

Sammendrag

Hovedtema i denne oppgaven er inkludering av sterkt tunghørte i skolen og det pedagogiske opplegget rundt sterkt tunghørte.

Oppgaven består av en teoridel som viser til teori om historisk utvikling, hørselshemming, inkludering og tilpasset opplæring og tilrettelegging. Teorien om historisk utvikling fokuserer på utviklingen av synet på hørselshemmede. Teorien om hørselshemming vinkles inn på blant annet perspektiver, definisjoner og årsaker til hørselshemming. Teorien om inkludering omfatter definisjoner, intensjon om inkludering i skolen, selvoppfatning, vennskap og samspill. Tilpasset opplæring og tilrettelegging tar opp ulike forståelser og hørselstekniske hjelpemidler.

Kvalitativt forskningsintervju er brukt som metode for oppgaven. En ungdomsskoleelev og en lærer med spesialpedagogisk ansvar er intervjuet. De ble hovedsakelig spurt om sine opplevelser og erfaringer i forhold til inkludering og tilrettelegging i skolen. Analyse av datamaterialet førte frem til tre hovedkategorier; deltakelse og tilrettelegging.

Hovedkategoriene med underkategorier er diskutert opp mot teorien som er lagt til grunn for oppgaven. Målet er å gi et bilde av deltakernes egne opplevelser og hvilken informasjon dette gir om inkludering av sterkt tunghørte i skolen i dag.

Forord

Det har vært en spennende og krevende prosess å skrive masteroppgave. Det har gitt meg mange utfordringer og har til gjengjeld vært svært lærerikt. Det har virkelig vært interessant å fordype meg i dette området, og jeg er glad for at jeg har lært så utrolig mye.

Det er deltakerne som først og fremst har gjort denne oppgaven mulig. Jeg vil derfor spesielt takke ungdomsskoleeleven og læreren som meldte seg frivillige og stilte til intervju. Læreren har gitt god hjelp og vært veldig positiv og tilgjengelig. Dette har vært uvurderlig for denne prosessen.

I tillegg vil jeg takke min veileder Per Frostad. Takk for at du alltid har vært lett å nå, har stilt opp med åpen dør, lånt meg bøker og gitt meg gode tilbakemeldinger og refleksjoner. Du har virkelig gitt meg god hjelp med denne forskningen, blant annet med å finne deltakere.

Jeg vil også takke mamma og pappa, som har hjulpet meg enormt med korrekturlesing og refleksjoner. Dere gir meg endeløs støtte, har urokkelig tro på meg og stiller forventninger til meg. Dere har på mange måter gjort dette mulig for meg.

Arbeidet med oppgaven har vært mye lettere takket være motivasjonen jeg har fått fra mine herlige og kunnskapsrike medstudenter hver dag på idrettsbygget.

Tusen takk til Marita og Rebecca som *alltid* er der for meg. Jeg setter så pris på våre samtaler, kusineklubbmøter og kaffepauser, og jeg er takknemlig for at dere begge har vært så tilstede i denne perioden.

Til slutt takker jeg kjæresten min som alltid er tålmodig, gir meg gode råd og trekker meg ned på jorda. Takk for at du har oppmuntret meg gjennom hele prosessen, hjulpet meg med korrekturlesing og diskutert med meg. Jeg hadde ikke klart det like godt uten deg, Martin.

Trondheim, mai 2017

Adine Martine Røilid

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	I
Forord.....	III
1.0 Introduksjon og innledning.....	1
2.0 Teori.....	2
2.1 Historisk perspektiv.....	2
2.1.1 Synet på hørselshemming i endring.....	2
2.1.2 Segregeringsideologi.....	2
2.1.3 Nytt paradigme.....	3
2.1.4 Krav om kvalitet.....	4
2.2 Hørselshemming.....	5
2.2.1 Perspektiver på hørselshemming.....	6
2.2.2 Hørselsmåling.....	7
2.2.3 Definisjoner.....	8
2.2.4 Årsaker til hørselshemming.....	9
2.2.5 Språktilegnelse.....	10
2.3 Inkludering.....	11
2.3.1 Definisjoner.....	11
2.3.2 Den inkluderende skolen.....	12
2.3.3 Selvoppfatning.....	14
2.3.4 Hørselsteknisk utstyr.....	15
2.3.5 Klassestørrelse.....	15
2.3.6 Vennskap.....	16
2.3.7 Samspill.....	18
2.4 Tilpasset opplæring og tilrettelegging.....	19
2.4.1 Ulike forståelser av tilpasset opplæring.....	20
2.4.2 Tilrettelegging og utfordringer.....	22
3.0 Presisering av problemstilling.....	24
4.0 Metode.....	25
4.1 Valg av forskningsmetode.....	25
4.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	25
4.3 Planlegging og utvalg av deltakere.....	26
4.3.1 Presentasjon av deltakere.....	27
4.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	28
4.4.1 Forskerrollen.....	28

4.4.2 Utforming av intervjuguide.....	28
4.4.3 Gjennomføring av intervju.....	29
4.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet.....	30
4.5.1 Fra muntlig tale til skriftlig fremstilling.....	30
4.5.2 Analysen.....	31
4.6 Kvalitet i en kvalitativ intervjustudie.....	32
4.6.1 Forberedelse.....	33
4.6.2 Reliabilitet.....	34
4.6.3 Validitet.....	34
4.7 Etske betraktninger.....	36
5.0 Resultater og drøfting.....	38
5.1 Beskrivelse av Lisas hverdag.....	38
5.2 Presentasjon av datamaterialet.....	40
5.2.1 Deltakelse.....	40
5.2.2 Deltakelse – drøfting.....	45
5.2.3 Tilrettelegging.....	46
5.2.4 Tilrettelegging – drøfting.....	51
6.0 Oppsummering.....	53
6.1 Drøfting og refleksjoner.....	53
6.2 Avsluttende kommentarer.....	60
Kildehenvisning.....	62
Vedlegg 1.....	66
Vedlegg 2.....	68
Vedlegg 3.....	69
Vedlegg 4.....	70
Vedlegg 5.....	71
Vedlegg 6.....	72

1.0 Introduksjon og innledning

Som en del av min masterutdanning i spesialpedagogikk har jeg hatt en praksisperiode i PP-tjenesten. Gjennom denne praksisen fikk jeg innblikk i hverdagen til et barn med cochleaimplantat. Dette gjorde at jeg fikk interesse for temaet hørselshemming. Jeg ble fasinert av historien til dette lille barnet, og syntes det ville være spennende å forske på flere aspekter ved hørselshemming. Herunder både hvordan det tilrettelegges for inkludering, aktiv deltakelse og følelse av tilhørighet. Jeg ble i samråd med min veileder enig om å rette fokus mot ungdomsskolen.

Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å fordype meg i skolehverdagen til en sterkt tunghørt tenåring. I dag får de fleste barn med hørselshemming sin opplæring i nærskolen, men det eksisterer fortsatt spesialskoler og forsterkede avdelinger. «Døve elever går ofte på egne skoler i tilknytning til opplæringsavdelinger ved statlige spesialpedagogiske kompetansesentre for hørselshemmede» (Nilssen, 2014, 14.05.). Kompetansesentrene tilbyr tegnspråkopplæring og innebærer opphold utenfor skolen for hørselshemmede elever. Det er interessant å skaffe seg et innblikk i hvor langt vi faktisk har kommet i Norge i dag med tanke på intensjonen om en inkluderende skole.

Det er vanskelig å uttale seg om hørselshemmede, fordi det ikke er en ensartet gruppe. Dette fører til utfordringer med tanke på tilpassing og tiltak. Det som er best for den enkelte vil variere og generelle løsninger passer ikke for alle (Hansen, Garm & Hjelmervik, 2009). Noe som fungerer i én situasjon, trenger ikke nødvendigvis å være gjeldende i alle situasjoner. Denne masteroppgaven vil fokusere på det pedagogiske opplegget rundt en sterkt tunghørt elev i ungdomsskolen. Funnene som er gjort i tilknytning til skolens tilrettelegging for eleven, kan være en pekepinn på hvordan tiltak fungerer. Spesielt med tanke på inkludering av sterkt tunghørte elever i ungdomsskolen.

I oppgaven vil jeg først presentere teorien som ligger til grunn for oppgaven. Deretter følger en presisering av problemstilling, før jeg tar for meg metoden for oppgaven. Videre gis en presentasjon av empirien ut ifra tre hovedkategorier som drøftes kort etter hver presentasjon. Til slutt foretar jeg en oppsummering med refleksjoner og samler trådene i en drøfting, før jeg runder av med noen avsluttende kommentarer.

2.0 Teori

2.1 Historisk perspektiv

Denne delen av kapitlet vil ta for seg noe av den historiske utviklingen som har foregått i forhold til hørselshemming og inkludering i samfunnet og skolesystemet. Det vil fokusere på endringer i holdninger og utviklingen av tilbudet for hørselshemmede.

2.1.1 Synet på hørselshemming i endring

Spesialpedagogikken har en lang historie og startet allerede på 1700-tallet. Den har gått gjennom mange faser og store endringer når det kommer til holdninger, syn, verdier, hensikter og begreper. Siden oldtiden har det rådd fordommer om døve og tunghørte som begrensede når det kommer til læringsmuligheter (Grønlie, 2005). Det negative synet på tegnspråk førte til at tunghørte kun hadde tilgang til døves kommunikasjonsmetoder, dersom de registrertes som døve. Da ble de sendt til døveskole (Grønlie, 2005). På 1700-tallet startet opplæring av barn med syns-, hørsels-, evne- eller tilpasningsproblemer i Europa, denne opplæringen fant sted ved spesialskoler helt frem til midten av 1900-tallet (Befring, 2012). Døvepedagogikken startet på 1770-tallet (Grønlie, 2005). Nye ideer om likeverd i opplysningstiden inspirerte til opplæringstilbud for døve og blinde. Oppgjøret mot tanker om at døve manglet forutsetninger for å lære var nødvendig for etableringen av døveskolen (Befring, 2012). «Opplysningstiden ga de første kjente *positive* diskusjonene omkring døves åndsevner, deres intellektuelle muligheter og forholdet mellom lyd og tanke» (Grønlie, 2005: 33). Hørselshemmede var blitt stigmatisert og umenneskelig gjort helt siden antikken på grunn av dogmet «uten språk uten sjel». Den nye opplæringen skulle sørge for at mennesker med sansehandikap kunne utføre arbeidsoppgaver og ikke være nødt til å tigge for å leve. For å få til dette ble det benyttet metoder som sanseforsterkning og sansekompensasjon. Norges første døveinstitutt ble etablert i Trondheim i 1825, og i 1881 ble Norges første spesialskolelov vedtatt av Stortinget. Den ble kalt Lov om abnorme Børns Undervisning og handlet om opplæring av døve, blinde og åndssvake (Befring, 2012). «Selv om det første elektriske høreapparatet kom til Norge på begynnelsen av 1900-tallet, falt mange tunghørte både pedagogisk og sosialt utenfor i skolesammenheng» (Falkenberg & Kvam, 2012: 427). I 1916 ble det vedtatt at det skulle opprettes egne klasser for tunghørte, og klasserom ble utstyrt med forsterkerutstyr (Falkenberg & Kvam, 2012).

2.1.2 Segregeringsideologi

Ideologien om segregering dominerte fra 1950-tallet. Barn med spesielle behov fikk egne atskilte tilbud, fordi vanlig undervisning ikke hadde tilbud som dekket behovene. Likevel blir

denne perioden betegnet som optimistisk. Etter hvert tilbudte lokalskolene mer spesialundervisning, men den foregikk ofte i hjelpeklasser og dermed var elevene fortsatt segregert (Dalen, 2013). Tegnspråk var ikke aktuelt som opplæringspråk på 1940-, 1950- og 1960-tallet, fordi en ville gi barna mulighet til å klare seg uten. En trodde at ved å unngå tegnspråk ville de lære norsk bedre (Grønlie, 2005). I 1951 kom en ny spesialscolelov som omfavnet syns-, hørsels- og talehemmede, evneveike og barn og ungdom med tilpasningsvansker. Denne loven utvidet det spesialpedagogiske mandat, det ble nå tale om tunghørte ikke bare døve, mandatet omfavnet flere grupper og sørget for at de fikk spesialpedagogisk hjelp (Befring, 2012). Hjelpeklasser oppsto parallelt med spesialskolene og ble et lovpålagt tiltak i 1955. Kommunene måtte etablere hjelpeopplæring og det satte fart på spesialundervisning som igjen økte behovet for spesialpedagogisk kompetanse. Dette førte til at skolepsykologisk tjeneste ble hjemlet i loven i 1959 (Befring, 2012).

Fra 1951 til 1975 var tunghørte i en mellomstilling, de ble enten gitt tilbud i den vanlige skolen på de hørendes premisser eller registrert som døve og sendt til døveskolen. Dette førte til forskjellige statuser hvor en ønsket å være del av høystatusgruppen av hørende (Grønlie, 2005). Folkeskoletilbudet resulterte sannsynligvis i mislykkethet for mange tunghørte. Skoletiden var slitsom også for de som kunne defineres som vellykkede og mange fikk tilbud i hjelpeklasser (Grønlie, 2005). Egne klasser for tunghørte ble opprettet i overgangen til 60-årene. Undervisning for tunghørte har tidligere vært avhengig av personlig engasjement (Grønlie, 2005).

2.1.3 Nytt paradigme

I 1960-årene vokste integreringsideologien frem, men ble ikke befestet før i 1970-årene (Dalen, 2013). Utdanning av spesiallærere var et av satsningsområdene i løpet av 60-årene og Statens spesiallærerhøgskole ble opprettet. Da hjelpetiltak ble en del av loven i 1969 var det med et endret syn på spesialundervisning. Barn skulle få spesialundervisning fordi de trengte særlig hjelp, da ble kommunen pliktet å opprette pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste. «Retten til spesialundervisning slik vi kjenner det i dag, har sitt utspring i det såkalte Blom-utvalget» (Utdanningsforbundet, 2010, 21.06.). Blom-utvalget fikk i 1969 mandat til utarbeidelsen av lovregler for spesialundervisning. I 1970 ble utvalgets innstilling levert med forslag om at alle bestemmelser om obligatorisk opplæring skulle koordineres og samles i samme lov (Utdanningsforbundet, 2010, 21.06.). Endringer i grunnskoleloven i 1975 sørget for at ansvarsfraskrivelse og utstøtingsprosesser ble avvirket (Befring, 2012). «Dette var en

milepæl som la grunnlaget for en ny æra ved at absolutt alle barn og unge fikk rett til opplæring uansett individuelle forutsetninger for å lære» (Befring, 2012: 39).

Det nye paradigmet sørget for å fjerne stempelet «ikke opplæringsdyktige», og at skolen måtte tilpasse seg enkeltelevers opplæringsbehov. Denne endringen knyttes til begrepet integrering, men refererer også gjerne til *normaliseringsprinsippet* (Befring, 2012). Dette prinsippet problematiseres fordi det ikke fremmer mangfold og forskjeller som noe positivt og lærerikt. Integrering handler om geografisk forflytting fra det segregerte miljøet til et såkalt normalt miljø (Strømstad, Nes & Skogen, 2004: 39). Spesialtilbudene ble nå tatt med inn i den vanlige skolen og alle elever skulle integreres. Integrering har blitt et ord som forbindes mer med plasseringen av elever og hvor de går på skole fremfor hva de gjør på skolen (Haug, 2014). Det at elevene er fysisk til stede i klassen og på nærskolen betyr ikke nødvendigvis at de er en del av det sosiale fellesskapet. Integrering handler altså, slik vi forstår det i dag, om at elevene er med i den vanlige klassen og skolen. Fra 1980-årene ble integreringsideologien praktisert i skolen. Elevene skulle nå få opplæring i nærheten av hjemmet så langt det var mulig og faglig forsvarlig (Dalen, 2013).

2.1.4 Krav om kvalitet

Inkluderingsideologien vokste frem fra 1990-årene (Dalen, 2013). Det ble etablert 13 landsdekkende kompetansesentre hvorav seks var for hørselsheemmede. Elever med særskilte behov skulle få større deler av sitt tilbud i den vanlige skoleundervisningen. Det vil si at undervisningen ble tilpasset elevene innenfor den vanlige klassen. Ingen skulle behøve å falle utenfor, alle skulle delta i et inkluderende fellesskap. Elever skulle få utfordringer ut fra egne forutsetninger og behov (Dalen, 2013). Det var vanskelig å betrakte tegnspråk som et brukbart alternativ så lenge det ikke ble ansett som et språk. Først på 90-tallet «var det lingvistisk gjennomslag for det fordelaktige i to- og flerspråklighet, at det gir barn kognitiv profit» (Grønlie, 2005: 44). I 1997 kom Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) med store forandringer, hørselsheemmede med tegnspråk som førstespråk fikk egne læreplaner. Dette kan ha bidratt til usynliggjøring av de som ikke hadde tegnspråklig opplæring, fordi hørselstapets implikasjoner i skolesammenheng ikke var med i læreplanene (Grønlie, 2005). Fra 2000-2006 ble det mer fokus på individualisering. Det ble stilt krav til opplæringen om kvalitet og tilpasset opplæring. Kvalitetsutvalget skulle i 2001 vurdere kvaliteten i norsk skole, våren 2003 leverte de NOU 2003 *Iførste rekke*. Utvalget dokumenterte at den gjeldende spesialundervisningen fortsatt var ekskluderende og svært ressurskrevende. Det

kom frem at det var behov for bedre spesialundervisning, og at så få elever som mulig skulle være nødt til å ha spesialundervisning (Dalen, 2013).

Fra 2006 rettet fokuset seg mot kompetanse i skolen, Midtlyngutvalget fikk i mandat i 2007 å undersøke opplæringstilbudet for de med særskilte behov og hvordan dette kunne forbedres. De leverte sin innstilling i NOU 2009: 18 *Rett til læring*. Høringsuttalelsene fra denne dannet grunnlaget for Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* som legger hovedvekten på tidlig innsats og godt læringsmiljø. Barn med behov for spesielt tilrettelagt opplæring bør fanges opp så tidlig som mulig for at de skal få god nok hjelp og oppfølging, spesialpedagogisk kompetanse må forbedres og spesialpedagogiske tjenester må samordnes (Dalen, 2013). Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei fremmet kunnskap og mangfold i skolen*. Disse utdanningspolitiske dokumentene styrker retten til spesialundervisning og viser til spesialpedagogisk kompetanse som svært verdifullt. Det er også fokus på gode læringsmiljø som vektlegger tilpasset opplæring for alle elever (Dalen, 2013).

