations”) (Bandura, 1977).

#### **6.4 Betydningen av relasjoner**

Faktumet at avdelingen for knutepunktskolen er nokså liten i forhold til skolen som helhet, gjør at miljøet på avdelingen blir lite og nært. Det pedagogiske personalet har anledning til å bygge gode relasjoner med elevene, noe jeg har inntrykk av at de klarer. Sverres opplevelser av støtte fra både rådgiver og lærere bygger opp under dette inntrykket. Han ga uttrykk for å få både emosjonell og instrumentell støtte fra begge hold (Federici & Skaalvik, 2013). Den

emosjonelle støtten opplever han i form av at de ser ham og tar seg tid til ham. Instrumentell støtte blir synliggjort via hjelp med faglige spørsmål og karriereveiledning. At Sverre opplever støtte på begge områder, kan være med på å øke motivasjonen hans (Federici & Skaalvik, 2013). I intervju samtalen, ga også lærerne uttrykk for at både emosjonell og instrumentell støtte til elevene var viktig for dem selv og for skolen på systemplan. Lærernes evne til å etablere og bevare gode relasjoner med elevene kan også få positive konsekvenser for samspillet i klassen, hvilket igjen kan bidra til bedre læringsforutsetninger (Drugli, 2012). At både Sverre og lærerne ga uttrykk for lignende tanker rundt relasjonsbygging, tenker jeg kan forklare at det er sammenheng mellom støtten lærerne faktisk gir og elevens opplevelse av denne støtten.

I motsetning til Federici & Skaalviks (2013) tanker om at elever opplever mindre støtte i høyere skoletrinn, har jeg inntrykk av at Sverre har tette og gode relasjoner til sine lærere. Det er mulig at støtten Sverre opplever å få kan forklares med god tilgang på støtte hos lærere som har få elever å forholde seg til. Denne støtten kan potensielt være avgjørende for motivasjonen hos elever som er i en alder der de opplever store biologiske forandringer, og samtidig må takle større krav i skolen. Både Sverre og lærerne snakker om å forvente at elevene skal mestre. Antia, Stinson & Gaustad (2002) peker på at pedagoger med hørselsfaglig kompetanse især kan ha for lave forventninger til hørselshemmede elever. Lærerne jeg snakket med, peker imidlertid på betydningen av forventninger til elevene, og hvor viktig det er at både lærere og foreldre er tydelige i så måte. Denne uttalelsen støttes av Sverre, da han viser til at lærerne sier fra når de mener kan klare å prestere bedre enn han har vist.

Jeg opplever det slik at både Sverre og informantene i lærergruppen er opptatte av gode holdninger hos lærerne. Noen av dem har selv store hørselstap, og har tegnspråk som undervisningsspråk. Lærerne kan være gode forbilder i kraft av nettopp disse egenskapene (vikarierende læring). Tegnspråklige elever ser at lærerne deres har gode utdannelser og gode jobber, noe som kan påvirke mestringsforventningene og motivasjonen hos elevene (Bandura, årstall ikke oppgitt, i Imsen 2003). Det kan også virke opplysende for den hørende elev – og lærermassen, ettersom å se tegnspråklige lærere blir like vanlig som å se hørende lærere. Således kan lærerne indirekte påvirke skolekulturen og skolemiljøet, kun ved å være en del av disse. De samme lærerne har også gode forutsetninger for å legge til rette for et godt læringsmiljø for elevene. I tillegg til pedagogiske grep, kan de uten problem kommunisere

direkte med tegnspråklige elever. Denne direkte kommunikasjonen blir også trukket frem som et viktig trivselsfaktor i ”De kritiske overgangene” (NAV Hjelpemiddelsentralen, Sør-Trøndelag, 2013-2013).



## 7.0 Avsluttende kommentarer og veien videre

Denne studien har gjort meg enda mer sikker på at det ikke finnes noen ensartede fasitsvar i problematikken rundt bortvalg i videregående skole. Det er en mangefasettert problemstilling, men vi kan lære noe av det andre opplever som suksessfaktorer for gjennomføring.