Disse fasene viser tydelig hvordan vi gjennom tiden har beveget oss fra et segregerende og ekskluderende samfunn, gjennom integrering og frem til inkludering som prinsipp i opplæring, skole og samfunn. Vi har gått fra å være uvitende til å bli mer opplyste, men det er fortsatt behov for mer opplysning. Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne. Spesialpedagogikken har i dag to sentrale ansvarsområder; å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes (Tangen, 2012). Det er nødvendig med informasjon og kompetanse for å sørge for gode, inkluderende opplæringsvilkår for hørselshemmede. Kompetansesentre må sørge for kursing og oppfølging. Mytene og bryddheten som forekommer i den hørende befolkningen kan tones betraktelig ned gjennom informasjon om hørselshemming; hva det er og ikke er (Grønlie, 2005).

2.2 Hørselshemming

Oslo Universitetssykehus opplyste i 2012 at det da var 500 barn som hadde fått operert inn cochleaimplantat, heretter forkortet CI, og de forventer at i de kommende årene vil de fleste barn som fødes døve få operert CI (500 barn med cochleaimplantat, 2012). Døve og sterkt tunghørte barn får muligheten til å fungere som tunghørte ved at de får operert inn CI, dette fører til at mesteparten blir tospråklige (Nilssen, 2014, 14.05.). Hvert år opereres om lag 30 barn. Det er relativt kort ventetid og nesten alle barn blir operert før de har fylt ett år (500 barn med cochleaimplantat, 2012). CI er et avansert høreapparat. Den ytre delen består av taleomformer, mikrofon og sender. Den indre deles opereres inn i cochlea (Hjelmervik, 2014).

2.2.1 Perspektiver på hørselshemming

En kan se på hørselshemming fra ulike perspektiver og innta ulike forståelsesmåter, det er vanlig å skille mellom et medisinsk og et sosialt perspektiv. Ohna (2000) skriver at terminologi og definisjoner for døvhet har endret seg. Organisasjoner for døve har «blitt mer oppmerksom på hvordan negative termer fungerer undertrykkende og har argumentert for en språkbruk og beskrivelser som gir uttrykk for en selvdefinering» (Ohna, 2000: 21). Han nevner også at i engelsktalende land skiller en mellom *Deaf* og *deaf* for medlemmer, eller ikke medlemmer av døvekulturen. En kan for eksempel innta et individperspektiv eller et sosialt perspektiv på hørselshemming. Individperspektivet er medisinsk og fokuserer på at det er individet som må tilpasses omgivelsene. Det sosiale perspektivet retter heller fokus mot omgivelsene. Døvheten blir bare et problem i møte med omgivelsene, og derfor bør en heller fokusere på hvordan sosiale forhold skaper funksjonshemming. Dette fremhever døvhet som relasjonelt og situasjonsbestemt fenomen, men det er mulig at individet overses. Et tredje perspektiv, det kulturelle, fokuserer på døvekulturen som språklig minoritet (Ohna, 2000).

Hjelmervik (2014) viser til tre ulike syn på hørselshemming; relasjonelt, kulturelt og medisinsk. Det kulturelle vektlegger språklig og kulturell tilhørighet. Det relasjonelle fokuserer på den hørselshemmedes relasjon til omgivelsene, altså avviket mellom sosiale krav til hørsel og hørselsfunksjon. Det medisinske synet inntar en medisinsk stilling til hørselshemming og betrakter det som en individuelt avvikende egenskap. Det er mulig, og også nødvendig, å innta flere av disse synene samtidig. Det er altså mulig å tilrettelegge for bedre hørsel og i tillegg tilby tegnspråkutvikling (Hjelmervik, 2014). Oliva og Lytle (2014) skriver om all den gratis informasjonen som de med hørselshemming går glipp av i løpet av en dag. De får ikke med seg det som skjer rundt dem med mindre noen gir dem denne informasjonen direkte. De viser til en studie av Hopper (2011), som ba et par jenter skrive ned alt de fikk med seg av det som skjedde rundt dem i løpet av skoledagen. Den ene jenta var døv og den andre hørende. Dette eksperimentet viste at den døve jenta hadde skrevet mest om det hun så rundt seg, klær og lignende. Den hørende jenta hadde skrevet mest om samtaler hun hadde overhørt og informasjon hun hadde fått høre fra de ulike menneskene rundt seg. Dette er et fenomen som døve har et eget uttrykk for skriver Oliva og Lytle (2014), det handler om at hørende snakker rundt den hørselshemmede uten at den får med seg noe som helst. Studien viser at hørselshemmede opplever stor mangel på informasjon, de er ofte de siste som får vite noe. De finner det ubehagelig å være avhengig av andre for å tilegne seg den informasjonen som alle andre nærmest får "gratis" (Oliva & Lytle, 2014).

«I hørende miljø betyr sosial døvhet å måtte være i fokus for andres oppmerksomhet - eller utenfor. Døvheten ødelegger muligheten til å være en av mange» (Grønlie, 2005: 68). For å vokse opp til modne, trygge og kompetente mennesker, er det nødvendig at hørselshemmede får vokse opp med et naturlig forhold til sin hørselshemming. Viktige voksne må ha innsikt i det hørselshemmede barnets virkelighet, for at barnet skal få oppleve å trives, lære og utvikle seg (Grønlie, 2005). De viktige voksne har mye å si for barnets utvikling av identitet og barnets følelse av tilhørighet, dette kommer tydelig frem i Breivik (2007) sine beretninger om forskjellige deltakers liv. Han viser til store vanskeligheter med å finne seg til rette både i døvemiljøet og den hørende verden, det er en identitetskamp. Mange føler tilknytning begge steder og finner det vanskelig å velge, andre opplever å ikke føle seg hjemme noen steder. Oppvekstvilkår og opplæring har mye å si for hvordan en klarer seg med tanke på kommunikasjonsmuligheter. Mye handler om å akseptere seg selv som en er og akseptere sin situasjon. Det å akseptere sin døvhet blir beskrevet som en befrielse. Døvemiljøet er lite og mange kjenner hverandre, det kan være vanskelig å få innpass hvis en ikke har fått god nok tegnspråkopplæring (Breivik, 2007). «For å bli anerkjent som døv må en gjerne beherske tegnspråket flytende. Døve som eksponeres sent for tegnspråk, står dermed i en vanskelig situasjon» (Breivik, 2007: 106). Deltakere forteller om ryktespredning og baksnakking, som fører til utestengelse innad i døvemiljøet. Det er utfordrende å være sammen med hørende fordi de gjerne møter hørselshemmede med fordommer og oppfatninger om at de er «dummere» på grunn av kommunikasjonsvansker (Breivik, 2007). Språkutviklingen henger tett sammen med selvoppfatning, om barnet ikke mestrer samhandlingen med andre kan det føre til følelsen av å være mindre sosialt attraktiv (Hjelmervik, 2014).

2.2.2 Hørselsmåling

En kan måle hørselstap med forskjellige metoder og beskrive høreterskelen i et audiogram. For å måle hørsel lager en lyder med ulike *frekvenser* målt i hertz (Hz), og lyder med ulik *styrke* målt i desibel (dB). Lydstyrken på vanlig tale ligger mellom 15 og 60 dB, hvis en har et hørselstap på mer enn 60 dB vil det si at en ikke er i stand til å høre vanlig tale. Er det mer enn 90 dB kan en ikke høre høye rop og får ofte betegnelsen døv (Hjelmervik, 2014). For å måle hørsel benyttes det en referanseverdi for lydstyrke, denne er dB HL (desiBel hearinglevel). For normalthørende er 0 dB gjennomsnittlig høreterskel, som er den svakeste lyden en klarer å høre. I audiogrammet vises det hvordan hørselen er i forhold til normal hørsel. Lydene er målt i det viktigste frekvensområdet for tale (125 Hz – 8000 Hz). Det blir også foretatt test av taleoppfattelse. Der gjentas ord som spilles av på forskjellige lydnivå og fonetisk balansert, så ulike språklyder representeres likt som i daglig tale. Det kan være

vanskelig for hørselshemmede å oppfatte veldig høye lyder (Audiografen, 2017, 11.05.). Talebananen kan gi «en forståelse av hvilke lyder man hører og ikke hører» (Audiografen, 2017, 11.05.). Den viser omtrentlig fordeling av talelyder, hvor sterke de er og hvilke frekvensområder talelydene ligger i. Det er lettere å høre hvis en sitter på tomannshånd uten forstyrrende bakgrunnsstøy, da kan en se den som snakker, lese på munnen og bruke skjønn. Når det er mye støy er dette vanskeligere og som et resultat er det flere ordlyder en ikke kan høre (Audiografen, 2017, 11.05.). Grønlie (2005) påpeker at høreapparater gjør det enklere å høre at noe blir sagt, men for å høre hva som blir sagt er det nødvendig med tegn eller munnavlesing i tillegg.

Hørselstap varierer, en kan ha likt hørselstap på begge ørene, en kan ha ulikt fra øre til øre, eller en kan ha hørselstap kun på ett øre (Hjelmervik, 2014). Det er veldig individuelt hvordan høreapparater og CI fungerer, og hvor stor nytte det enkelte individ har av disse tekniske hjelpemidlene. Det varierer hvordan det fungerer å motta informasjon gjennom hørsel, og hvilke muligheter en har for lyd og tilpassing av høreapparater. «... hvor lenge barnet har vært døvt, hørselsresten før implantasjonen, alderen ved implantasjonen, hvor lenge cochleaimplantatet har vært i bruk, og interaksjonen mellom disse faktorene» har noe å si for utbyttet av CI (Bollingmo, Strand, Nilsen, Platou & Ottem, 2009). To personer kan ha tilnærmedesvis likt hørselstap, men likevel forskjellig nytte av høreapparater og forskjellig opplevelse av hvordan hørselshemming påvirker dem (Jæger, 2009). Det er ikke bare ørenes funksjon det kommer an på når det gjelder å høre. Andre forhold som spiller inn er; hvor mye hørselshemmede kan benytte seg av hørselen i ulike situasjoner, tekniske hjelpemidler, kompetanse om egen hørsel og hvordan utnytte den optimalt. Fortsatt er det usikkert hva som forbedrer utbytte av hørselsresten. Individuelle variasjoner spiller en stor rolle selv om hørselstapet kan virke som at det er likt av type og grad (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014). Vanlige utfordringer er å skille mellom relevant lyd og bakgrunnsstøy. Høreapparater og CI hjelper ikke med å skille ut bakgrunnsstøy. Det kan skape problemer med å oppfatte tale i situasjoner hvor flere samtaler foregår samtidig (Kermit et al., 2014).

2.2.3 Definisjoner

«Hørselshemming er en fellesbetegnelse som omfatter alle grader og arter av hørselstap. Tapet kan være medfødt eller ervervet» (Falkenberg & Kvam, 2012: 426). Fellesbetegnelsen hørselshemming omfatter alle gradene av hørselstap fra tunghørt til døv. En betegnes som tunghørt om en med eller uten hørselsteknisk utstyr kan oppfatte andres tale og kan korrigere

egen stemme. Om hørselstapet er så stort at en ikke kan oppfatte andres tale eller korrigere egen stemme, uansett bruk av hørselsteknisk utstyr, betegnes en som døv (Haugen, 2010).

Det kan være tungt å ha diagnosen *tunghørt*, det er et usynlig handikap, og befolkningen mangler informasjon om hørsel og høreapparater. Det å være tunghørt i seg selv er veldig slitsomt og en møter gjerne manglende forståelse. Det er en vag grense mellom det å være tunghørt og døv (Grønlie, 2005). «En tunghørt person vil kunne fungere som døv i en del sosiale situasjoner, for eksempel i støyfylte omgivelser» (Falkenberg & Kvam, 2012: 426). Det er svært individuelt og varierende hvilken nytte en har av sin hørselsrest, men en skal være glad for den, fordi den hjelper i utviklingen av talestemmen. Kombinert med munnavlesning er den nyttig i samtaler med få og den gir noen orienterende lydinntrykk. Hørselsresten gjør en likevel ikke til hørende. De som er sterkt tunghørte kan være sosialt døve, de har behov for en naturlig tilgang til tegnspråk (Grønlie, 2005). «Den tunghørte anstrenger seg for å få tak i hva som blir sagt, og bruker energi for å få tak i hva som kommuniseres, med alt hva dette innebærer fysisk og psykisk» (Grønlie, 2005: 106). Tenåringer benytter gjerne strategier for å skjule at de ikke hører. Et eksempel er å snakke mye, for å unngå å lytte. Et annet eksempel er å etterlikne uttrykk og respons (Grønlie, 2005). Tunghørte har vanligvis godt utbytte av høreapparater, men kan fungere sosialt døve i mange situasjoner. Det er vanskelig å høre i støyfulle omgivelser. Under gode lytteforhold kan en høre. Da kombinerer de gjerne med munnavlesing (Grønlie, 2005). Graden og arten av hørselstapet påvirker hvor nyttig hørselsresten er, hvor avhengig en er av munnavlesing, samt kontrollen over taleproduksjon (Grønlie, 2005). «Det «gjennomsnittlige» hørselstapet har betydning, altså hvor mye nedsatt hørselen er, men også hvordan hørselsresten er fordelt over de ulike frekvensene, og ikke minst kvaliteten på lydinntrykket» (Grønlie, 2005: 25). En må være bevisst at det *betydningsfulle* skillet er mellom døve og sterkt tunghørte på den ene siden og normalthørende på den andre (Grønlie, 2005). «Hvis de viktige voksne tror at lydforsterking og gode betingelser for munnavlesing er tilstrekkelig for sosial og språklig deltakelse, eller hvis de synes at det *burde* være slik, vil dette ramme barnets utvikling og trivsel» (Grønlie, 2005: 64). For å kunne tilrettelegge godt for tunghørtes aktive deltakelse og inkludering, må en være bevisst på utfordringene.

2.2.4 Årsaker til hørselshemming

Hørselstap kan være forårsaket av mange ulike grunner, det kan være medfødt eller oppstått som følge av sykdom eller skade. Hørselstap kan være arvelig eller kan ha oppstått i svangerskapet (Hjelmervik, 2014: 174). Ulike former for støy, hodeskader og alvorlige

infeksjoner kan forårsake hørselstap (Hjelmervik, 2014). I Norge blir det hvert år født ca. 60 000 barn og blant dem er det omlag 50 til 100 som har hørselstap. Sjansene for å oppdage hørselstap tidlig er stor, fordi sykehusene hørselsscreener nyfødte rett etter fødsel. I 2010 ble det regnet at blant barn og unge under 20 år er det 0.25%, altså 3000 elever, i førskole, grunnskole og videregående skole, som har så stort hørselstap at det er behov for tekniske og spesialpedagogiske tiltak (Haugen, 2010; Falkenberg & Kvam, 2012). De aller fleste barn med hørselshemming har foreldre som er hørende. Det er knyttet tverrfaglige team opp mot større fødeavdelinger slik at foreldre får bistand, råd og veiledning når det oppstår mistanke om hørselshemming. Statpedsentre har etablerte *straksteam*. De består av fagfolk som veileder foreldre og gir dem råd og oppfølging (Hjelmervik, 2014).

2.2.5 Språktilegnelse

Skolemyndighetene la i 1997 grunnlaget for *funksjonell tospråklighet* hos gruppen med hørselshemmede. Det innebærer at norsk og tegnspråk benyttes i kommunikasjon og læring (Hjelmervik, 2014). «Skolen kan optimalisere lyd- og lytteforholdene og gi tale trening og trening i munnavlesing, *samtidig* som verdiene i tegnspråk og døves kultur respekteres ved at barnet får tilgang til og lærer tegnspråk» (Hjelmervik, 2014: 179). Det er enighet om at barn med hørselshemming må lære norsk for å kunne være en likeverdig deltaker i norsk samfunn. Er det snakk om lett til moderat hørselstap så kan barn lære norsk uten stor anstrengelse, dette forutsetter god tilrettelegging både teknisk, akustisk og lysmessig. Rolige omgivelser er også en forutsetning for at barn med hørselshemming skal ha mulighet til deltakelse (Hjelmervik, 2014). «Barn tilegner seg omgivelsenes språk og utvikler seg gjennom språklig samhandling med andre barn og voksne. Et hørselshemmet barn har slik som hørende barn behov for å være en *aktiv deltaker* i det språklige spillet med omgivelsene» (Hjelmervik, 2014: 178). Det finnes flere løsninger for kommunikasjonskanaler når det kommer til redusert hørselssans. Hvilken løsning en benytter kommer an på grad av hørselstap, hva foreldrene foretrekker og den sakkyndige vurderingen (Hjelmervik, 2014). I dag har hørselshemmede lovfestet rett til tegnspråkopplæring hvis det er behov for det.

§ 2-6. Teiknspråkopplæring i grunnskolen

Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk (Opplæringslova, 1998).

Tegnspråkopplæringen kan foregå på et annet sted enn nærskolen, og det må foreligge sakkyndig vurdering før kommunen fatter vedtak om tegnspråkopplæring (Opplæringslova,

1998). Det er mange som har ansvar for hvilke valg som tas i forhold til utvikling for barnet med hørselshemming. Det er foreldrene og lærerne i tillegg til kommunale og statlige rådgivere og saksbehandlere som tar disse beslutningene (Hjelmervik, 2014). Visse språklyder kan være vanskelige å høre for barn med hørselshemming som for eksempel *s* og *f*, dette kan føre til at de ikke bruker lydene riktig når de snakker. Vansker med språklyder som dette krever spesialpedagogiske tiltak. Forutsetningen for at tiltak lykkes er å ha et godt læringsmiljø (Haugen, 2012). Først og fremst er hørselshemming et språk- og kommunikasjonshandikap, som eventuelt kan føre til vansker sosialt og psykisk. Barn med hørselshemming kan utvikle lærevansker. Dette avhenger av graden av hørselstapet, hvilken type hørselstap og når hørselstapet oppstod. Det kommer også an på hvilke ressurser som er tilgjengelige, og hva slags miljø barnet har rundt seg (Haugen, 2010)

2.3 Inkludering

Først og fremst handler inkludering om skolens evne til tilrettelegging for skolens mangfold. I L-97 ble det stilt krav om at elevene skulle føle tilhørighet i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet (Strømstad et al., 2004). Over flere tiår har det foregått inkludering i skolen. Dette har ført til utviklingen av intensjonen om en skole for alle, og utvikling av likeverdig og tilpasset opplæring (Befring, 2012). Inkludering handler om at skolen skal sørge for et fruktbart fellesskap for alle, og at alle skal føle tilhørighet i det sosiale fellesskapet (Haug, 2014). Inkludering skal sette stopper for personlig ydmykelse og rangeringer som virker nedverdiggende. Alle skal få være deltakere i fellesskapet og oppleve medmenneskelig nærhet i et inkluderende samfunn. Inkludering handler om indre opplevelser for den enkelte av å verdsettes som en del av fellesskapet (Befring, 2012). Allan (2008) sier: «inkludering handler om å være sammen med andre, dele erfaringer, bygge varige vennskap, å bli anerkjent som en del av fellesskapet og bli savnet når du ikke er der» (Gjengitt i Skogdal, 2014: 43). Et av målene med inkludering er at ingen blir de andre. En skole for alle handler ikke bare om at alle skal få gå på skole, men også at alle skal få være del av et fellesskap. For at elever skal kunne være på samme sted, og at alle skal lære, må opplæringen bli tilpasset enkeltelevens behov og forutsetninger (Strømstad et al. 2004).