Tilgang til et språklig og kulturelt fellesskap, gode relasjoner og opplevd støtte, tid til modning og personlig utvikling synes i denne studien å være viktige faktorer for økt mestringsfølelse og motivasjon for skolegang. Hvis man ser på den tidligere forskningen jeg har vist til i kapittel 2, er ikke dette banebrytende nyheter, men det støtter godt opp om det andre har forsket på før meg. Det som kanskje forundret meg mest, er holdningen blant alle informantene når det gjelder årsaker til omvalg og bortvalg hos hørende og tegnspråklige elever. Jeg er nok ikke helt enig i at årsakene i den ene gruppen ikke skiller seg nevneverdig fra den andre, når det kom tydelig frem at Sverre tidligere hadde byttet studieprogram på grunn av manglende tolk. Dette kunne ha vært interessant å se nærmere på hvis man hadde hatt tilgang til en større informantgruppe.

Det er mye annet man kunne ha spurt om, og jeg tror aldri dette feltet blir ferdig utforsket. Jeg tror også det er mange andre faktorer som er avgjørende for tegnspråklige elevers suksess i videregående skole. Jeg kunne gjerne ha tenkt meg å se nærmere på blant annet psykisk helse blant tegnspråklige elever, døves kultur og identitet, og ikke minst miljøet innad i tegnspråkmiljøet. Det tegnspråklige miljøet i Norge er relativt lite, og jeg vil tro at gjennomsiktigheten man finner der påvirker hvordan man forholder seg til hverandre. Som i alle andre miljø og kulturer, er det sannsynligvis forskjell på hvor sterk tilhørighet man føler på, og hvor mye av identiteten som er kulturelt fargelagt. Hva er det som påvirker dette, og er det noen som føler et press enten innenfra eller utenfra? Dette er tanker som har oppstått som resultat av de sterke holdningene jeg har møtt rundt integrering i forbindelse med denne oppgaven. Jeg har nå lettere for å forstå hvordan debatten rundt nedleggelse av døveskolene ble så opphetet, for dette er et tema med veldig mange nyanser og svar. Derfor er det viktig at vi fortsetter å stille spørsmål, slik at vi kan bevisstgjøres i størst mulig grad.

Etter mange år som lærer i minoritetsgrupper, for både hørselshemmede og elever med kort botid i Norge, føler jeg meg heldig som har fått muligheten til å bli kjent med disse elevene. Det blir derfor mer og mer tydelig for meg hvor viktig jeg synes det er at alle har mulighet til å knytte kontakter på tvers av språk og kultur, for majoriteten har også mye å lære av

minoriteten. Vårt samfunn blir stadig mer preget av mangfold. Jeg tror at kunnskap om og aksept for hverandre er en forutsetning for å leve godt sammen, og å utnytte det beste i hverandre. Et bedre fellesskap kan gi bedre grobunn for mestring og motivasjon. Vi må bare åpne sinnet, og finne mot til å ta skrittet inn i andres verden.

Det jeg aller helst vil trekke frem helt til slutt, er at jeg fikk et sterkt inntrykk av at Sverre opplever Skog videregående skole som en god og trygg plass å være. Alt han sa pekte i den retning, og hans opplevelser samsvarte i stor grad med det lærerne uttrykte at de ønsket å gi elevene. Jeg opplevde å møte fantastiske mennesker, som alle hadde viktige og interessante refleksjoner, og som, ikke minst, utviste et udelt positivt menneskesyn. Det tror jeg absolutt er en viktig faktor i arbeidet med å få elever gjennom videregående skole.

## Litteraturliste:

- Antia, S.D., Stinson, M.S. & Gaustad, M.G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229. DOI: 10.1093/deafed/7.3.214
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* (84)2, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. *Annals of Child Development*, 6(1989), 1-60.
- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company, New York.
- Breivik, J. - K. 2000. Døve – funksjonshemmede eller kulturell minoritet? I. T. I. Romøren (Red.), *Usynlighetskappen. Levekår for funksjonshemmede*. Akribe, Oslo.
- Breivik, J.-K. (2007). *Døv identitet i endring*. Lokale liv, globale bevegelser. Universitetsforlaget, Oslo.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget, Oslo.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The ”What” and ”Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self –Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4), 227-268.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm AS, Oslo.
- Emanuelsson, I. (1995). Integrering og konsekvensar av integreringsideologien i P. Haug (red.), *Spesialpedagogiske utfordringar*. (s.94-108). Universitetsforlaget, Oslo.

Federici, R.A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1/2013, 58-63.

Forvaltningsloven.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Suny Press, Albany.

Grønlie, S. M. (2005) *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Fagbokforlaget, Bergen.

Hjelmervik, E. (2008). Tolking for barn i skolen. I Aa. L. Hansen, N. Garm. & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon*. En artikkelsamling. (s. 91-98). Møller kompetansesenter, Trondheim.

Imsen, G. (2003). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (3. utg.). Universitetsforlaget, Oslo.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk, Oslo.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (2. utg.). Fagbokforlaget, Bergen.

Kleven, T. A. (Red.), Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Fagbokforlaget, Bergen.

Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen. Utdanningsdirektoratet, Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk, Oslo.

Meld. St. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet, Oslo

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 01/2014, s. 47-55.

Moen, T. & Karlsdottir, R. (Red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9 – 85). Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.

NAV Hjelpemiddelsentral Sør-Trøndelag. (årstall ikke oppgitt). *De kritiske overgangene*. Trondheim

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget, Oslo.

NOU (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplæringslova.

Olsen, T. Mjøen, O.M., Rønning, H. & Kermit, P. (2010). *Tegn, tillit og troverdighet. Om rettsikkerhet for døve og hørselshemmede*. NF-rapport nr. 11/2010.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget, Bergen.

Røkenes, H. O., Lossius, K., & Mauseth, T. 1996. *Kommunikasjon og sosialt samspill*. J. W. Cappelens Forlag A/S, Oslo

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget, Oslo.

Solvang, Per. (2006). *Avviksglade barn og normaliseringsivrige foreldre*. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 26:1448 <http://tidsskriftet.no/article/1381585> (lastet ned 15.11.12)

Stach, B. A. 2010. *Clinical Audiology An Introduction*, Cengage Learning, Delmar.

St. meld nr. 14. (2003-2004). *Om opplæringstilbud for hørselshemma*. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

Stolley, K.S. (2005). *The Basics of Sociology*. Greenwood Press, London

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget, Bergen.

Vonen, A. M. 2006. Tegnspråk i et lingvistisk perspektiv. S. R. Jørgensen og R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk – En antologi om tegnspråk*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Wendelborg, C., Haugen, G. M. D., Kermit, P. & Tharaldsteen, A. M. (2014). *En av flokken*. (Forskningsrapport). NTNU Samfunnsforskning, Trondheim.

#### **Kilder fra Internett:**

Udir – Gjennomføringstall, 2014:

[http://www.udir.no/contentassets/473015895c3f4485957ad0dac071aca2/publiseringsnotat\\_gjennomforingstall\\_vgo.pdf](http://www.udir.no/contentassets/473015895c3f4485957ad0dac071aca2/publiseringsnotat_gjennomforingstall_vgo.pdf) Hentet 7/9-15

Statistisk sentralbyrå (SSB), 2015:

<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2015-06-04> Lastet ned 30/11-15

Tolkeforbundet (2015): <http://www.tolkeforbundet.no/om/etikk/godtolk> Hentet 17/10 2015

De nasjonale forskningsetiske komiteene: [www.Etikkom.no](http://www.Etikkom.no)

[Www.ladoeveskoleneleve.blogg.no](http://www.ladoeveskoleneleve.blogg.no) Hentet 14/9 2015

# Vedlegg

## Vedlegg 1: kvittering 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

Per Frostad  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 18.02.2015

Vår ref: 41857 / 4 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41857	<i>Tegnspråklige elevers opplevelse av suksessfaktorer for fullføring av videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Frostad
Student	Gina Gjelhus

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, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

*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](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uio.no](mailto:nsdmaa@svt.uio.no)



Formålet er fokusere på det som går bra, og hva som kan bidra til at det går bra. Å rette oppmerksomheten mot nettopp dette, og være til hjelp for både elever, lærere, rådgivere og foreldre når viktige skolevalg skal tas.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det bør tilføyes at alt datamaterialet skal anonymiseres ved prosjektslutt i tillegg til videoopptakene. Siste avkrysningsboks må også fjernes.