2.3.1 Definisjoner

Inkludering kan defineres som «enkeltmenneskers opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker» (Befring, 2012: 43). I Meld. St. 18 *Rett til læring* heter det at inkludering er å ta hensyn til at elevene har forskjellige forutsetninger og evner. Dette skal tas aktivt hensyn til i organiseringen og pedagogikken. Opplæringsloven forutsetter et likeverdig

utdanningssystem som er tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Dette krever godt læringsmiljø hvor faglig og sosialt fellesskap oppleves utviklende og godt (Meld. St. 18 (2010-2011), (2011), s. 8). «Inkludering er et krav som retter seg til skolen og til opplæringen. Opplæringen må organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever» (Utdanningsdirektoratet, 2009: 18). Salamanca erklæringen fremmet i 1994 inkluderer som pedagogisk prinsipp. Erklæringen fremhever at alle barn har en fundamental rett til opplæring og skal få mulighet til å lære. «Inclusion is thus seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education» (UNESCO, 2009: 8-9). Alle barn er unike og har ulike opplæringsbehov. Opplæringen skal tilrettelegges for å ta hensyn til mangfoldet av evner, interesser og behov. Elever med særlige behov skal ha mulighet til å få sitt opplæringstilbud i vanlig skole, som skal tilrettelegges for deres behov (UNESCO, 1994).

2.3.2 Den inkluderende skolen

Siden innføringen av skolereformen på slutten av 90-tallet har den inkluderende skolen vært et grunnleggende prinsipp i norsk utdanning. Det norske samfunn har siden da blitt et mer flerkulturelt samfunn med større mangfold (Bjørnsrud, 2014). «Den inkluderende barnehagen og skolen er basert på verdier og et menneskesyn med grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd» (Meld. St. 18 (2010-2011), (2011), s. 8). I følge UNESCO (1994) er *skoler for alle* institusjoner som inkluderer alle, som fremmer forskjeller, støtter læring og tar hensyn til individuelle behov (Gjengitt i Strømstad et al., 2004). En inkluderende skole tar altså vare på alle barn, ikke bare barn med særskilte behov for spesialpedagogiske tiltak og tilrettelegging i skolen (Strømstad et al., 2004). Den inkluderende skolen har som formål å finne balanse mellom å ta hensyn til den enkelte og fellesskapet (Bjørnsrud, 2014). Ansvar for utviklingen av en inkluderende skole ligger hos skoleeierne, skoleledere og ansvarlige lærere. Utdanningssystemet i en inkluderende skole skal tilrettelegges for mening i elevenes læreprosesser (Bjørnsrud, 2014: 35). Den inkluderende skolen skal sørge for å ivareta likheter og forskjeller, og sørge for likeverdig behandling. Dette kan bidra til barns utvikling av gode relasjoner som er viktig for barnets deltakelse, og følelse av tilhørighet i fellesskapet (Grønnæss, 2014). Mørch (1997) betegner sosial tilhørighet som noe en oppnår gjennom deltakelse i fellesskapet. Deltakelsen fører til trivsel, respekt, trygghet og selvtillit. Det er viktig å oppleve sosial tilhørighet for å kunne mestre aktiviteter, og for deltakelse i sosialt liv mellom elever og lærere (Grønnæss, 2014).

Skogdal (2014) skriver at inkludering kan betraktes som et ideal, noe abstrakt skolen og samfunnet skal sikte mot. I praksis er inkludering mer konkret og målbart i form av deltakelse. Deltakelse er en sosial opplevelse av tilhørighet og det å være aktivt involvert (Skogdal, 2014). Inkludering er en dynamisk prosess, det er et ideal en alltid vil strebe etter å oppnå. En vanlig misforståelse er at inkludering gjelder mennesker som har behov for spesiell tilrettelegging, eller er utsatt for ekskludering (Dalen, 2006), det er viktig å få frem at inkludering er noe som angår alle. Alle skal få tilpasset opplæring i skolen. Alle elever skal være del av en inkluderende skole, hvor de opplever å være inkludert, kan delta aktivt i fellesskapet og føle tilhørighet blant sine medelever (Skogdal, 2014).

§8-1. Skolen

Grunnskoleelevene har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til (Opplæringslova, 1998).

Elever med hørselshemming får gjerne tegnspråkopplæring ved kompetansesentre, og har derfor deler av sin opplæring utenfor nærskolen. Spesialskolene ble nedlagt, overført til et annet forvaltningsnivå, eller omdannet til spesialpedagogiske kompetansesentre i 1992. Spesialskoler tilrettela for elever som ikke fikk godt nok tilbud i vanlig skole. Dette var elever med sosioemosjonelle vansker, generelle lærevansker og utviklingshemming (Nilssen, 2014, 14.05.). En undersøkelse utført av Holterman og Jelstad for Utdanning i 2012 viste at det er omlag 5000 elever i norsk skole som regnes som segregert i Skole-Norge. 3% av de 5000, som vil si 150 elever, er elever med hørselshemming. De definerer segregert som at elevene får minst halvparten av sitt opplæringstilbud utenfor normalskolen i egne avdelinger/grupper, eller ved spesialskoler. Det var en svært omfattende undersøkelse med mål om å kartlegge hvor mange elever som fortsatt er utenfor klassefellesskapet, til tross for avviklingen av spesialskoler og integreringsintensjonen i 1992. Undersøkelsen viser at spesialskolene fortsatt eksisterer, men under nye navn og finnes nå under betegnelser som *base*, *gruppe*, *forsterket avdeling*, *alternativ læringsarena*, *spesialtiltak* og *ressurscenter*. Undersøkelsen har ført til at Utdanningsdirektoratet nå kartlegger antall elever i forsterkede avdelinger. Intensjonen var å få frem at til tross for løftet om den inkluderende skole, er det fortsatt elever som ikke er inkludert i klassefellesskapet. Det er ulike grunner til dette og undersøkelsen tar ikke opp dilemmaet om hva som er til beste for eleven, men den tar et oppgjør med *myten* om en inkluderende skole (Holterman & Jelstad, 2013). Journalistene konkluderte med at «de usynlige elevene er nå blitt mer synlige. Dermed har debatten fått et nytt og bedre utgangspunkt» (Holterman & Jelstad, 2013: 22).

2.3.3 *Selvoppfatning*

Enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en har om seg selv inngår i begrepet selvoppfatning. Det har mange aspekter og anvendes i forskjellige betydninger.

Selvoppfatning kan derfor regnes som en fellesbetegnelse på personers egne oppfatninger, vurderinger og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En har hovedsakelig oppfatninger av seg selv innenfor de områdene en har erfaring. Det skilles mellom en reell selvoppfatning som er oppfatningen av hvordan en faktisk er, og en ideell selvoppfatning som er oppfatningen av hvordan en ønsker å være. Orker en ikke leve opp til idealselvbilde sitt kan det medføre negativ selvvurdering eller selvførdømmelse. Dette kan føre med seg skam og skyld og kan føre til konsekvenser for eget selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). «Barnet må få mulighet til å erkjenne sin døvhet uten skam, vite hvordan de selv kan lette situasjonen for de hørende, og kjenne den gode effekten av at menneskene rundt dem blir trygge og avspente» (Grønlie, 2005: 67). Med andre ord må barn ha kjennskap til egen hørselshemming, være trygge nok til å si ifra om hørselshemmingen og hva den medfører (Grønlie, 2005).

Kermit et al. (2014) undersøkte om elever med sansetap opplever å være inkludert. Et av hovedfunnene var at elever som er inkludert i vanlig klasse på fulltid, har bedre akademisk og sosial selvoppfatning. De har bedre selvbilde enn de elevene som er helt eller delvis segregert. Undersøkelsen viste også at flertallet er i ordinær klasse og har et ønske om å være der. Nesten halvparten av de elevene som har segregerte tilbud i ordinære skoler, ønsket å være en del av det ordinære klasserommet. De elevene som er en del av spesialklasser eller grupper, helt eller delvis, føler minst tilhørighet på skolen. Undersøkelsen er utført med unge mennesker med sansetap (Kermit et al., 2014). De påpeker i undersøkelsen at: «ungdommer med sansetap innimellom opplever adferd fra medelever som er sårende og ekskluderende, og det er rimelig å tolke det dithen at når mange opplever dette, er det enda en vei å gå for å oppnå inkludering i skolen» (Kermit et al. 2014: 82). Det er forskjellige utfordringer som oppstår i sammenheng med informasjon og kunnskapsgrunnlag. Når det kommer til inkludering, tilrettelegging og bruk av hjelpemidler er det varierende praksis (Kermit et al., 2014). «Det er et helt sentralt funn at samtlige informanter forteller historien om hvordan det først og fremst er de selv som må streve med å tilpasse seg de andre elevene eller jevnaldrende på skole og i fritiden, men graden varierer» (Kermit et al., 2014: 83). Elever kan dermed føle at omgivelsene ikke kommer dem i møte.

2.3.4 Hørselsteknisk utstyr

Undersøkelsen til Kermit et al. får frem dilemmaet med bruk av hørselsteknisk utstyr i undervisningen via skildringer fra elever selv. Hvis ikke mikrofoner blir tatt i bruk av både lærere og elever, mister den hørselshemmede eleven mye informasjon i undervisningen. Bruk av mikrofoner kan dempe spontane ytringer, noe som gjør det vanskeligere å si ifra om bruk av mikrofoner. CI hjelper ikke med å skille vesentlig og uvesentlig lyd fra hverandre (Kermit et al., 2014). Det rapporteres også om at for mye av ansvaret blir tillagt elevene, siden det er de som vet hvordan det tekniske utstyret fungerer. Det blir opp til dem å påminne lærerne om at de må benytte utstyret og hvordan de skal bruke det. Dette viser at det ofte er for dårlig kompetanse blant lærerne med tanke på teknisk utstyr, og det å ha elever med hørselshemming i klassen. Dette virker belastende på elevene. Undersøkelsen viser at ungdommene hadde mye ekstra belastning som direkte eller indirekte følge av sansetap (Kermit et al., 2014). Undersøkelsens overordnede funn er at elevene selv drar det tyngste lasset i kampen for inkludering. De burde slippe belastningene som kommer av at noen lærere mangler kompetanse, eller vilje, til å drive inkluderende praksis i skolen (Kermit et al., 2014).

Ann Mette Rekkedal (2015) fant i sin doktoravhandling at læreres kompetanse på hørselsproblematikk og hjelpemidler, hadde sammenheng med bruken av og holdningene til hjelpemidler. Lærere med kompetanse er mer positivt innstilt til hjelpemidler og benytter mikrofonene regelmessig i undervisningen. Hun hevder at lydutfordringsanlegget bidrar positivt til læringsmiljøet. Det forbedrer oppmerksomheten og konsentrasjonen til elevene (Rekkedal, 2015). Mikrofonbruk kan indikere at undervisningsmiljøet er mer støttende, og kan knyttes til faglig motivasjon. «Indirekte handler det om læreres holdninger og aksept av elevene. Et støttende og aksepterende undervisningsmiljø synes å bidra til at elever inkluderes og deltar aktivt faglig» (Rekkedal, 2015: 82). Lærere og elever viser forskjellig oppfatning av hva som er viktigst for elevenes oppfattelse av klasseromskommunikasjon. Lærere fokuserer på personlige faktorer og kroppslige funksjoner. Elever derimot vektlegger miljøfaktorer som støy og bruk av mikrofoner (Rekkedal, 2015). Noe av det som skaper flest hindringer for målet om inkludering er manglende tilrettelegging. Hørselshemmede er beskyttet gjennom sine rettigheter og de formelle vedtakene, det som derimot svikter er gjerne detaljene og unøyaktig gjennomføring av mål (Kermit et al., 2014).

2.3.5 Klassestørrelse

Kermit et al. fant at mindre klassestørrelse kan ha fordeler for det sosiale, en av deltakerne påpeker at klassen er mer sammenspleiset siden de er få. Viktigheten av at skolen har mye

ressurser kommer også frem, i tillegg til at elevene selv har ansvar for å bli inkludert (Kermit et al., 2014). Dette handler om at elevene må gjøre en innsats for å ta del i fellesskapet og ikke *velge seg bort* fra det. John A.C. Hattie (2009) har gjort undersøkelser på akkurat dette med klassestørrelse. Han påpeker at det finnes gode argumenter både for og imot med tanke på læringsutbytte i mindre klasser. På den ene siden argumenteres det for at mindre klasser sørger for bedre kvalitet i instruksjoner, mer individuelle instruksjoner, elevsentrert læring, høyere lærermoral, færre avbrytelser, mindre støy og at det er lettere å engasjere elever i faglige aktiviteter. På den andre siden er det mye forskning som viser at læringsutbyttet ikke blir større av at klassestørrelsen reduseres. En av grunnene til at det har liten effekt å redusere klassestørrelsen, kan være at lærere for mindre klasser benytter seg av de samme metodene de ville benyttet i en større klasse. Undersøkelsene som støtter reduserte klassestørrelser viser til *teacher and student work-related conditions*. Undersøkelsene som ikke støtter reduisering av klassestørrelser viser til at det har liten effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). Dette kan være en indikasjon på at klassestørrelse har liten effekt når det kommer til læringsutbytte. Hvis en tar hensyn til det sosiale, inkludering og følelse av tilhørighet i fellesskapet, kan en mindre klasse ha positiv effekt. «It appears that the effects of reducing class size *may* be higher on teacher and student work-related conditions, which then *may* or *may not* translate into effects on student learning» (Hattie, 2009: 86). Et godt sosialt miljø i klassen kan igjen ha innvirkning på læringsutbytte, fordi trivsel kan være en avgjørende faktor for elevenes læring. «The message could be that if teachers were retained to work with smaller class sizes then indeed many of these optimal strategies may take effect; but merely reducing the number of students in front of teachers appears to change little – in teaching and in outcomes» (Hattie, 2009: 88). I følge Bjørnsrud (2014) er høy lærertetthet viktig for at enkeltelevne skal få den oppfølgingen de trenger, for at de skal oppleve å bli sett og for at læringen tilrettelegges deres nivå. Flere lærere betyr roligere arbeidsmiljø og bidrar til større trivsel for elevene. I tillegg blir lærernes handlingsrom i forhold til elevene større med flere lærere. Tilføring av ressurser for bedre lærertetthet gir muligheter for bedre tilrettelegging av læring for elevene (Bjørnsrud, 2014).

2.3.6 Vennskap

«Man må være oppmerksom på at barn med nedsatt hørsel kan være ekstra sårbare når det gjelder å få venner i vanlig barnehage og skole» (Kvam i Haugen, 2012: 230). Oliva og Lytle (2014) fant at deltakerne i studien deres verdsette vennskapene med andre døve og tunghørte høyt. De understreket viktigheten av disse vennskapene for trivselen deres på skolen. «These were the relationships created by rich conversation, transpiring immediately and directly

rather than being transferred to them secondhand. In these gatherings of deaf peers, they were not passive bystanders, but involved, active participants – this interaction fed their souls» (Oliva & Lytle, 2014: 33). Til og med deltakere som var godt inkludert i skolen, med venner og sosiale aktiviteter, understreket at vennskap med andre hørselshemmede var nødvendig og viktig. En viktig faktor var hvor naturlig og enkelt det var å være sammen med andre hørselshemmede og at kvaliteten av vennskapene var en helt annen. Det er fysisk krevende å kommunisere med hørende venner og deltakerne rapporterte behovet for *pauser* med sine hørselshemmede venner, de kaller det *deaf fix*. Vennskapene med andre hørselshemmede var preget av det å være en fullverdig og likeverdig deltaker. Samtalene fløt lett, de opplevde å være respektert, akseptert og verdifulle. De følte seg emosjonelt trygge og støttet. Vennskapene med andre hørselshemmede ga dem muligheten til dypere samtaler i motsetning til de mer overflatiske samtaler de opplevde i vennskapene med hørende (Oliva & Lytle, 2014). Lærerne som gjorde en innsats for å bli kjent med den hørselshemmede eleven og som ikke hadde problemer med de tekniske hjelpemidlene, sørget for at de følte seg inkludert (Oliva & Lytle, 2014).

Oliva og Lytle (2014) rapporterer at deltakerne deres ikke alltid trengte å møtes fysisk for å være sammen: «We had respondents tell us that their computer was their best friend as it allowed them a social connection. Thanks to the internet and social media, online chats fill this need for many mainstreamed students» (Oliva & Lytle, 2014: 33). Sosiale medier kan være en god mulighet for sosialisering. Dette kommer også frem i filmen *Gjennom lydmuren*, en film om Joakim som er sterkt tunghørt og går på videregående. Sosiale medier er en flott arena for hørselshemmede, fordi de der får mulighet til å delta på lik linje med alle andre. Der får de sende emojis og skjønne poenget, komme med vitser og være med på samtalen. I filmen forteller moren til Joakim at hun først var negativ til all tiden han brukte på datamaskinen sin, helt til hun skjønnte hvor mye godt det gjorde ham, og hvor mye sosialisering som var inne i bildet (Gjennom lydmuren, 2012). Sosiale medier gir hørselshemmede mulighet til å delta på lik linje med alle andre. Mye kontakt starter og opprettholdes på nett, det gir mulighet til å vedlikeholde og etablere sosiale relasjoner (Breivik, 2007).

Funnene til Kermit et al. (2014) trekker også frem hvor frustrerende og krevende det er å få med seg alt som blir sagt blant jevnaldrende, og hvor mye hørselshemmede elever går glipp av. Det oppleves som et pusterom å komme til kompetansesentre hvor det ikke krever så mye energi å henge med i samtaler. De kan innta en annen rolle hvor de er populære og attraktive.