Hovedregelen når det registreres sensitive opplysninger til forskningsformål om ungdom under 18 år, er at det må innhentes samtykke fra foreldrene. I dette prosjektet vurderer personvernombudet det imidlertid slik at ungdommer over 16 år kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Dette ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang. Det vises til at ungdom i denne alderen har selvbestemmelse på en rekke områder, de kan bl.a. selv velge utdanning og samtykke til helschjelp. Det er personvernombudets vurdering at ungdommene på 16 år og eldre i dette prosjektet har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

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 15.05.2015. 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 videoopptak



### Vedlegg 1.1: Kvittering på endring

Mottatt fra NSD 12.03.2015:

Viser til endringsmelding datert 4. mars 2015.

Personvernombudet har registrert at lærere er lagt til som en ny informantgruppe.

Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

--

Vennlig hilsen/best wishes

Audun Gabriel Løvlie

**Rådgiver/Adviser**

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Suksessfaktorer for fullføring av videregående skole”***

#### **Bakgrunn og formål**

Denne studien er et mastergradsprosjekt ved pedagogisk institutt på NTNU.

Formålet med studien er å beskrive hva som fungerer i skolehverdagen til tegnspråklige elever i videregående skole, nærmere bestemt knutepunktskole for elever med hørselstap. Jeg ønsker å se på faktorer som kan bidra til en positiv opplevelse av utdanningen og fullføring av skoleløpet.

Du blir bedt om å være med i studien fordi du er elev ved en videregående knutepunktskole og har tegnspråk som ditt førstespråk.

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

I studien vil jeg intervju tre elever. Intervjuene vil bli filmet, og kommer til å ha en varighet på cirka en (1) time. Intervjuene blir tolket av tegnspråktolk(er).

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student, veiledere og tegnspråktolken som deltar i intervjusituasjonen som vil ha tilgang til opplysninger om deg.

Dine personopplysninger og ditt intervju vil bli lagret på medier uten internettilgang, og du vil bli anonymisert i studierapporten.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2015. Videoopptaket blir slettet med en gang jeg har ferdigstilt analysen av intervjuet.

#### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med mastergradsstudent Gina Gjellhus, tlf. 97181565 eller e-post: [gina.gjellhus@stfk.no](mailto:gina.gjellhus@stfk.no)

Hovedveileder/prosjektleder: Per Frostad, tlf. nr. 930 95 846, e-post: [per.frostad@svt.ntnu.no](mailto:per.frostad@svt.ntnu.no)

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

# Samtykke til deltakelse i studien

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
- Jeg samtykker til å bli filmet i intervjusituasjonen*
- Jeg samtykker til at anonymiserte personopplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt*

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Suksessfaktorer for fullføring av videregående skole”*

#### **Bakgrunn og formål**

Denne studien er et mastergradsprosjekt ved pedagogisk institutt på NTNU.

Formålet med studien er å beskrive hva som fungerer i skolehverdagen til tegnspråklige elever i videregående skole, nærmere bestemt knutepunktskole for elever med hørselstap. Jeg ønsker å se på faktorer som kan bidra til en positiv opplevelse av utdanningen og fullføring av skoleløpet.

Du blir bedt om å være med i studien fordi du er lærer ved en videregående knutepunktskole og jobber med elevgruppen studien fokuserer på.

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

I studien vil jeg intervju tre elever og tre lærere. Intervjuene vil bli filmet, og kommer til å ha en varighet på cirka en (1) time.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student og mine veileder som vil ha tilgang til opplysninger om deg.