Et sted hvor de kan hevde seg (Kermit et al., 2014). Døveskolen oppleves som et naturlig sosialt miljø. Det er vanlig å føle på behovet for å være som de andre, men «samtidig opplever flere det som viktig å være sammen med «sine egne», og her er døveskolen i en spesiell stilling som et alternativ som ikke ubetinget kan beskrives som segregert» (Kermit et al. 2014: 99). Det er viktig at barn får oppleve å være en attraktiv part i et gjensidig kameratforhold, ikke bare noen som andre må ta seg av og oppleve som en belastning (Grønlie, 2005). Det er vanlig at det oppstår misforståelser i kommunikasjon med hørselshemmede. Barn med hørselshemming kan ha vanskelig for å dele sine erfaringer, interesser og tanker. Dette kan skape utålmodighet, fordi det er vanskelig å forstå og gjøre seg forstått. Dette kan gjøre det vanskeligere å få venner. Noen ganger kan det hende at *kameratskapet* faktisk handler om omsorg og ikke ekte vennskap (Grønnæss, 2014). Grønlie (2005) skriver at sosialisering med hørselshemmede kan handle om å *ta vare på dem*, og at hørendes samhandling med hørselshemmede består mye av kroppsspråk og nikking. Samspill i friminutter kan være utfordrende, da kan det oppstå misforståelser i lek når det kommer til roller og regler (Grønlie, 2005).

2.3.7 Samspill

Barn skal få oppleve å møte respekt for sine følelser og sin integritet. Det er lettere å inkluderes i det hørende miljøet fra starten av, mens barna enda er små. Da er ikke god kontakt med voksne så avhengig av hørsel, og samværet mellom barn er mer preget av lek enn samtaler. Når barna blir eldre oppstår utfordringer. Allerede fra barna er fire-fem år gamle starter forventninger om at de skal kunne ta imot fellesbeskjeder og forholde seg til avtaler. Derfor er det viktig å etablere gode forhold så tidlig som mulig, for at barna skal få oppleve god inkludering når de blir eldre (Grønlie, 2005). «Det viktigste voksne kan gjøre, er å legge betingelsene til rette for samvær gjennom overføring av gode holdninger til det hørselshemmede barnet og forventningen om at samhandling vil kunne finne sted» (Grønlie, 2005: 70). De sosiale mulighetene for barn med hørselshemming ligger i de voksnes hender, deres holdninger og innsikt er grunnleggende for å skape toleranse og respekt for noen som er forskjellig fra en selv (Grønlie, 2005). Barn med hørselshemming kan for eksempel ha dårlig uttale, eller de kan fort misforstå hva andre sier. Dette kan sette barnet i en sårbar posisjon som er utsatt for kommentarer fra andre, latter eller mobbing (Haugen, 2012). Grønlie (2005) skriver at for å begripe trenger vi begreper og for å forstå trenger vi samtale. Inkludering handler om at alle får lik mulighet til å kommunisere med andre mennesker om ting som opptar oss. Samtalen skal flyte ubesværet slik at det er innholdet i samtalene som blir sentralt.

Samspillet med andre er avgjørende for barnets språklige, sosiale, emosjonelle og intellektuelle utvikling og læring. Hørselstapet er i utgangspunktet ingen hindring for evnen til å utvikle seg på disse områdene, men det begrenser tilgangen på hørselsbasert kommunikasjon som brukes i omgivelsene. Det er viktig å ta hensyn og tilrettelegge for samspill, kommunikasjon og informasjon ut fra det hørselshemmede barnets premisser. Hvis ikke risikerer en at barnet hindres i utviklingen av sitt potensial og at barnet understimuleres. (Hjelmervik, 2014). «Språket er vårt viktigste redskap i samspill med andre, og den sosiale, emosjonelle og kognitive utviklingen er knyttet til språkutviklingen» (Preisler i Hjelmervik, 2014: 177). Språket er ofte dårlig utviklet hos barn med hørselshemming. De har ikke mulighet til å høre og oppfatte tilbakemeldinger fra foreldrene på egen babbling, som starter allerede rundt seksmånedersalderen. At barnet ikke hører kan være vanskelig å oppdage fordi barnet ikke kan si fra om at det ikke hører. Tidlig screening på sykehuset er et tiltak for å forebygge mot nettopp dette problemet. Det er vesentlig for tilegnelsen av språk at lydene oppfattes (Hjelmervik, 2014).

Lek og samspill med andre kan hemmes av vanskeligheter med å uttrykke sine behov, tanker og følelser. Det kan resultere i unngåelse av situasjoner med språklig samhandling. Barnet velger da heller en form for lek som er mindre språklig krevende, for eksempel kan de velge å leke med barn som er yngre fordi de snakker mindre (Hjelmervik, 2014). Følelsen av å komme til kort i språklige samhandlinger kan også føre til frustrasjon og aggresjon for barnet, fordi det ikke får til å uttrykke seg eller opplever at andre ikke forstår. Det som fort kan skje er at barn misforstår hva som blir sagt i samlingstunder, gruppesamtaler og lek, fordi språkforståelsen er forsinket sammenliknet med de jevnaldrende. Det å ikke mestre det samme som de jevnaldrende kan føre til at barnet med hørselshemming blir demotivert og unnviker nye utfordringer (Hjelmervik, 2014). Hørselshemmede kan oppleve kommunikasjonshandikap som hindrer dem i sosiale settinger. For eksempel blir det vanskelig følge med på konversasjon i familien. Bemerkninger, konserter og taler kan også være vanskelig å få med seg. En får ikke med seg hvorfor andre klapper eller ler. På skolen kan det å ikke få med seg morsomme replikker fra medelever, føre til følelser av isolasjon. Prat i friminuttet kan være vanskelig å henge med på, og kan føre til at en føler seg utenfor (Falkenberg & Kvam, 2012).

2.4 Tilpasset opplæring og tilrettelegging

Alle elever har lovfestet rett til tilpasset opplæring i skolen.

§1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten (Opplæringslova, 1998).

Tilpasset opplæring kan sies å være en forutsetning for en inkluderende skole.

Salamancaerklæringen hevder at «Curricula should be adapted to children's needs, not vice versa. Schools should therefore provide curricular opportunities to suit children with different abilities and interests» (UNESCO, 1994: 22). Fellesskolen, tilpasset opplæring og likeverd er begreper som er knyttet til inkludering i den siste norske skolereformen. Det innebærer at skolen skal gi muligheter for elever i fremtidig arbeidsliv, og for å bli inkludert i det aktive samfunnslivet. Innovasjon og god sosial kompetanse er nødvendig i kunnskapssamfunnet, skolen må bidra til utvikling på disse områdene, samt opplæring i språk og innsikt i forskjellige kulturer. Det fins gode muligheter for inkludering gjennom gode læringsmiljø og tilpassede arbeidsmåter i skolen (Bjørnsrud, 2014). «Man skal ikke gjøre forskjell på de som får et ordinært pedagogisk tilbud og de som får et spesialpedagogisk tilbud. *Alle* elever i skolen skal få undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger» (Kermit et al., 2014: 9). Det er kommunene og fylkeskommunene som har ansvar for at elever får tilpasset opplæring (Nilssen, 2014, 14.05.).

Statped har gjort ulike undersøkelser på feltet hørselshemming og har et bredt spekter av kompetanse og kurs som tilbys foreldre, skoler og PP-Tjenesten. Statped skriver på sine hjemmesider at noe som står sentralt for barn og unge er å kjenne følelsen av tilhørighet, og muligheten til å knytte vennskap. Det kan være behov for støtte til barn med hørselshemming for at de skal kunne etablere slike nære sosiale relasjoner til andre barn. Skolen bør være klar over utfordringer knyttet til elevens følelse av trygghet og sosial tilhørighet (Statped, 2016, 13.07.). Inkludering handler mye om at alle skal ha følelse av tilhørighet og det å være en del av fellesskapet. Skoleleders holdning til inkludering er derfor sentral med tanke på det psykososiale miljøet. Skolen har ansvar for å ha kultur for inkludering. Holdningen om at undervisning skal tilpasses alle, og at alle skal få delta i det faglige, sosiale og kulturelle gjenspeiler dette (Statped, 2016, 13.07.).

2.4.1 Ulike forståelser av tilpasset opplæring

Hausstätter (2012) skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. I den smale forståelsen er det elevenes sterke og svake sider, og enkelte konkrete undervisnings- og arbeidsreformer som er utgangspunktet. Forståelsen bygger på at opplevelsen av å lykkes med undervisningsoppgaver øker elevenes indre motivasjon. Lærerens oppgave her er å legge opp til lineær utvikling av individuelle ferdigheter for elever i undervisningsopplegget. Den vide

forståelsen baserer seg på generelle kvalitative prinsipper for god undervisning. Den grunnleggende forståelsen her er at undervisning og opplæring er prosesser som foregår i det sosiale rommet. Rommet og enkeltindividets psykologiske tilstand driver frem den enkeltes læringspotensial i like stor grad (Hausstätter, 2012). Skolen skal ha plass til alle uavhengig av læringsforutsetninger, sosial bakgrunn og bosted. Prinsippet om tilpasset opplæring er nært knyttet til inkludering, det handler om en balansegang mellom individuell læring og læring i fellesskap (Bjørnsrud, 2014). Det er et prinsipp at alle skal få være en likeverdig del av fellesskapet ut fra egne forutsetninger i den faglige, sosiale og kulturelle læringen. Dette kompliserte elevmangfoldet krever pedagogisk tilrettelegging. Som organisasjon skal skolen tilpasses den enkelte elev samtidig som den skal stille krav om deltakelse i fellesskapet. Det krever en læringsprosess med fokus på bygging av relasjoner og faglig utvikling, både i fellesskapet og individuelt (Bjørnsrud, 2014). Lærere har ansvar for tilrettelegging av læringsmiljø. Elevene skal få oppleve å bli sett, anerkjent og forstått. De skal få bidra aktivt til egen læring som en del av fellesskapet (Bjørnsrud, 2014).

I tillegg til tilpasset opplæring, kan det være nødvendig med spesialundervisning for hørselshemmede som får sitt opplæringstilbud innenfor den vanlige klassen. Dette er en lovfestet rett som angår blant annet de elevene med hørselstap som ikke har tegnspråk som førstespråk.

§ 5-1. Rett til spesialundervisning

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

Når en vurderer hva slags opplæringstilbud elever skal få, skal utviklingsutsiktene til eleven vektlegges. Opplæringstilbudet skal sørge for at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen og ut ifra realistiske opplæringsmål (Opplæringslova, 1998). Mathiesen & Vedøy (2012) skriver i sin rapport at spesialundervisning representerer et dilemma for skolen. Skolen skal legge til rette for likeverdig opplæring i fellesskap. Dilemmaet blir da om en skal legge fokus på individet eller fellesskapet, og hvordan en skal organisere opplæringen. Dilemmaer handler hovedsakelig om å foreta en avveining mellom ulike stillinger med muligheter for risiko. Dilemmaer er «forstått som valg mellom konkurrerende verdier, som det gjerne må kompromises imellom eller i forhold til. Verdier som kanskje blir betraktet som like viktige og verdifulle, eller uønskede, men hvor man aldri kan oppnå en ultimat løsning» (Mathiesen & Vedøy, 2012: 22).

2.4.2 Tilrettelegging og utfordringer

«Gunstige lydforhold er vesentlig for å gi barn med nedsatt hørsel gode kommunikasjonsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Rommets etterklangstid kan være et avgjørende forhold. For høreapparatbrukere kan lang etterklangstid føre til at lyder flyter over i hverandre og blir vanskelig å oppfatte. Dette fører til anstrengelse for å få med seg hva som sies, og det blir slitsomt og ubehagelig. Herland (2008) fant i sin mastergradsavhandling at elever med hørselshemming i skolen fort blir slitne. Elevene får fort vondt i hodet og bruker mye energi på å få med seg det lærerene faktisk sier. Mye støy i timene fører til at det blir anstrengende å følge med, og en går glipp av ganske mye faglig fordi en ikke orker. Dette går utover aktiviteter på fritiden (Herland, 2008). Fysioterapeut Elin Jæger (2009) retter fokus mot hvor slitsomt det er å ha hørselshemming, og hvordan det fører til kroppslige plager. Hodepine, nakkeproblemer og skuldersmerter er vanlige plager hos hørselshemmede. Hørselshemmede kan sitte med hodet vridd, for å snu øret de hører best på mot den som snakker, dette fører til belastning på nakke, skuldre og rygg. De hørselshemmede ungdommene Jæger (2009) snakket med, spenner muskulaturen og anstrenger seg for å oppfatte kommunikasjon. «Kanskje må de holde hodet i en spesiell vinkel for å få best mulig lytteforhold, eller de må stramme musklene kontinuerlig for å holde oppe oppmerksomheten mot munnavlesing og lytting» (Jæger, 2009: 197). Synet er den mest aktive sansen, noe som fører til svie, smerter og rennende øyne som følge av at øyemuskulaturen overbelastes (Jæger, 2009). Jæger (2009) skriver at ungdommene er opptatt av fysisk aktivitet og at dette hjelper for å minske kroppslige plager. Ofte har hørselshemmede behov for pauser i løpet av en skoledag, hvor de får et avbrekk fra anstrengelsene ved å lytte.

For å tilrettelegge et klasserom kan en måle etterklangstiden og sette i gang tiltak for å redusere den, ved for eksempel bruk av tykke gardiner og myke møbler. Det kan i noen tilfeller være nødvendig med bygningsmessige endringer for bedre lyttemiljø (Hjelmervik, 2014). I tillegg til gode lydforhold er det ekstremt viktig med gode lysforhold. Lysforhold må tilrettelegges slik at elever med hørselshemming skal få med seg og oppfatte det som blir sagt i undervisning. «Hørselshemmede bruker synet aktivt i sin kommunikasjon. God belysning i alle rom er derfor viktig når de skal lese av ansiktsuttrykk, munnbevegelse eller tegnspråk» (Hjelmervik, 2014: 187). For å sørge for gode lysforhold bør et klasserom være utstyrt slik at det kan skjermes for uheldig sollys. Lærerens plassering i forhold til lys i klasserommet er viktig og læreren må stille seg slik at eleven kan se munnen hele tiden (Hjelmervik, 2014). Ved bruk av mikrofon er det viktig at lærere og medelever ikke holder mikrofonen foran munnen. Da går det ikke an for eleven med hørselshemming å munnavlese (Gjennom

lydmuren, 2012). Hørselshemmede skal så fort som mulig etter oppdaget hørselstap, få tilpasset høreapparat. Ved store hørselstap informeres foreldre om muligheten for å operere CI (Hjelmervik, 2014). I tillegg til høreapparat har barn med hørselshemming flere rettigheter når det kommer til teknisk utstyr og hjelpemidler, for forsterking og visualisering av lyder. Slike hjelpemidler i skolen kan blant annet være varslingsutstyr, taleforsterkningsanlegg og lyddempende plater. Puter under stoler og pulter fører til mindre støy når de skyves rundt. I tillegg må det monteres og benyttes høyttalere, mikrofoner og teleslynge (Hjelmervik, 2014).

Vassende (2011) fremhever viktigheten av struktur i hverdagen, slik at den er oversiktlig, trygg og kontinuerlig (Grønnæss, 2014). God struktur er viktig for barnets utvikling språklig, kognitivt og sosioemosjonelt. Kontaktlæreren må sørge for at barn med hørselshemming blir inkludert i fellesskapet, for å få til dette må en ta ansvar for klassen som helhet. Ofte er det støttelærere som får ansvar for tilrettelegging, men dette kan skade følelsen av fellesskap for barnet med hørselshemming. Det er en tilvendingsprosess for læreren å bli trygg på kommunikasjon med elever med hørselshemming. Det er flere ting som må tas i betraktning for at eleven skal få med seg det som foregår. For eksempel tekniske hjelpemidler, munnnavlesning og tegn som er nødvendige for vellykket kommunikasjon (Grønnæss, 2014). For at barn med hørselshemming skal være inkludert er en avhengig av at lærerne behersker de tekniske hjelpemidlene, dette materiellet hjelper mye for hørselshemmedes utvikling av forståelse (Grønnæss, 2014).

3.0 Presisering av problemstilling

Den endelige problemstillingen jeg har arbeidet etter lyder som følger: Hva kan en case fra ungdomsskolen fortelle om inkludering av sterkt tunghørte? Fokuset er rettet mot deltakernes egne opplevelser og erfaringer, hvorvidt det pedagogiske opplegget fungerer inkluderende, og hvem som har ansvar for inkludering og tilrettelegging, med tanke på faglig og sosialt utbytte.

Oppgaven er begrenset til å omhandle en sterkt tunghørt elev i ungdomsskolen med talespråk som hovedspråk og tegnspråkopplæring som spesialundervisning etter §5-1. i opplæringsloven. Og en lærer med spesialpedagogisk kompetanse og tegnspråkkompetanse i ungdomsskolen, med ansvar for denne sterkt tunghørte eleven. Tegnspråkopplæringen foregår ved et kompetansesenter, hvilket betyr at eleven får denne opplæringen utenfor nærskolen. Hun har altså flere ukers opphold borte fra skolen. Jeg velger å bruke betegnelsen sterkt tunghørt. Dette fikk jeg avklart av læreren jeg intervjuet. Jeg fikk ikke vite nøyaktig hvordan hørselstapet var. Foreldreperspektivet og samarbeid er også viktig i denne sammenheng, men empirien har ikke gitt meg tilstrekkelig data på dette området. Derfor velger jeg å ikke fokusere på dette.

4.0 Metode

Metodekapittelet tar for seg hvilke valg som er gjort i forskningsprosessen, strategi for datainnsamling og forskningstilnærming. Jeg vil redegjøre for forskningsmetode, planlegging i forkant av datainnsamling og gjennomføringen. Deretter analysemetode og bearbeidingen av empirien. Til slutt vil jeg gå gjennom etiske betraktninger, egen forforståelse, erfaring og rolle. Opprinnelig betyr metode *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015), valg av metode er gjort på bakgrunn av problemstilling og tema for studien.

4.1 Valg av forskningsmetode

«Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap» (Dalland, 2010: 111). Valg av metode avhenger altså av hva forskeren er ute etter å fremskaffe av kunnskap. Kvalitativt forskningsintervju har som mål å produsere kunnskap. Det er denne metoden som er valgt for oppgaven. Kunnskapen produseres gjennom sosial praksis og resultatene påvirkes av personene som produserer og behandler dem. Forskeren har som mål å forstå verden ut ifra intervjupersonens synspunkt. Intervjupersonens beretninger og forskerens analyse og tolkning av dem står derfor sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren er avhengig av sin refleksivitet i arbeidet med studien. Refleksivitet vil si å reflektere over egen deltakelse i forskningen, og hvilken påvirkning forskerens verdier, interesser og personlige egenskaper har (Hammersley & Atkinson, 2004).