Dine personopplysninger og ditt intervju vil bli lagret på medier uten internettilgang. Alt datamaterialet om deg, inkludert videoopptakene, skal anonymiseres ved prosjektslutt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2015. Videoopptaket blir slettet med en gang jeg har ferdigstilt analysen av intervjuet.

#### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med mastergradsstudent Gina Gjelhus, tlf. 97181565 eller e-post: [gina.gjelhus@stfk.no](mailto:gina.gjelhus@stfk.no)

Hovedveileder/prosjektleder: Per Frostad, tlf. nr. 930 95 846, e-post: [per.frostad@svt.ntnu.no](mailto:per.frostad@svt.ntnu.no)

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

## Samtykke til deltakelse i studien

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
- Jeg samtykker til å bli filmet i intervjusituasjonen*

## Vedlegg 4: Intervjuguide til elever

Intervjuguide til studien ” Hva opplever tre døve, tegnspråklige elever som suksessfaktorer for fullføring av utdanningen ved en videregående knutepunktskole?”

### *Elever*

Informasjon om meg, studiens bakgrunn og formål, anonymitet.

### **Oppstartsspørsmål**

Hvor kommer du fra?

Hvor gammel er du?

Hvor gikk du på ungdomsskole?

Hvilken skole går du på, og på hvilket studieprogram?

Hvor mange år har du vært elev i videregående skole?

### **Valg:**

Hva førte til at du valgte akkurat denne skolen?

Snakket du med rådgivere på ungdomsskolen?

Hvordan opplevde du rådgivningen du fikk på ungdomsskolen?

Hva er viktig for deg i en fremtidig jobb?

Det er mange elever som gjør omvalg, også mange elever med hørselstap. Hva tror du kan være grunnen til det?

Har du byttet studieprogram ved en eller flere anledninger?

Hvis ja, hva var årsaken til at du byttet?

Hvis nei, har du noen gang vurdert å bytte studieprogram?

### **Mål og motivasjon:**

Hva er viktig for deg i skolen for å nå dine mål?

Kjenner du at du har lyst til å dra på skolen om dagene?

Kan du beskrive hva det er som gjør at du drar på skolen? For eksempel, hvilken betydning har venner, lærere, rådgivere, fag osv.

Forskning viser at det er urovekkende mange som slutter på skolen i videregående. Hva tror du kan være årsaken til dette?

Kan du fortelle om hvordan du synes det er å gå på videregående sammenlignet med ungdomsskolen? Fag, venner/sosialt miljø, lærere, rådgivere, hjelpemidler, fysiske areal

### **Miljø:**

Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet på skolen og i klassen din?

Hvilke forventninger hadde du til skolen din før oppstart? Synes du at forventningene og virkeligheten har mye til felles?

Hvordan opplever du å være en språklig minoritet på skolen?

Har du noen gang følt deg utenfor/ekskludert på grunn av språk eller hørselstapet ditt?

### **Relasjoner:**

Er du fornøyd med lærerne dine?

Hva synes du er en god lærer?

Har du hatt kontakt med en eller flere rådgivere på skolen?

Hva synes du er en god rådgiver?

Hvordan opplever du ditt forhold til kontaktlærer og andre lærere på skolen?

Har du både hørende og døve venner?

Hvordan vil du beskrive ditt forhold til andre elever på skolen/i klassen?

### **Kommunikasjon:**

Er det mange som snakker tegnspråk på skolen din?

Hvordan vil du beskrive interessen for tegnspråk på skolen?

Bruker du tekniske hjelpemidler i skolesammenheng?

Hvordan opplever du å bruke tolk på skolen?

Hvordan opplever du samarbeidet mellom tolker og lærere?

### **Tilrettelegging:**

Opplever du at skolen tilrettelegger for deg på en god måte?

Kan du beskrive hvordan du opplever denne tilretteleggingen?

Hvis du fikk muligheten til å hjelpe en videregående skole som skulle motta en elev med hørselstap for første gang, hvilke råd hadde du ønsket å gi til skolen slik at de kan tilrettelegge best mulig for eleven?

Hvilke råd ville du ha gitt eleven?

Er det noe du mener vi burde ha snakket om som vi ikke har fått snakket om?

Har du lyst til å se gjennom filmen?



## Vedlegg 5: Intervjuguide til lærere

Intervjuguide til studien ” Hva opplever tre døve, tegnspråklige elever som suksessfaktorer for fullføring av utdanningen ved en videregående knutepunktskole?”

### *Lærere*

Informasjon om meg, studiens bakgrunn og formål, deltakernes anonymitet og deres taushetsplikt.

### **Oppstartsspørsmål**

Hva er deres arbeidsoppgaver her på skolen?

Hvor lenge har dere jobbet her?

Snakker dere tegnspråk?

### **Valg:**

Hva er det som gjør at tegnspråklige elever velger denne skolen? Det vil si, hva kan dere tilby spesielt til denne elevgruppen?

Samarbeider dere med rådgivere i ungdomsskolene?

Hvis ja, kan dere beskrive på hvilken måte?

Hvordan opplever dere dette samarbeidet?

Kan dere beskrive hvordan dere organiserer overgangen mellom ungdomsskolen og videregående for denne elevgruppen?

Driver dere med rådgivning opp mot tegnspråklige elever?

Hvis ja, kan dere fortelle om hva slags type rådgivning dere yter?

Det er mange elever som gjør omvalg, også mange elever med hørselstap. Hva tror dere kan være årsaken til det?

Opplever dere at mange elever gjør omvalg i løpet av videregående utdanning?

Hvis ja, hva tror dere kan være årsaken til det?

Opplever dere at mange elever bytter fra sin nærskole til denne skolen?

Hvis ja, hva tror dere er årsaken til dette?

### **Mål og motivasjon:**

Forskning viser at det er urovekkende mange som slutter på skolen i videregående. Hva tror dere kan være årsaken til dette?

Kan dere beskrive hva dere tror motiverer deres elever til å komme på skolen om dagene?

Opplever dere at tegnspråklige elever har klare mål for karriere/yrkesliv?

Hvordan kan skolen (her) hjelpe elevene å nå disse målene, bortsett fra med god faglig opplæring? Hvordan kan dere motivere elevene?

### **Miljø:**

Hvordan vil dere beskrive det sosiale miljøet på skolen?

Hvordan opplever dere sosialiseringen blant tegnspråklige elever på skolen?

Har dere noen gang opplevd at elever føler seg ekskludert på grunn av språk eller hørselstap?

Kan dere beskrive hvordan dere eventuelt vil håndtere en slik situasjon?

### **Relasjoner:**

Hva synes dere er en god lærer?

Kan dere beskrive hva dere legger i ordet ”relasjonsbygging”?

På hvilken måte mener dere at man kan bygge gode relasjoner til tegnspråklige elever?

Hva synes dere er en god rådgiver?

Hvordan opplever dere at kollegiet fungerer?

Kan dere beskrive hvordan dere jobber sammen for å best mulig tilrettelegge for tegnspråklige elever?

### **Kommunikasjon:**

Er det mange som snakker tegnspråk på skolen (både elever og ansatte)?

Hvordan vil dere beskrive interessen for tegnspråk på skolen?

Bruker dere tekniske hjelpemidler i skolesammenheng?

Hvis ja, hvordan opplever dere at det fungerer?

Hva synes lærerne om å bruke slikt utstyr?

Opplever dere at utstyret fungerer som det skal?

Hvordan opplever dere å bruke tolk på skolen?

Hvordan opplever dere samarbeidet mellom tolker og lærere?

**Tilrettelegging:**

Opplever dere at skolen på systemplan tilrettelegger for tegnspråklige elever på en god måte?

Kan du beskrive hvordan dere opplever denne tilretteleggingen?

Utdanningsdirektoratet har gitt ut en veileder i forbindelse med opplæring av hørselshemmede barn og ungdommer. Hvordan opplever dere denne?

Hvis dere fikk muligheten til å hjelpe en videregående skole som skulle motta en elev med hørselstap for første gang, hvilke råd hadde dere ønsket å gi til skolen slik at de kan tilrettelegge best mulig for eleven?