Kvalitativt forskningsintervju er mest anvendelig i dette tilfellet, fordi denne metoden tillater et mer direkte innblikk i deltakernes verden. Det er en fleksibel metode med rom for at det kommer frem informasjon en ikke hadde forventet. Hovedkilden for denne oppgaven er intervjuene utført med en lærer i ungdomsskolen, og en sterkt tunghørt ungdomsskoleelev. Målet med disse intervjuene var å få innblikk i hvordan skolen tilrettelegger for sterkt tunghørte med tanke på inkludering, og hvilke tiltak som fungerer og eventuelt ikke fungerer. Det er deltakernes egne opplevelser og erfaringer som er sentrale.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjon som hun eller han befinner seg i» (Dalland, 2012:153). Kvalitativt forskningsintervju søker å forstå og få innblikk i deltakernes livsverden, og utforske betydningen av sentrale tema i deres livsverden. Det handler om å få deltakernes egne synspunkter, perspektiver og erfaringer frem i lyset. Det handler om å fremskaffe *mening* og produsere kunnskap. Kvalitativt forskningsintervju søker kvalitativ kunnskap og nyanserte beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet konstruerer kunnskap i

samspill og interaksjon, og er en utveksling av synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativt forskningsintervju tillater forskeren å følge deltakerens fortelling, og likevel følge en mer eller mindre strukturert intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål. Samtalen er fleksibel og styres av temaene forskeren er interessert i å bli informert om (Thagaard, 2009).

Intervjuet er preget av et asymmetrisk forhold mellom forsker og deltaker. Forskeren har vitenskapelig kompetanse og står for tolkningen av datamaterialet. Siden intervju er preget av et asymmetrisk forhold, diskuteres sosiale virkninger og konsekvenser av denne typen forskning. Samspillet er gjennomsyret av etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må kunne mye om og sette seg inn i temaet det intervjuet om. En må konsentrere seg og lytte nøye til det som blir sagt. Det er nødvendig med relevante spørsmål, og derfor er det viktig med god forberedelse slik at forskeren har et grunnlag å utarbeide intervjuguiden fra. Forskeren må invitere deltakeren til å reflektere og gi utfyllende svar. Dette gjøres ved god forkunnskap, interessert holdning, kroppsspråk, oppmuntrende tilbakemeldinger og gode oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2009). Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon. Kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom synspunktene til forskeren og deltakeren. Kontinuerlig innsikt og personlig kontakt gjør intervjuet berikende og spennende (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er deltakernes stemme som skal komme frem og forskeren tolker deltakerens egne refleksjoner og tanker om egen livssituasjon. Kvaliteten på kunnskapen som produseres er avhengig av forskerens ferdigheter og kunnskaper om tema. Kvaliteten måles ut fra den produserte kunnskapens styrke og verdi (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuet har gjerne flere temaer som skal diskuteres i tillegg til spørsmål. Det kvalitative forskningsintervju «søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden; med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2015: 156). Intervju tillater forskeren å benytte seg av informasjon og erfaringer som oppstår underveis. I intervjusituasjon har jeg opplevd at deltakeren tilbyr informasjon utenom hva du har forutsett, gir deg et rikere datamateriale og nye spørsmål underveis. Dette kan gi et enda dypere innblikk i temaene det er snakk om.

4.3 Planlegging og utvalg av deltakere

Kvalitativt forskningsintervju sørger for at en får en forståelse av deltakerens egen situasjon. Derfor har det vært viktig å finne deltakere som kan vise ulike aspekter. For denne oppgaven ble det et poeng å få innsikt i hvordan lærere tilrettelegger sin undervisning. Deres erfaringer

og opplevelser med elever med hørselshemming og deres egne tanker rundt dette er sentralt. Det som kanskje er enda viktigere er elevenes egne erfaringer omkring dette.

Utvalget er gjort på bakgrunn av tema og problemstilling for oppgaven. Utvalget ble begrenset til elever med hørselshemming i ungdomsskolen og lærere med ansvar for hørselshemmede i ungdomsskolen. Utvalget ble begrenset til ungdomsskolen fordi jeg tenkte det var mye interessant å hente der. Da ble det også mulig å intervjuer elever og få innblikk i deres erfaringer i skolen. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle gå frem for å skaffe deltakere. Veileder satte meg i kontakt med Statped og det viste seg nødvendig med en formell henvendelse. Alle henvendelser har foregått via epost og kontaktpersoner i Statped. Det ble sendt ut forespørsler på mine vegne til flere lærere og jeg måtte avvente svar fra dem. Forespørselen ble sendt til lærerne og det var opp til dem å videreformidle den til elevene sine. Jeg meldte prosjektet mitt til NSD tidlig i prosessen, skrev informasjonsskriv til lærere og elever og sendte ut samtykkeerklæringer til samtlige. Jeg informerte tydelig om hva prosjektet mitt ville gå ut på og hva som var å forvente i intervjuene. Jeg informerte om at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg uten konsekvenser. Én lærer og én elev meldte seg frivillig og læreren kontaktet meg på telefon.

Etter analyse og bearbeiding av empirien ble det merkbart at det var noe informasjon som manglet fra intervjuene. Dette var informasjon som jeg i første omgang ikke tenkte på å spørre etter siden jeg kunne mindre om forskningsfeltet. Noe av det kan også ha blitt glemt i mengden av informasjon jeg fikk ut av de første intervjuene. Etter veiledning sendte jeg læreren en melding for å høre om det var aktuelt med et telefonintervju for å hente inn mer informasjon. Dette intervjuet ga meg en større forståelse av hverdagen til eleven i klasserommet og undervisningen.

4.3.1 Presentasjon av deltakere

Skolen ligger landlig til og er en liten 1-10 skole med rundt 300 elever. Skolen har erfaring med hørselshemming fra tidligere. Hver del av skolebygget har rom tilpasset elever med hørselshemming med tanke på lys og lyd. Rommene er utstyrt med mikrofoner, høyttalere, plater i tak, og persienner for å skygge for sollys. Det er også tilkoblet grupperom til klasserommene med datamaskin til elevbruk.

Eleven jeg intervjuet, har jeg valgt å kalle Lisa. Hun går på ungdomsskolen, og ble døv etter sykdom. Hun har hatt CI hele livet. Hun har stor nytte av sin CI og er ikke avhengig av

tegnspråk. Hun har stor støtte i tegnspråk i undervisning og får tegnspråkopplæring hvor hun har åtte ukers opphold i løpet av ett skoleår.

Læreren jeg intervjuet, har jeg valgt å kalle Jorunn. Hun er faglærer på ungdomstrinnet og trinnleder. Hun betegner seg selv som spesped lærer. Hun har spesialpedagogisk ansvar på skolen og er ikke Lisas kontaktlærer. Hun har førskolelærerutdanning i bunnen og har tatt mye videreutdanning, blant annet innen spesialpedagogikk og tegnspråk. Jorunn og en assistent med tegnspråkkompetanse har delt fagene mellom seg, slik at Lisa alltid har noen med seg i undervisningen.

4.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

4.4.1 Forskerrollen

«En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning har derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning» (Thagaard, 2009: 11). Kvaliteten på vitenskapelig kunnskap og etiske beslutninger som trekkes i kvalitativ forskning avhenger av forskerens rolle og integritet. Forskerens rolle er forbundet med etikk, sensitivitet og moralsk holdning (Kvale & Brinkmann, 2015). Min forforståelse er preget av min utdanningsbakgrunn og kunnskapen jeg har tilegnet meg i løpet av bachelorgraden i pedagogikk og mastergraden i spesialpedagogikk. Jeg har noe arbeidserfaring med barn, men min forforståelse er primært preget av utdannelsen.

Intervjuet som håndverk er avhengig av forskerens ferdigheter og erfaring. Forskeren må være klar over sin egen påvirkning som preges av utdanning, ferdigheter, erfaring, praksis, fortolkning og forforståelse. Forskeren må være bevisst på hva slags påvirkning dette har på intervjustudien. Forskeren har ansvar for at det produseres troverdig og overførbar kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskeren må følge visse forskningsetiske retningslinjer. Informert samtykke vil si at forskeren informerer intervjupersonen om studien, og er åpen om formålet med den. Konfidensialitet eller fortrolighet i forskningen vil si å anonymisere deltakerne. Forskeren må opplyse om mulige konsekvenser av å delta på intervju og har ansvar for at det gjøres minst mulig skade mot deltakere. Det er forskerens ansvar å ivareta deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4.2 Utforming av intervjuguide.

Prosessene som fører til resultater i kvalitativ forskning må presiseres og tydeliggjøres. Grunnlaget kunnskapen fra forskningsresultatene hviler på må tydeliggjøres for å vise

troverdighet. Det er viktig å gjøre rede for fremgangsmåte, datainnsamling, analyse og tolkningsmetode (Thagaard, 2009). Som forberedelse til intervju leste jeg bøker, tidligere forskning og styringsdokumenter. Jeg fant ulike videoer, artikler, bøker, undersøkelser og avhandlinger som var gjort på feltet. Mens jeg lette meg frem til informasjon og forskning, skrev jeg alt jeg fant interessant og viktig ned i et stort dokument. Dette i tillegg til prosjektskissen og tankene jeg hadde gjort meg på forhånd var med på å utforme intervjuguidene. Temaene for intervjuguiden var opplevelse av inkludering og det pedagogiske opplegget rundt sterkt tunghørte i skolen.

Intervjuguiden er preget av overordnede tema og relevante spørsmål. Forskeren må være forberedt på at intervjuet føres utover intervjuguiden og kan ta uventede vendinger. Derfor er det viktig med aktiv lytting slik at forskeren kan stille gode oppfølgingsspørsmål og få utdypet det deltakeren forteller. Det oppstår nye spørsmål og tema i selve intervjusituasjonen, og forskeren må være våken for å få med seg nyansene i det som blir fortalt. Intervjuguiden er et verktøy å ta utgangspunkt i, men en kan ikke forutse hva slags kunnskap og informasjon som oppstår i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden var en liste med spørsmål på de områdene som var aktuelle og interessante innenfor temaene. Jeg forberedte meg på å stille spørsmålene på en måte som tillot deltakerne å gi utfyllende svar, og forsøkte å få i gang en flytende samtale hvor deltaker kunne fortelle uavbrutt av mine spørsmål. Vi fikk til en god dialog hvor jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål underveis. I forkant hadde jeg sendt ut utfyllende informasjonsskriv og korrespondert med læreren via epost for å avtale intervjuer. Thagaard (2009) fremhever viktigheten av å stille oppfølgingsspørsmål som oppfordrer til mer informasjon og invitere til fortsettelse av samtale om samme tema for mer utfyllende informasjon.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

På forhånd ga jeg deltakerne informasjon om hva som var mitt fokus i intervjuene. Jeg valgte å ta opp på bånd og lærte meg intervjuguiden utenat, slik at intervjuet kunne fungere mer som en samtale. Båndopptakeren hadde jeg testet hjemme på forhånd og tok opptak på to enheter som sikkerhet i intervjuene. Jeg brukte én intervjuguide for læreren og én for eleven. Disse er tatt med som vedlegg. Gjennom korrespondanse via epost og sms ble det avtalt at intervjuene skulle foregå ved skolen. Læreren foreslo dette fordi det var lettere å vise meg hvordan det var tilrettelagt. Elevintervjuet varte i femten minutter. Før intervjuet startet, hilste jeg på eleven og informerte om hensikten med prosjektet, en såkalt brifing ifølge Kvale og Brinkmann

(2015). Jeg gjentok informasjonen som allerede var sendt ut på mail, om at deltakelse var frivillig og at deltakere når som helst kunne trekke seg uten konsekvenser. Det ble også informert om anonymisering og at alle data ville bli slettet etter prosjektets slutt.

Lærervinterjuet varte i ca. en time. Utenom det ble det foretatt en rask brifing før intervjuet startet i tillegg til en lengre samtale i forkant, da jeg kom til skolen. Det ble også mer samtale etter intervjuet var avsluttet. Det ble informert om diktafonen og bruk av denne.

Eleven var blitt godt forberedt i forkant av intervjuet, noe jeg ba om i den innledende mailen som ble sendt ut til lærere. Jeg ba om at lærer skulle informere eleven sin om hva det ville si å delta på intervju. Læreren tok den oppgaven på alvor og snakket mye med eleven i forkant. Hun ba om å få tilsendt intervjuguiden, slik at hun kunne gjennomgå spørsmålene med eleven og forberede henne, fordi eleven ønsket å se spørsmålene på forhånd. I intervjuet benyttet jeg meg av oppfølgingsspørsmål, for å sjekke at jeg hadde forstått et utsagn riktig. I tillegg kom jeg med egne utsagn for å gi læreren mulighet til å bekrefte, eller avkrefte det jeg sa. Jeg spurte også videre på utsagn som jeg skjønnte at det lå mer i, enn det som først kom frem i lærerens spontane svar. Jeg avsluttet begge intervjuene med å invitere deltakerne til å legge til noe jeg eventuelt hadde glemt eller oversett. Jeg oppfordret dem til å dele av sine erfaringer.

Læreren svarte øyeblikkelig på den nye henvendelsen min om et telefonintervju. Hun var tilgjengelig med en gang. Da hadde jeg akkurat i samtale med veileder gått over hvilke oppfølgingsspørsmål det var relevant å stille, og hvilke områder som var kurant å få mer informasjon om. Jeg ba læreren gi meg noen minutter slik at jeg kunne skrive ned spørsmålene så jeg hadde dem foran meg, slik at jeg var litt forberedt på dette spontane intervjuet. Intervjuet foregikk over telefon og ble tatt opp med diktafon ved siden av telefonen som var på høyttaler. Intervjuet foregikk i et lukket rom og jeg satt alene. Før jeg startet spurte jeg læreren om det var greit at jeg tok opp samtalen, det hadde hun ikke noe imot.

4.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

4.5.1 Fra muntlig tale til skriftlig fremstilling

Analyseringen starter allerede i intervjusituasjonen idet forskeren foretar fortolkninger og fortetninger av meningen med det deltakeren forteller og *sender* mening tilbake for å bekrefte at en har forstått noe riktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakeren kan selv oppdage nye forhold ut fra egne spontane beskrivelser når de blir bedt om å forklare hvordan noe foregår, eller fungerer i deres praksis (Kvale & Brinkmann, 2015). For å klargjøre det innsamlede datamateriale for analyse er det nødvendig å overføre den muntlige talen til skriftlig tekst. Intervjuet blir strukturert for analyse ved transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuene ble transkribert raskt etter intervjuene var gjennomført. Det tok flere dager å transkribere ferdig. Jeg gjorde det mens intervjuene var friskt i minnet, noe som er viktig for å huske detaljer. Jeg sørget for å notere viktige tanker øyeblikkelig etter intervjuene var ferdig. Transkripsjonen gir mulighet til å reflektere nøyere over hva som har blitt sagt under intervjuet. En får tid til å se flere detaljer i utsagnene enn hva som var mulig å få med seg mens intervjuet pågikk.

Det er viktig å redegjøre for hvordan transkripsjonen er utført fordi det finnes flere måter å gjøre dette på (Kvale & Brinkmann, 2015). Å transkribere er ikke ukomplisert, ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det snarere en fortolkningsprosess med praktiske og prinsipielle problemer med tanke på forskjeller mellom talespråk og skriftspråk. «I transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2015: 204). I denne oppgaven, hvor intervjuene foregikk på veldig ulike dialekter, valgte jeg å transkribere om til bokmål for å gjøre det lettere å lese. Jeg beholdt formuleringer og ordstilling i stor grad. Noen pauser og fyllord er blitt utelatt på grunn av mangel på meningsbærende informasjon som «eeh» og «hmm». Det kom mye nyttig informasjon ut av å « snakke seg bort». Jeg noterte latter og toneleie i transkripsjonen. Det gjør det lettere å huske stemningen i intervjuet og følelser som kom opp under visse fortellinger som er viktig for analysen. Jeg fokuserte på å skrive transkripsjonen på en sammenhengende måte med oversiktighet og flyt. Arbeidet resulterte i en transkripsjon på til sammen 24 maskinskrevne sider for de to intervjuene, som den videre analysen tar utgangspunkt i. I tillegg ble oppfølgingsintervjuet transkribert, det ble til sammen 5 sider.

4.5.2 Analysen

Det er viktig å starte analysen med å identifisere analytiske enheter i materialet, her foretas beslutninger om hva som er meningsbærende enheter. Dette innebærer tolkning, fordi vi identifiserer enheter på bakgrunn av hva som er viktige aspekter i materialet (Thagaard, 2009). Jeg startet prosessen med en gjennomgang av det transkriberte materialet som jeg tok utskrifter av, slik at jeg lettere kunne notere underveis. Jeg fremhevet viktige nøkkelord i margin og understreket viktige segmenter. Jeg leste gjennom materialet flere ganger og samlet kategorier for forskningsspørsmålet, som vil si at analytiske enheter som omhandler det samme temaet blir plassert innenfor en kategori (Thagaard, 2009). Kategoriseringen innebærer refleksjon, klassifisering og betegnelser. Fortolkninger endres etter hvert som en utvikler forståelse i analyseprosessen. Forskeren tolker datamaterialet ut ifra sin egen teoretiske bakgrunn og hvordan en oppfatter deltakerens egen selvforståelse (Thagaard,

2009). Jeg benyttet meg av temasentrert tilnærming til analysen som Thagaard (2009) beskriver med at analyse av materialet innebærer at teksten inndeles i kategorier. «De betegnelse vi knytter til hver av kategoriene, har referanse til det temaet kategorien omfatter» (Thagaard, 2009: 173). Kategoriens betegnelse både klassifiserer data og de reflekterer forskerens forståelse (Thagaard, 2009).