Hvilke råd ville dere ha gitt eleven og/eller foreldrene?

Er det noe dere mener vi burde ha snakket om som vi ikke har fått snakket om?

Har dere lyst til å se gjennom filmen?



### RETNINGSLINJER FOR LAGRING AV TOLKET MATERIALE

NAV har utarbeidet en prinsipiell forståelse for lagring av tolket materiale, som skal benyttes til private formål. Dette gjelder situasjoner hvor NAV yter tolketjeneste og der partene ser det hensiktsmessig at det tolkede materiale lagres.

I samarbeid med tolketjenesten og brukerorganisasjonene er følgende instruks utarbeidet:

1. Et tolket materiale kan lagres. Et lagret materiale kan kun benyttes til personlig bruk av den som er innvilget tolkehjelp i henhold til Folketrygdløven, og skal ikke vises fram, kopieres, lånes eller gis bort til andre. Et tolket materiale er en fortløpende gjengivelse av en samtalsituasjon og et hendingsforløp. Årsaken til at materiale lagres er at den hørselshemmede bruker som følger en tolket gjengivelse i liten grad har mulighet til å selv ta notater. Et tolket materiale kan da benyttes til å selv utarbeide egne notater i etterkant eller til å forsikre seg om å ha oppfattet det som skjedde i tolkesituasjonen. Det tolkede materialet skal deretter slettes.
2. Lagring av tolket materiale kan gjelde forskjellige tolkemetoder, som skrivetolking eller tolking til tegnspråk. Lagringsmetode kan være pr. elektronisk fil, på video eller annet. Tolken skal alltid ha beskjed på forhånd dersom tolkingen skal lagres og utleveres.
3. Bruker (det vil si den hørselshemmede eller døvblinde) har ansvar for at involverte parter blir informert om at det tolkede materialet blir lagret. Bruker har også ansvar for å få godkjenning av involverte parter før oppdraget starter hvis dette er nødvendig i forhold til Lov om opphavsrett og Åndsverksloven. (Det er ikke tillatt å lagre ved rettssaker, i barnevernssaker og andre situasjoner med sensitive opplysninger). Her kan bruker be om bistand fra tolken som kan informere om dette. Tolken kan informere om retningslinjer for bruk av lagret materiale og at utlevering av tolket materiale kan ses på som en rettighet på lik linje med å ta med seg notater. Bruker har selv ansvar for praktisk tilrettelegging, og at det er tilgjengelig nødvendig teknisk utstyr for opptak og for å ha med seg et egnet lagringsmedium (eks. minnepinne, opptakskassett etc). Tolken skal ikke ha med seg lagret materiale ut av tolkesituasjonen.
4. Simultantolking innebærer en risiko for formuleringsfeil og mulige misforståelser. I en tolkesituasjon kan det være nødvendig å gjøre sammenfatninger av deler av det som sies hvis det snakkes i høyt tempo eller flere snakker samtidig. Dette gir mulighet for feiltolkninger. Det tolkede materialet vil være en ufullstendig versjon av det som skjer i kommunikasjonssituasjonen. Resultatet vil bli et produkt som har nytteverdi for den som

selv var tilstede i situasjonen, men som ikke er et referat eller en oppsummering av situasjonen. Ved uklarheter underveis i en situasjon der det brukes tolk bør dette tas opp i situasjonen. I etterkant må uklarheter avklares direkte mellom partene i tolkesituasjonen. Tolken kan ikke i ettertid, på grunnlag av det utleverte tolkede materialet, holdes ansvarlig for eventuelle misforståelser eller feiltolkninger som oppstod i tolkesituasjonen.

5. Et lagret materiale kan ikke brukes som dokumentasjon, som grunnlag for klage eller som oppgitt kilde i for eksempel oppgaver og lignende.
6. Brukere som bryter disse retningslinjene kan miste retten til å få utlevert tolket materiale.

Jeg har lest gjennom og forstått innholdet i retningslinjene over:

---

Signatur fra bruker og dato