Jeg gikk gjennom de transkriberte intervjuene mange ganger i løpet av prosessen. Mye utmerket seg tydelig med tanke på hva jeg ønsket å benytte av funnene i drøftingen, og som hadde god sammenheng med teorien. Jeg ordnet funnene mine for hånd på en oversiktlig måte slik at det var lettere å organisere tankene om betydningen i funnene. Jeg trakk ut de mest relevante enhetene for datasettet, dette gjorde jeg ved å markere sitater og skrive i margen hva de handlet om. Jeg samlet sitatene fra begge intervjuene etter hva de omhandlet. Kategoriene jeg trakk frem først på bakgrunn av innholdet var; inkludering, tilrettelegging og utfordringer. Disse kategoriene kom frem som essensielle i tidlig analyse av empirien. Etter hvert som min forståelse utviklet seg i analyseprosessen kom jeg frem til at deltakelse og tilrettelegging fanget essensen i datamaterialet bedre som hovedkategorier. Jeg reflekterte over de analytiske enhetene i empirien, og så at de omhandlet disse kategoriene. Slik kom jeg frem til at disse var mest sentrale for undersøkelsen. I sorteringsarbeidet benyttet jeg penn og papir, laget meg noen oversiktlige tabeller og tegnet tankekart for hånd. Disse visualiserte inndelingene, tolkningen og utviklet min forståelse av datamaterialet. Det var tidkrevende arbeid, men til slutt klarte jeg å finne frem til kategorier som fremhevet essensen i datamaterialet. Under hver kategori har jeg valgt å fokusere på noen viktige underkategorier. Under deltakelse fremhever jeg støy, usikkerhet, forståelse og tilhørighet. Under tilrettelegging fremhever jeg relasjon og forutsigbarhet.

4.6 Kvalitet i en kvalitativ intervjustudie.

Det er ulike måter for forskeren å sørge for at kvalitativ forskning fører til og bærer preg av kvalitet i utførsel og resultater. Kvalitetssikring i kvalitativt intervju handler i stor grad om klargjøringer fra forskerens side. Forskeren har ansvar for at studien er preget av gjennomsiktighet slik at resultatene kan anses som gyldige. Kvalitetssikring i kvalitativ metode avhenger mye av forskerens evne til refleksivitet. Kvaliteten avhenger av forskerens refleksjoner over funn og hva som kan ha påvirket dem. Forskeren må også reflektere over eget perspektiv og forskningsprosessen. Forskerens erfaring, teoretisk kunnskap, forforståelse, ærlighet, rettferdighet og etiske retningslinjer har påvirkende kraft både før, under og etter datainnsamling (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren vil sannsynligvis ha en innvirkning på

deltakerne. Atferd og holdninger er ikke konstante i ulike kontekster og et sentralt trekk ved analysen vil derfor være forskerens påvirkning på konteksten (Hammersley & Atkinson, 2007). I forkant av intervjuet handler refleksivitet om at forskeren beskriver sine egne tolkninger, forståelse, tidligere erfaring og teoretiske kunnskap. Forskeren må også sette seg inn i tidligere forskning på feltet. Jeg har forsøkt å avklare min forforståelse i metodekapitlet og klargjøre min rolle som forsker. I tillegg avklarer jeg min tidligere erfaring og mitt tolkningsarbeid, slik at det tydeliggjøres hva slags grunnlag jeg har å gå ut ifra i dette arbeidet. Refleksivitet under intervjuet handler om at forskeren er klar over at analysing og fortolkning starter allerede i feltet. Som forsker er det viktig at en forsøker å gå inn i intervjusituasjonen med åpent sinn. Spesielt for å kunne ta inn over seg kunnskapen som kommer frem i intervjuet, og som skapes i samspillet mellom forskeren og deltakeren. Tolkningene en gjør under intervjuet preges av forforståelsen, og det er viktig å fokusere på forskningsdeltakerens stemme. Vel så viktig er det med refleksivitet etter datainnsamlingen, særlig i tolkningsarbeidet og analysen hvor forskerens interaksjon med data og teori er i sentrum (Hammersley & Atkinson, 2004). Kvaliteten sikres gjennom ærlighet, jeg har vært bevisst på dette under hele forskningsprosjektet. Jeg har forsøkt å vise ærlighet gjennom mine beskrivelser ved å vise hvordan jeg har intervjuet, analysert og tolket. Ved å gjenintervjue læreren over telefon fikk jeg mulighet til å ta opp min forståelse av informasjonen som kom frem i intervjuene. Troverdighet, gjennomsiktighet og tydelighet er gjennomgående viktige prinsipper for å sikre kvaliteten av funnene (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.6.1 Forberedelse

God forberedelse gjorde at intervjuene ble vellykkede og det skapte en god intervjusituasjon. Jeg kunne med fordel forberedt meg enda mer for elevintervjuet. Jeg møtte en veldig stille og kanskje litt usikker jente, som førte til at intervjuet ble ganske kort. Jeg hadde aldri intervjuet barn før og visste derfor lite om hvordan jeg burde gå frem, og hvordan jeg kunne stille spørsmål for å få mest mulig utfyllende svar. Det handlet nok også litt om elevens usikkerhet i forhold til å uttrykke egne meninger, noe som kom frem i intervjuene Dette var ikke noe problem i lærerintervjuet. Der følte jeg også at jeg hadde god erfaring fra før, fordi jeg har intervjuet flere lærere tidligere. Vi hadde en god tone og en nokså fri samtale hvor læreren sto for det meste av pratingen. Dette ga et veldig rikt datamateriale, hvor læreren delte mer av sine erfaringer enn det jeg hadde forutsetning for å stille spørsmål om på forhånd.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om at andre skal kunne følge hva forskeren har gjort i prosessen, og at det er utført på en god måte. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom mine beskrivelser av utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervju og hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet. I intervjuene benyttet jeg meg av kontrollspørsmål til deltakerene for å sjekke at jeg forsto utsagnene deres riktig. Jeg forsøkte å forstå deres opplevelser og forsikret meg om at vi var enige. Det at jeg forberedte meg godt til intervju ga meg kunnskap som var nødvendig i intervjusituasjonen. Jeg har sørget for å begrunne valgene som er tatt, og har vært konsekvent med å fortelle utfyllende om gangen i forskningsarbeidet. Jeg tok opp intervjuene på diktafon, slik at jeg fikk en korrekt transkripsjon. Det ga meg mulighet til å høre uttalelsene flere ganger og sjekke om jeg hadde hørt riktig. Jeg har også forsøkt å sikre reliabiliteten gjennom å gi et så riktig bilde som mulig av intervjusituasjonen, og informasjonen som er kommet frem.

Min manglende erfaring kan ha hatt innvirkning på forskningsprosessen. Jeg fant det ikke utfordrende med oppfølgingsspørsmål i lærerintervjuet, men jeg syntes det var vanskelig i elevintervjuet. Jeg var litt redd for hvordan jeg skulle ordlegge meg i spørsmålene til eleven og var redd for å stille ubehagelige spørsmål. Dette hemmet nok intervjuet en god del. På forhånd hadde jeg informert om at hvis det var spørsmål som ble for inngående eller ubehagelige så kunne hun velge å ikke svare på dem. Derfor angret jeg på at jeg var såpass usikker og ikke bare spurte om alt jeg hadde planlagt på forhånd. En annen faktor som vanskeliggjorde elevintervjuet var at jeg var usikker på hvordan jeg skulle snakke for at hun skulle forstå meg. Jeg merket at det ble noen misforståelser underveis. Jeg burde ha klart opp i dem i stedet for å gå videre når jeg merket at hun ikke hadde forstått et spørsmål. Det kan ha vært fordi jeg så ned i papirene mine i stedet for på henne, slik at munnen min var skjult. Dialekten min kan også ha forårsaket at hun ikke forstod hva jeg sa. Jeg hadde på forhånd forberedt meg på hvordan jeg skulle møte henne i intervjusituasjonen. Likevel ble jeg grepet av en viss usikkerhet når jeg satt i situasjonen.

4.6.3 Validitet

Validitet handler i bunn og grunn om å diskutere alternative tolkninger på en rasjonell måte (Kleven, 2008). Forskningens validitet eller gyldighet handler om sannhet, riktighet og styrke i uttalelsene og om slutningen er valid, altså korrekt utledet fra premissene. Det er viktig med fornuftig, velfundert, berettiget og valid argumentasjon for å sørge for studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens tilstedeværelse kan ha effekt på data og påvirke

slutningenes validitet, derfor må forskeren være bevisst sin tilstedeværelse og på hvilke måter den er med å forme dataene (Hammersley & Atkinson, 2007). «Data i seg selv kan ikke være gyldige eller ugyldige; det som betyr noe er hvilke slutninger man trekker på grunnlag av dem» (Hammersley & Atkinson, 2007: 251). Forskerens refleksivitet er med på å styrke kvaliteten på resultatene. Kvalitativ forskning innebærer tett interaksjon med mennesker og det lar seg ikke gjøre å være fullstendig objektiv. Derfor snakker en heller om refleksivitet enn objektivitet. Det er viktig å reflektere over alle valg og beslutninger som tas i en forskningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Intersubjektiv konsensus mellom deltaker og forsker er noe å strebe etter som også vil styrke troverdigheten i funnene. Det vil si at deltaker og forsker sammen kommer til enighet, og har en interaksjon preget av troverdighet og tillit (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet er først og fremst knyttet til slutningene en trekker i forskningen og om de gir et riktig bilde av virkeligheten (Kleven, 2011). Spørsmålet er om tolkningene er gyldige i forhold til virkeligheten en har studert. Validitet kan argumenteres for ved sammenligning av resultater fra tidligere undersøkelser (Thagaard, 2009). Begrepsvaliditet handler om «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2011: 86). Det handler altså om å gi en god og riktig fremstilling av deltakernes opplevelser. En må være bevisst på hva som er deltakernes opplevelse og hva som er egne tolkninger. For validitetssikring kan det være nyttig å stille spørsmålet om de samme slutningene ville blitt trukket i en lignende situasjon eller av andre forskere (Kleven, 2008). Mange av slutningene jeg trekker stemmer godt overens med tidligere slutninger i annen forskning. Dette er med på å styrke validiteten. Mine funn stemmer godt overens med tidligere forskning med hørselshemmede deltakere.

«Intervjuet skal ikke kun fortelle oss om den enkelte, det skal helst kunne si noe utover den intervjuede personen.» (Dalland, 2010:151). Ytre validitet gjelder å dra slutninger fra en kontekst over til andre kontekster. Så fort en drar slutninger om personer eller situasjoner utenfor det som er observert er det ytre validitet som gjelder (Kleven, 2008). «Dersom resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante utfra undersøkelsens problemstilling, sier vi at vi har god ytre validitet» (Kleven, 2011). Ytre validitet handler om hvorvidt vi kan lære noe av forskningsresultatet i en annen situasjon (Kleven, 2011). Det er ikke noe som skiller Lisa spesielt ut fra andre sterkt tunghørte elever. Det kan argumenteres for at situasjonen hennes er ganske normal. Slutningene jeg trekker i denne situasjonen kan derfor til en viss grad være overførbare til

andre. Overførbarhet knyttes «til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger» (Thagaard, 2009: 22).

Validiteten ville blitt styrket ytterligere hvis jeg hadde hatt flere deltakere. Det må tas i betraktning at det bare er to deltakere og at de er subjektive individer.

Validering handler om hva en gjør for å sikre validitet. Det handler om å sørge for troverdige slutninger og sannsynlige tolkninger. Dette handler om å spørre deltakere om en har fått riktig forståelse (Kleven, 2008). Jeg benyttet meg av muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål ved å gjenintervjue læreren. I tillegg har jeg stilt kontrollspørsmål i intervjuene. Jeg har kunnet kontakte læreren med spørsmål gjennom hele prosessen. Dermed har jeg hatt mulighet til å ta opp min forståelse og få en bekreftelse eller avkreftelse på om jeg har tolket og forstått noe riktig.

Jeg har basert meg på Cook & Campbells (1979) validitetssystem som Kvale (2008) benytter. De ulike typene validitet er knyttet til ulike typer slutninger. I og med at det i denne oppgaven primært handler om å gjengi deltakernes opplevelser, trekker jeg ikke noen særlige slutninger om årsakssammenheng. Derfor er det ikke relevant å trekke inn indre validitet, som handler om at noe påvirker noe annet. Dermed er det heller ikke relevant med statistisk validitet.

4.7 Etiske betraktninger

Forskeren har et etisk ansvar overfor forskersamfunnet i det å sikre kvaliteten av resultatene, men også for seg selv og intervjupersoner. Forskeren har et stort ansvar i kvalitativt forskningsintervju. Det er særlig viktig med kvalitetssikring, etiske retningslinjer og gode kunnskaper om feltet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette prosjektet behandler personopplysninger og er gjennomført etter godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og følger de etiske retningslinjer som dette medfører. Prosjektet ble meldt til NSD 24. januar 2017 og godkjenningen forelå 2. mars 2017. Godkjenningen fra NSD er tatt med som vedlegg. På bakgrunn av retningslinjer fra NSD ble det hentet inn samtykke fra foreldre til at jeg kunne intervju eleven, samt samtykke til at læreren uttalte seg om eleven. Det ble også hentet inn samtykke til intervju fra lærer.

Forskeren har et særlig ansvar overfor deltakerne. Et av ansvarsområdene før en går inn i intervjusituasjonen er at en som forsker har satt seg tilstrekkelig inn i det feltet en skal ut å studere. Om forskeren ikke har særlig kunnskap fra før, er det viktig å skaffe seg denne kunnskapen i forkant av intervjuene. Forskeren har ansvar for å følge visse forskningsetiske retningslinjer, slik som informert samtykke. Dette vil si at forskeren informerer deltakerne om

formålet med studien i forkant av intervjuet, at det er frivillig å delta, og at en når som helst kan trekke sin deltakelse uten konsekvenser eller begrunnelse (Kvale & Brinkmann). «I retningslinjene legges det vekt på at fritt informert samtykke gjør det mulig å gjennomføre forskning som innebærer en viss risiko, som ellers ville brutt med den enkeltes frihet og selvbestemmelse» (Ohna, 2000: 46). Konfidensialitet er også en viktig retningslinje som betyr at forskeren og deltakeren har fortrolighet med hverandre. Forskeren anonymiserer personer som deltar og bevarer deres deltakelse (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2015). «Sentrale forhold er forskerens taushetsplikt og informantenes sikkerhet for at intet av det som fortelles skal kunne spores tilbake til det enkelte individ» (Ohna, 2000: 48). Det må opplyses om mulige konsekvenser av det å delta i studien. Det er forskerens ansvar at det gjøres minst mulig skade mot deltakerne. Deltakerne skal ivaretas av forskeren. Som nevnt tidligere er forskerens refleksivitet viktig å være bevisst, fordi forskeren kan ha påvirkende kraft (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2015).

Lieth (1973) påpeker at når det gjelder forskning om hørselshemmede, er det noen særlige utfordringer å tenke på i et etisk perspektiv. Særlig med tanke på anonymitet og presentasjon av resultater. Det er både et eksternt og internt anliggende (Gjengitt i Ohna, 2000). Døvemiljøet er lite, mange kjenner hverandre og dette representerer utfordringer i forhold til gjenkjenning ut fra datamaterialet. Forskeren har et ansvar for å presentere resultatene slik at deltakere ikke gjenkjennes og ikke opplever krenkelse (Ohna, 2000).

Forespørsel ble sendt ut til flere lærere av Statped på mine vegne. I epostene ble det også informert om hva forespørselen gikk ut på. Vedlagt i forespørselen ble det sendt informasjonsskriv til lærere og informasjonsskriv til elever. Det ble også sendt ut samtykkeskjema til lærere, og elever med foresatte. Siden elevene er i ungdomsskolealder og under 15 år var det nødvendig med samtykke fra foreldre. Informasjonsskrivet ble utformet etter retningslinjer fra NSD. Forut for intervjuene ble det informert om prosjektet og hensikten muntlig, slik at deltakerne var klar over prosjektets gjeldende betingelser. Det ble informert om bruk av diktafon, at lydopptakene ville bli transkribert og at sitater ville bli brukt i oppgaven. Det ble understreket at alle personopplysninger ville bli anonymisert, lydopptak ville bli slettet etter prosjektets slutt og at jeg var den eneste som skulle behandle disse opplysningene.

5.0 Resultater og drøfting

I dette kapitlet vil jeg først gi en beskrivelse av Lisas skolehverdag. Det følgende kapitlet, og det neste, vil ta utgangspunkt i problemstillingen; hva kan en case fra ungdomsskolen fortelle om inkludering av sterkt tunghørte? Jeg kommer til å drøfte funnene opp mot teori som er lagt til grunn for denne oppgaven, og tidligere forskningsresultater innenfor samme område. Dette gjøres ved presentasjon av datamaterialet og sammenknytting av empiri og teori i drøfting. Funnene vil drøftes ut ifra presentasjon av datamaterialet og direkte sitater fra de transkriberte intervjuene. Jeg legger først empirien og følger hovedkategoriene fra analysen, det drøftes kort etter hver hovedkategori. Noen refleksjoner kommer frem underveis, jeg har forsøkt å tydeliggjøre forskjellen mellom empiri og egen tolkning. Jeg har valgt å gjøre det slik fordi kategoriene er så tett knyttet til hverandre og for å få refleksjonene rundt datamaterialet best mulig frem. Hovedtemaene som er lagt til grunn i denne oppgaven er inkludering i forhold til, og tilrettelegging av pedagogisk opplegg rundt, en sterkt tunghørt elev i ungdomsskolen. Drøftingen følger de kategoriene som er samlet i analysen; Deltakelse og tilrettelegging. Jeg vil diskutere kategoriene opp imot gjeldende teori, tidligere forskning og intensjonen om inkludering og hvorvidt disse funnene svarer til forventningen om inkludering av sterkt tunghørte elever. Etter dette kapitlet vil jeg foreta en lengre drøfting av materialet i avsluttende drøfting og refleksjoner.

5.1 Beskrivelse av Lisas hverdag

Klasserommet er utstyrt med teleslynge og mikrofonsystem. Alle elevene bruker mikrofon i undervisningen, også Lisa. Det er montert høyttalere slik at elevene hører seg selv. Lærerne er ikke koblet til høyttalerne, men de bruker headset. Lærerne har som instruks å stå i ro ved kateteret når de underviser og gå frem for å gi beskjeder. Rommet har solskjerming slik at Lisa kan munnavlese. Hun har pulten sin ved siden av kateteret slik at hun er i nærheten av læreren. I undervisningen er det alltid en voksen med tegnspråkkompetanse, det er enten Jorunn eller assistenten som er til stede. De har fordelt fagene mellom seg, Jorunn er inne i norsk, samfunnsfag, krle og naturfag, hun er der ca. åtte timer. Assistenten er med i helse og fysisk aktivitet, forming og matematikk. Lærerne er nøye på å lage periodeplaner over en lang periode for at det skal være forutsigbart, Jorunn sjekker hver dag om det er noen endringer i løpet av dagen som hun må informere om. Hver morgen arrangeres det nulltetime, denne timen er åpen for alle å delta på. Det er ikke så mange som orker å komme på skolen tyve minutter før, derfor er det som regel bare Lisa og andre elever med spesielle behov som deltar. I nulltetime går de gjennom ord, begreper og uttrykk som kommer opp i løpet av dagen. De går gjennom plan for dagen slik at den skal være forutsigbar. De går også gjennom

tema for lesefagene, de går ikke gjennom faguttrykk, men tar opp ord som er vanskelige å forstå. Jorunn leser som regel i teksten for lesefagene. Elevene får stille spørsmål om det er noe de lurer på. De leser seg opp på temaene hjemme. I tillegg til nulltetime har læreren en gjennomgang på begynnelsen av timen, for å holde en viss struktur på timene. På slutten av timen har de en gjennomgang på hva de skulle ha lært i løpet av undervisningen. Det er flere som profiterer på denne løsningen, fordi det er godt informert om lærernes forventninger og hvilke arbeidsoppgaver som skal gjøre.

Lisa har som regel fokus rettet mot læreren og det er sjelden hun spør om gjentakelse fra Jorunn eller assistenten. De er med i timen for å støtte Lisa og gi henne svar på tegn om det er noe hun ikke forstår. Lisa er som regel godt forberedt på forhånd siden opplegget har blitt gjennomgått i nulltetime. Det hender at Lisa ikke forstår noe i for eksempel matematikk, da er det assistenten som tar ansvaret for å forklare slik at hun skjønner det. Det de jobber mest med nå er at Lisa skal bli tøffere til å svare på spørsmål i undervisningen og komme med egne meninger og refleksjoner. Dette gjør de ved å oppmuntre henne og vise at det ikke er så farlig å svare selv om hun er usikker på om svaret er rett. Hun henvender seg ofte til Jorunn eller assistenten for å høre om det hun har tenkt å svare er riktig, før hun rekker opp handa.

Lærerne styrer gruppesammensetninger og hvem som sitter ved siden hverandre på pultene, det er ingen som protesterer på disse sammensetningene. Det er heller ingen som velger å være sammen med Lisa i situasjoner hvor det blir foretatt valg. Lisa jobber veldig individuelt, hun er ingen pådriver i gruppesammenheng selv om hun alltid får gjort arbeidet i gruppeoppgaver. Det blir tatt hensyn til Lisa i gruppesammensetning. Hun blir ikke satt sammen med medelever som er mer ustruktureerte eller høylytte for å unngå støy og mer usikkerhet. I gyntimene er Lisa den kjappeste til å skifte. Hun er raskt inne i gymsalen hvor hun får en gjennomgang av timen fra gymlæreren mens det enda er stille og før de andre elevene kommer ut.

Jorunn har tidligere vært faglærer i Lisa sine timer, da var det den tidligere spesped læreren som hadde ansvaret for tegnspråk og å følge opp Lisa. Hun hadde veldig høy tegnspråkkompetanse og fungerte nærmest som en tolk. Hun jobbet mye med tegn og fortsatte selv om Lisa ikke så på henne. Da Jorunn overtok var hun dyktig på grammatikk, men Lisa hadde et større ordforråd. Jorunn var mer usikker på tegnspråk enn den tidligere læreren. Sammen klarte Lisa og Jorunn å produsere tegnspråk, og komme frem til god tegnspråkkommunikasjon. Det at Jorunn kom inn med sin usikkerhet klarte å ufarliggjøre det

på et vis, dette gjorde at de ble mer likestilt og brukte tegnspråk mer aktivt. Jorunn forklarer at en er avhengig av å praktisere tegnspråk for å lære det skikkelig, slik at tegnspråkutdanningen hennes føltes bare som en start. I undervisningen til Lisa er hun derfor ingen tolk, men hun bruker tegn aktivt som støtte. Hun forteller at hun er blitt god på å finne løsninger når hun skal forklare noe på tegn for Lisa. I samme perioden startet opplæring på kompetansesenteret slik at undervisning på tegnspråk ble mer vektlagt. Det ble mer naturlig å skulle bruke tegnspråk i et opplegg og ikke bare for å gi en forklaring. I tillegg kom overgangen fra småtrinnet til mellomtrinnet og endringer i fagkravene.

På kompetansesenteret har de vanlig undervisning på tegnspråk. Lisa har åtte ukers opphold på kompetansesenteret i løpet av et skoleår. Alle elevene som er der har CI med store variasjoner av tegnspråkferdigheter. Noen bruker nesten bare tegnspråk, mens andre ikke har så høyt nivå. Lisa er den eneste på sin gruppe som ikke har tegnspråk som førstespråk, men hun har såpass høyt tegnspråknivå at hun får være med på den gruppa. Hun har mange venner der. Nå som de går i ungdomsskolen er det stort fokus på videregående og valg. Oppholdene på kompetansesenteret er godt planlagt. Elevene får forberedelse med informasjon og timeplaner god tid i forkant slik at lærerne har mulighet til å gå gjennom opplegget med elevene på forhånd. Tidligere har det vært mer fokus på å gå gjennom ukas tegn blant annet, men nå har Lisa så godt tegnspråk at det trenger de ikke lenger. Jorunn må av og til forberede seg med å sette seg inn i nye tegn. Det er et godt nettverk med foreninger og grupper på sosiale medier. Foreldrene og elevene kjenner hverandre, de har vært sammen siden barna gikk i barnehage. På kompetansesenteret får de også informasjon om ekstratilbud som elevene kan være med på. Det har vært tett oppfølging og samarbeidsmøter der fra elevene var små mellom hjemmet, miljøet og skolen. Nå er det mer opp til den enkelte å følge opp.

5.2 Presentasjon av datamaterialet

5.2.1 Deltakelse

Jorunn forteller at de har et godt miljø i klassen, det er ikke noen som kommenterer eller protesterer på for eksempel gruppesammensetninger. Likevel er ikke Lisa så mye sammen med de andre elevene i friminuttene, men Jorunn tror ikke dette handler om uvilje.

«Det å skjønne at hun egentlig kanskje kunne tenkt seg å være med, men ikke si det, der er ikke de. Jeg vet ikke om de er gamle nok til å skjønne det heller. Alle får lov til å være med, alle får sitte sammen med hvem de vil i maten. Altså hun er ikke utstøtt, hun er ikke mobbet. Så ja, inkludert, men det er ikke bestandig deltakelse for det. Så

jeg synes det er vanskelig. Det har litt med personligheten til en selv og. Hvor mye du vil bli med» (Jorunn).

Lisa deltar aktivt i fritidsaktiviteter hvor hun treffer medelever og andre tenåringer. Hun sier selv at hun er mye sammen med medelevene sine og at hun har et godt miljø i klassen sin. Hun forteller at hun bruker mye tid på fotball både på skolen og på fritiden.

«Også liker jeg å være ute, og gjøre forskjellige ting. Ja, også er det noen klubber her som jeg bruker å være med på. Så besøker bare hverandre» (Lisa).

På skolen har de forsøkt med noen uteordninger for å fremme inkludering og for at Lisa skal få opplevelsen av tilhørighet gjennom deltakelse i klassens fellesskap. Uteordningene som ble forsøkt trivdes ikke Lisa med. Lærerne har derfor lagt dette fra seg.

«Vi har jo prøvd å lage, for eksempel grupper i friminutt og sånn. Det har ikke funket. Og det er fordi at Lisa selv sier at ja, men jeg må få fri. Sånn at hun selv velger seg litt bort ifra det sosiale som vi har prøvd å tilrettelegge da. Altså det jentepratet kjenner hun seg ikke igjen i, heller ut å slå slåball og fotball. Og da blir det ofte med de som er yngre da. Men hun har jo en veldig god begrunnelse på det selv. Det er jo fordi at: *jamenn jeg må ha en pause*. Og så klart at det er mindre prat med de som er yngre. Så vi har sluttet egentlig litt med det. Vi ser at hun er inkludert i klassen når hun selv vil» (Jorunn).

Det handler nok litt om personligheter også sier Jorunn, det virker som Lisa ikke har så mange felles interesser med jentene i klassen. Hvis lærerne oppdager at hun går rundt alene i friminuttene så passer de på å gjøre noe med det. Lisas definisjon på inkludering:

«At det er noen som kan være med i gruppa, eller være med noen andre å gjøre noe» (Lisa).

Jorunn forteller at all energien hun bruker på skolen gjør at hun trenger en pause. Hun sier i intervjuet at hun ikke trenger pause i løpet av dagen, men hun har sagt tydelig ifra til lærerne. Det faglige krever mye energi og det skaper nok vanskeligheter for å delta aktivt sosialt. Lisa forteller at hun som regel synes det er gøy med skole og at hun lærer mye, på spørsmål om hun blir sliten svarer hun:

«Ehm, noen ganger. Men det er veldig sjeldent at jeg blir sliten» (Lisa).

Blant de som er yngre er det hun som ordner opp i regler og lærer dem nye ting. Hun bruker mye energi på skolen, derfor er ikke skolen eller hjemmet så opptatt av at hun spiller fotball med de yngre i friminuttene lenger. De tenker at hun har godt av det avbrekket.

«Så vi har fått med hjemmet på det og nå da, hjemme så sier de mer og mer at hun trenger den fritiden til rett og slett å komme seg for hun bruker masse energi her. Så de heller stresser ikke så mye med det lenger» (Jorunn).

Samtidig viser det seg at medelever ikke tar så mye kontakt med henne, og hun trekker seg jo unna den mulige kontakten også.

I undervisningstimene forteller Jorunn at hun passer seg for å ikke pirke så mye, hvis elevene jobber i grupper for eksempel. De andre elevene kan finne det irriterende at det alltid er en lærer så nærme. Mange faller av i løpet av undervisningen og surrer med andre ting.

«Hun får kanskje litt anledning til å koble seg av litt for lite i forhold til resten, men samtidig så ser vi jo mye av at vi er *på* henne så får hun med seg mer og da (her henviser hun til det faglige)» (Jorunn).

Jorunn er nøye på at Lisa også skal få lov til å koble ut av og til. Det ødelegger ikke for hennes læring, fordi det er helt naturlig sier Jorunn. Hun påpeker at det er viktig at hun blir behandlet på samme måte som medelevene.

Lisa benytter seg mye av sosiale medier, hun chatter eller tekster med medelever både på skolen og kompetansesenteret. Slik holder hun kontakten med de vennene hun treffer på kompetansesenteret og hun får ta del i det sosiale fellesskapet på skolen på en helt annen måte. Der er hun ikke avhengig av hørselen.

«Hun er veldig mye på nett og det er og klassekamerater. Og det sier jo han *gjennom lydturen* og! At der får jo han, der tar han tur på lik linje med de andre og får sende smilefjes og skjønne poenget og komme med vitser selv. Og Lisa har, sier hun har flere fra klassen altså - sitter og tekster med også har hun de hun har på kompetansesenteret» (Jorunn).

Han i *Gjennom lydturen* som Jorunn refererer til er fra en film laget om Johannes som går i videregående og er sterkt tunghørt. Jorunn påpeker at sosiale medier er en god kommunikasjons mulighet for Lisa hvor hun kan delta uanstrengt.

Støy

Jeg spurte Lisa om hva hun tenker om at hun har hørselstap. Det virker på henne som at hun hører og får med seg mye. Likevel oppsto det noen misforståelser som viser at hun er avhengig av nærhet og kjennskap for å høre godt.

«Alt går stort sett bra. Ehm, jeg må bare stå nærme, synes det er greit å være nærme den som snakker liksom. Ikke så mye annet. Jeg hører så bra» (Lisa).

En av utfordringene for Lisa med tanke på hørselstapet er støy. Støyfylte omgivelser gjør det mer anstrengende å høre hva som blir sagt og det gjør også at hun blir mer sliten. Det oppleves ubehagelig med CI når det er så mye lyder. Lisa forteller at det som er mest slitsomt for henne er når det er støy i klasserommet.

«Mange ganger kan det være bråk, men det går egentlig greit. Ehm, det blir hvis jeg sitter i sånn gruppe og snakker også snakker en gruppe bak meg. Ja, det er litt vanskelig» (Lisa).

Usikkerhet

Lisa er flink på skolen, jobber mye med skolearbeid og higer etter kunnskap forteller Jorunn. Likevel sliter hun med å være aktiv i undervisningstimene, hun vil være sikker på at hun har rett svar. Jorunn sier at hun tror dette har mye sammenheng med personligheten og ikke bare at hun er tunghørt. Uansett gjør denne usikkerheten det vanskeligere for Lisa å delta i klassediskusjon og interaksjon med læreren.

«Men det å komme med egne meninger, og med egne meninger og sammenlikninger som hun ikke er helt sikker på det takler hun ikke så bra. Og det har jeg skjønt, det er vel litt sånn typisk det å være hørselshemmet. Men i hvertfall, hun er, det er som sagt å finne svar i teksten det er det ingen som er så kjapp til som hun. Men det å komme med egne meninger og som sagt å ta det andre det sliter hun med» (Jorunn).

Jorunn påpeker at dette er en motsetning i hennes hode, fordi Lisa er en helt annen type når det kommer til klesvalg og stil. Hun markerer seg mye mer der enn hun gjør i timene.

«Så oppi mitt hode så blir det et lite sånt paradoks fordi alle legger jo merke til og ser henne, for det er jo sånn at klesstilen er så gjennomført. Men sånn faglig så vil hun helst være ganske anonym ja. Men jeg synes hun har hatt, det er jo en del av opplæringsmålene hennes det, at hun skal bli litt mer tøff. Det er jo på vei» (Jorunn).

De jobber aktivt nå med at Lisa skal bli tøffere til å svare mer i timene og komme med sine egne meninger. Det gjelder også i oppgaver hvor meningen er å reflektere selv. Måten de gjør dette på er blant annet ved å oppmuntre henne og utfordre henne til å svare selv om hun er usikker. Jorunn sier hun ser at hun er en helt annen type på kompetansesenteret, der er hun mer frempå og er en av de sterkeste faglig sett.

Forståelse

Lisa har en helt annen rolle på kompetansesenteret. Der er hun omringet av andre på hennes alder som også har hørselstap, hun har en helt annen status og rolle enn det hun har på skolen. Der er hun lederen, hun er full av mimikk og smil og tar initiativ på en helt annen måte.

Da jeg intervjuet Lisa hadde hun akkurat holdt et foredrag for medelevene. Når hun forteller om dette foredraget har hun et lurt smil om munnen og virker ivrig, jeg spurte om hun syntes det var skummelt å fremføre og hun sier at hun ikke syntes det.

«Naturfag hadde om hørsel også spurte de om jeg kunne fremføre om det jeg har liksom. De hadde lært ganske mye mer enn de hadde trodd liksom. Men de i klassen min, de vet liksom litt mer om det. Så de stilte ikke så mange spørsmål som det klassen nede gjorde» (Lisa).

Klassen til Lisa har blitt informert om hørselshemming tidligere, men ikke fra Lisa selv. Dette foredraget førte med seg en endret status for Lisa i klassen. Medelevene fikk innsikt i hvilke lyder som er vanskelige for Lisa å høre og hvordan hun kan oppleve det vanskelig å få med seg alt som blir sagt i rom med mange mennesker. Lisa viste medelevene sine filmen *Gjennom lydturen* og sa at sånn som han forklarer at han har det, er ganske likt hvordan hun har det. Jorunn sier at flere av medelevene forstod mer som de ikke hadde oppdaget eller tenkt over tidligere. Lisa forklarte dem blant annet grunnen til at hun alltid går med lue, som er fordi hun må beskytte CI for regn og snø.

«Jeg tror at det var en del i klassen som fikk en aha-opplevelse da. Så en kan spør seg hvorfor har ikke Lisa gjort det her før? At hun har fått litt mer status før, men jeg tror ikke medelevene har vært mottakelige for det. Jeg tror ikke de har vært mottakelige på det før. Så vi ser at hun har fått en annen status. Jeg tenker at hun forklarte veldig godt hvordan hun hørte og ikke hørte. Da tror jeg elevene skjønnte litt mer hvor utfordringen er altså» (Jorunn)

Læreren påpeker at dette burde vært gjort tidligere, men som hun sier så er det ikke sikkert elevene har vært modne nok til å være mottakelige for det før. Lisa viste hvilke bokstaver hun

har vanskelig for å høre ved bruk av talebananen. Hun viste talevanskene og det kom tydelig frem i foredraget slik at elevene skjønnte utfordringene. Lisa har tidligere nektet å fortelle om hørselstapet sitt. Jorunn sier det har ført mye positivt med seg og det er viktig at det skjer frivillig fra Lisa sin side.

Tilhørighet

Hun er aktiv både med venner på skolen og på kompetansesenteret og det er vanskelig å bestemme seg for hvor hun hører til. Jorunn forteller at hun føler tilhørighet i døvemiljøet. På kompetansesenteret kan hun delta mer uanstrengt og hun har en helt annen status. Der blir hun møtt med forståelse. De andre elevene har også hørselshearming, de vet hva det innebærer og de kan kommunisere på tegnspråk.

«Jeg tror kanskje hun er litt mer over på vei dit. Om det er fordi at der har hun kanskje litt mer status eller, men hun klarer ikke – hun er veldig vinglende for hun vil egentlig ha det beste ut fra begge leirene» (Jorunn).

Hun betegner seg selv som døv når hun har opphold på kompetansesenteret, mens når hun er på skolen definerer hun seg som sterkt tunghørt. Hun liker å være med i begge miljøene og tar gjerne en ekstra dag den ene eller andre plassen for å ikke gå glipp av viktige hendelser. Er det juleverksted for eksempel på skolen, så utsetter hun avreise slik at hun får være med på det.

«Hun holder på å vippe, hvilket miljø er det egentlig hun vil høre til. Hun har ikke helt bestemt seg, tror ikke jeg. Så hun shopper litt der. Det synes jeg er tegn, et sunt tegn på at hun tenker» (Jorunn).

Hun har to ulike roller i de to forskjellige miljøene, hun er mye mer aktiv og deltakende på kompetansesenteret enn hun er på skolen slik Jorunn forteller det.

5.2.2 Deltakelse – drøfting

Å være inkludert handler blant annet om aktiv deltakelse i fellesskapet. Deltakelse handler som nevnt om en sosial opplevelse av tilhørighet og det å være aktivt involvert i fellesskapet. Det kan være krevende for den sterkt tunghørte i skolen fordi omgivelsene mangler forståelse for hva en ikke hører (Grønlie, 2005: 67). Det er anstrengende og energikrevende å lytte til undervisning og delta aktivt både faglig og sosialt. Det krever av og til at Lisa trenger pauser i løpet av dagen for å samle energi og få et avbrekk. Det kommer frem at i friminuttene trekker hun seg unna for å spille fotball og søker selskap hos yngre elever som prater mindre. Dette er mindre språklig krevende (Hjelmervik, 2014). Jorunn forklarer at dette krever mindre av

henne og hun får en etterlengtet pause i hverdagen, men det betyr også at hun trekker seg unna det sosiale fellesskapet i klassen sin.

Jorunn og assistenten følger opp Lisa faglig sett, det at hun alltid har en lærer i nærheten sier Jorunn at kan påvirke at andre elever ikke ønsker å jobbe sammen med henne. Jorunn sier at de andre elevene protesterer på at: «Årh, de kommer så nærme, det sitter jo en voksen ved siden av og ser på at de jobber eller ikke jobber. For Lisa har jo en voksen med seg». Grønlie (2005) påpeker at sterkt tunghørte ikke har muligheten til å være en av mange. Lisa er avhengig av at den voksne er der og kan oversette til tegn. Jorunn forteller at hun er obs på at Lisa skal få lov til å koble litt ut i timene hun og, slik at hun blir behandlet på lik linje med de andre. Det foregår mye sosialt i et klasserom så det kan hende den tette oppfølgingen gir henne litt for lite mulighet til å være en av mange.

Støy kan gjøre det vanskelig for Lisa å delta i sosiale og faglige settinger. Det er vanskelig å skille ut bakgrunnsstøy med CI, det er anstrengende fordi en må fokusere for å få med seg relevante lyder (Kermit et al., 2014). Det blir slitsomt og gjør at en får med seg mindre. Det gjør ikke så mye sier hun, men det er grupper og prat som blir mest plagsomt for hennes del. Hun får ikke med seg så mye av det som blir sagt. Hun vet heller ikke hva hun går glipp av, dette påpeker Grønlie (2005) og hun skriver at en må legge til rette for gode lyttemiljø for sterkt tunghørte. «Lydmiljøet gir deltakelse. Den som ikke er til stede i lyden, vil være en betrakter i de hørendes miljø» (Grønlie, 2005: 12). Sterkt tunghørte går glipp av mye informasjon i lydstrykkene som hørende tilegner seg uanstrengt (Oliva & Lytle, 2014).

Jorunn forteller at Lisa viser stor forskjell i atferd på kompetansesenteret og på skolen. På kompetansesenteret kan hun kommunisere trygt og uanstrengt. Der er det ikke vanskelig å forstå eller gjøre seg forstått. Hun er mye mer aktiv og deltakende der. På skolen bruker hun mye energi og benytter seg av friminuttene til å ta en pause, hun er usikker og sliter med å ta ordet i timene. Skolen er i nærmiljøet hennes, hun har vokst opp der og det er et lite miljø. Det er et vanskelig valg sier Jorunn, og hun føler tilhørighet begge steder. Jorunn sier hun tror at usikkerheten på egne meninger og refleksjoner bunner i personligheten, men dette strider med aktiviteten hun viser på kompetansesenteret.

5.2.3 Tilrettelegging

Det er hjelpemiddelsentralen som ordner med tekniske hjelpemidler. De holder kurs for lærere slik at de skal kunne få med seg det aller nyeste innen hørselstekniske hjelpemidler. Jorunn forteller at de ikke har problemer med å få lov til å delta på slike kurs om de kan

forsvare det med at det er nyttig at de sitter med den kunnskapen. De får delta på det de tenker selv at de har bruk for å lære.

«Alle elevene har mikrofon. Og vi voksne har og mikrofon, og vi bruker headset. Også er det teleslynge i rommet, men vi bruker det mikrofonsystemet. Så har vi fått montert inn høyttalere sånn at når elevene snakker så hører de det på høyttalerne selv. Vi ble stående rett under høyttalerne vi voksne, så vi kuttet ut å ha oss voksne på høyttaler. Og elevene klaget på at Lisa ikke snakker høyt nok for hun hører jo lyden sikkert kjempe godt inni sin CI. Så elevene klaget så hun bruker også mikrofon» (Jorunn).

Jorunn bruker tegn til Lisa i undervisningen når hun ser at hun ikke forstår begreper, ord eller uttrykk som brukes. Hun bruker tegn som støtte og forbereder seg i forkant slik at hun er forberedt på hvilke tegn som kan være aktuelle og nyttige. Om Lisa ikke får med seg noe som blir sagt så bruker hun repetisjonstegnet slik at Jorunn kan gjenta for henne. Klasserommet er tilrettelagt for hørselshemming med blant annet plater i taket og solskjerming. Lisa er plassert ved siden av kateteret og lærerne har fått beskjed om å stå i ro ved kateteret slik at Lisa kan se dem og munnavlese for å få med seg det de sier.

«Jeg sitter alltid på en fast plass. Ja, også har jeg alltid, i tillegg så fikk jeg en kontorstol som jeg kan snu meg for å se den personen som snakker» (Lisa).

Kontorstolen gjør det lettere for Lisa å få med seg lydbildet i klasserommet, og hun får følge med i samspillet blant elevene og lærerne bedre.

Jorunn forteller at det har vært uproblematisk å lære seg de tekniske hjelpemidlene og vikarer som kommer inn lærer dem raskt. Det er alltid en lærer med tegnspråkkompetanse til stedet i klasserommet som støtte for Lisa. Det innebærer å oversette til tegnspråk og å gjenta når det er noe Lisa ikke helt får med seg. Lisa har tegnspråkopplæring og undervisning på kompetansesenteret og de bruker tegnspråk i undervisningstimene på skolen.

«Jeg føler noen ganger at kanskje for en som kommer utenfra så ser det ut som at jeg sitter og ikke gjør noen ting, men jeg må jo være der og vite akkurat hva er det de skal ta så jeg må jo ... Jeg forbereder meg jo til timene med *hvilke tegn er det jeg kan bruke her*, og en blir jo en mester til å oversette til andre ting da når en ikke kan ordet. Så snakker du deg rundt» (Jorunn).

Tidligere har det vært en spesped lærer med høy kompetanse i tegnspråk, hun var nærmest en tolk forteller Jorunn og hun føler ikke at hun er der selv.

«Det som var at når jeg overtok så hadde jo jeg en tegnkompetanse som var kanskje, ja, nesten dårligere enn Lisa sånn sett på ordforråd, men dyktigere på grammatikk da. Og da ble vi mer likestilt, og da ble det mye mer at vi brukte tegnspråket mye mer aktivt. Hun begynte å bruke det aktivt til å spørre opp og fortelle og litt sånn der ting» (Jorunn).

Jorunn forteller at de har blitt mer jevngede siden hun kom med sin usikkerhet. Hun kan grammatikken og Lisa har et større ordforråd, sammen klarer de dermed å produsere tegnspråk. Det skjedde mye i overgangen da Jorunn tok over, Lisa begynte på mellomtrinnet og høyere fagkrav krevde også mer tegnspråkbruk. Jorunn er tilgjengelig for henne hvis hun lurer på noe. Om det er noe Lisa ikke forstår i leksene så sender hun en melding til Jorunn på ettermiddagen.

Mye av det tilrettelagte opplegget for Lisa gagnar hele klassen sier Jorunn. Hun påpeker at bruk av mikrofoner lærer barna å vente på tur, det er gjerne mye roligere i klasserommet fordi det må tas hensyn til Lisa.

«Det er jo noen som haiker med, selv om ressursen liksom er øremerket henne så haiker de med. så klart jeg sitter jo ikke bare foran henne, jeg hjelper jo til, det har vært godt bemannet i den klassen her. Ekstra assistent hele veien og. Det er fordeler for flere. Og som jeg sa i stad, det her med klasseledelse blir jo veldig synlig da» (Jorunn).

Nye lærere må gjerne ha mange påminnelser om hvor de skal stå og hvordan de skal plassere seg i klasserommet for at Lisa skal få med seg hva de sier.

Det er viktig at læreren passer på å ikke snakke med munnen mot tavla, er tydelig og klar med beskjeder, ikke gir beskjeder fra bakerst i klasserommet og skriver opp på tavlen. Dette er god klasseledelse som er en fordel for alle.

«Altså vi er jo nødt til å ha solskjerming. Og likens det her med bruk av mikrofoner og sånn det gjør jo mer orden i, og turtaking i et klasserom da. Ja, og det at ikke læreren snakker med munnen mot tavla og skriver og er klarere i beskjedene. Venter til det er stille, det er jo god klasseledelse som alle kjenner på» (Jorunn).

Jorunn er opptatt av klassegruppen og størrelsen på denne i forhold til det sosiale og undervisning.

«Med Lisa ble det startet med tolv. Det ble alt for lite sosialt spør du meg. Så da tenker jeg at, når det har kommet inn noen nye så har jeg sagt at de skal vi ha i den klassen der. Men vi må få inn flere. Og det var de litt usikre på hjemmet, men det er ikke noe spørsmål nå» (Jorunn).

I og med at det er en liten skole, kan klassestørrelser bli litt vanskelig å bestemme. På ungdomsskolen blander de gruppene og elevene får ønske hvem de skal gå sammen med. Jorunn sier at Lisa ikke har funnet noen særlig match med venninner i klassen, at hun sikkert gjerne skulle vært med noen litt *tøffere*.

Relasjon

Det er viktig for Lisa å ha en god relasjon og kjennskap til lærerene sine. En av utfordringene på skolen er når de har vikarer, hun har vanskelig for å få med seg betydningen i det læreren sier om hun ikke kjenner læreren og stemmen deres godt.

«Alltid så liker jeg at jeg har lærere i klasserommet som jeg kjenner ganske godt som vet hva som må til for at jeg skal få med meg liksom. Hvis at det er en person som ikke kjenner meg godt, så kan det være litt vanskelig» (Lisa).

Det blir en ekstra anstrengelse for henne å få med seg innholdet. Jorunn forteller at hun som regel sørger for at det er hun eller assistenten som følger opp i klasserommet. Hun sier at siden hun kjenner Lisa så godt, skjønner hun med en gang når hun trenger ekstra hjelp, fordi hun ikke forstår eller ikke får med seg det som blir sagt.

«Nei vi, altså Lisa vil jo helst ikke ha vikar. Og da er det ofte at vi, jeg tar over timer hvor vi ikke har noen til Lisa eller at assistenten tar over. Men når det skjer så sier hun selv at det går mye over hodet på henne. Hun bruker mer energi på å *høre* hva de sier enn å *forstå* hva de sier» (Jorunn).

Det er lettere for Lisa å forstå folk hun kjenner og som hun kjenner stemmen til. Hun synes det er vanskelig med fremmede dialekter for eksempel, da må hun konsentrere seg mer for å forstå hva som blir sagt. Dette gjelder også medelever i gruppesammensetninger. Det forsøker de å passe på når de skal jobbe i grupper, at det er de samme gruppesammensetningene som går igjen. Det er populært å være på gruppe med Lisa, for da får de benytte grupperommet. Der er det mer ro og det er behagelig for elevene å jobbe der inne. Da vet de også hvordan gruppen fungerer.

«Vi tar jo hensyn til gruppesammensetning for eksempel, hvem skal hun sitte sammen med. For det er jo noen som vil være ustrukturert vet du, hun sitter aldri eller er aldri på gruppe med dem. Så sånn derre ting blir jo styrt for å unngå både støy og enda mer usikkerhet da. Og som sagt så er det ingen som protesterer på at de skal jobbe sammen med henne, men hun er heller ikke førstevalget» (Jorunn).

Forutsigbarhet

Lisa er avhengig av forutsigbarhet. På spørsmål om det er noen særlige utfordringer hun kan komme på, nevner Jorunn overgangssituasjoner. I overgangssituasjoner er det gjerne kaotisk og uoversiktlig. Da får hun ikke helt med seg hva som skjer fordi flere ting skjer på en gang.

«Nei, jeg ser jo mer det på friminutt og overgangssituasjoner at hun virrer med hodet og liksom selv om det er prøvd å tilrettelegge med beskjeder og sånn litt før og likeens det er masse beskjeder mellom ungdommene selv som jeg ser at det er jo en utfordring for henne» (Jorunn).

På begynnelsen av dagen arrangeres det nulltetime for Lisa og noen andre elever. Hun har gjerne mange spørsmål da, som Jorunn tenker at er mye av grunnen til at hun ikke har så mange spørsmål i selve undervisningstimene. Dette gjør at Lisa stort sett kan fokusere på læreren.

«Hver morgen så bruker jeg å starte klokka åtte, for å gå gjennom fag som blir i løpet av dagen. Så det blir enklere å gå gjennom fagene når vi skal i klasserommet. Så har vi vanlig skoledag. Læreren bruker å stå på en side, så nærmest meg for at jeg kan oppfatte best mulig. Også bruker jeg mikrofon. De snakker i mikrofon også har vi sånne høyttalere som forsterker lyden liksom» (Lisa).

I nulltetimen går de gjennom dagen, temaene i de ulike fagene og da tar de opp faguttrykk og ord som kan være vanskelige å forstå. Nulltetimen sørger for at Lisa er mer forberedt og det gjør dagene mer forutsigbare for henne.

«Så hun er forberedt når dagen starter. På hva er det som skal undervises i. Men hun er jo en elev som vil møte forberedt, så hun gjør jo bestandig leksene og leseoppdragene på forhånd. Så har hun noen spørsmål da. Ja, vi går jo gjennom da, jeg da prøver å høre med de voksne som skal inn i løpet av dagen, er det noen endringer? Vi har vært gode på å lage periodeplaner så det er ganske forutsigbart over en lang periode på hva er det som skal være i løpet av en dag» (Jorunn).

Lærerne forsøker å holde ganske lik struktur på sine timer, ved å informere på begynnelsen av timene og ha en gjennomgang på slutten. Elevene forbereder seg til timene hjemme med å lese.

«Sånn at vi prøver liksom å ha struktur på klasseledelse som gjør at du har en mulighet til å henge på littegrann også bruker vi jo, en del av hjemmearbeidet er jo som jeg sier er å forlese da. Og der er Lisa godt forberedt» (Jorunn).

I situasjoner som i svømmetrening i bassenget, hvor hun ikke kan ha på seg CI er det spesielt viktig å avtale på forhånd. Da må en skrive opp gangen i timen slik at Lisa vet hva hun skal gjøre, helst på en lapp på forhånd. På fotballtreningen er det også viktig med en del forhåndsregler for at trening og kamper skal fungere godt, Lisa har egne avtaler med treneren for at hun skal få med seg det som skjer på trening og kamp.

«Jeg liker best å spille fotball, det gjør jeg stort sett hele tiden. Det går greit, men bare hvis vi skal samles så står jeg gjerne litt nærme treneren for å få med meg ordentlig hva som blir sagt. Jeg bruker alltid å spille på den siden treneren er, og ikke på motsatt side liksom» (Lisa).

5.2.4 Tilrettelegging – drøfting

Grønlie (2005) påpeker at idrettsaktiviteter kan for mange være redningen. For andre kan det være nesten umulig på grunn av vanskeligheter med kommunikasjon, siden de fleste idretter er svært avhengig av hørsel. Lisa forteller at hun ikke opplever noen særlige problemer i forbindelse med fotballen. Hun spiller fotball hele tiden, er med på fotballtrening og fotballkamper. Hun har ikke behov for tolk i denne sammenheng, hun forteller at hun har faste avtaler med fotballtreneren. Hun forteller at hun står nær treneren når han gir beskjeder, og at hun spiller på den siden av banen hvor treneren står. Kermit et al., viser til at en av deres deltakere ikke opplevde idrettsaktiviteter som hjelpende fordi de ble alltid segregert. Beskjeder ble gitt utenom resten av laget og dette skapte avstand.

Organiseringen av undervisning, tilrettelagt opplegg og spesialpedagogiske ressurser har mye å si for inkluderingen. Et opplegget segregerende eller skaper et tydelig skille mellom den tunghørte og resten av klassen så vanskeliggjør dette arbeidet med inkludering. Derfor er det viktig at opplegget organiseres på en slik måte at alle får delta aktivt i det samme fellesskapet. Skolen forsøker å tilrettelegge for forutsigbarhet ved å sette opp nulltetime på begynnelsen av dagen. Der deltar Lisa og andre elever som har behov for forutsigbarhet og gjennomgang av lesefag. Det at Lisa har fått en kontorstol ved pulten gjør at hun kan snu seg etter den som

snakker, og følge med på kommunikasjonen i klasserommet. Elevene bruker også mikrofoner. Det gjøres konsekvent slik at Lisa skal få med seg det som skjer. Rekkedal (2015) fremhever konsekvent bruk av hjelpemidler som viktig for å få med seg undervisningen, men er tydelig på at mikrofonbruk ikke løser alle problemer. Det er flere faktorer som spiller inn. De forsøker å sørge for forutsigbarhet ved å gi beskjeder i god tid, foran i klasserommet og godt synlig. Beskjeder blir gjerne skrevet på tavla i forkant av en overgangssituasjon som for eksempel friminutt. Jorunn påpeker at det i tillegg er det mange beskjeder ungdommene imellom som går over hodet på Lisa, og det blir en utfordring for henne. Småbeskjeder er vanskelig å få med seg, og det er lærernes ansvar å gi beskjeder på en måte slik at de vet at hun får dem med seg. Uoversiktlige situasjoner blir forvirrende for henne. Det skjer så mye blant så mange mennesker på en gang. Da er det vanskelig å skille ut den viktige informasjonen.

6.0 Oppsummering

I dette kapitlet vil jeg komme med en oppsummerende drøfting og refleksjoner. Jeg vil trekke sammen trådene fra funnene i empirien og teorien som er lagt til grunn for oppgaven.

Avslutningsvis vil jeg komme med noen betraktninger gjennom å kommentere og trekke frem de viktigste aspektene fra datamaterialet.

6.1 Drøfting og refleksjoner

Grønlie (2005) påpeker at sterkt tunghørte ofte blir møtt med manglende forståelse. Hvilken nytte en har av CI varierer fra person til person, ofte vil sterkt tunghørte fungere som døve i mange sosiale situasjoner. Dette skaper utfordringer for deltakelse. Gode lydforhold er en forutsetning for at sterkt tunghørte skal kunne delta på lik linje med andre i sosiale settinger. Lærere har ansvar for å legge til rette for sosial og språklig deltakelse, og da holder det ikke bare med lydforsterking og gode lysforhold (Grønlie, 2005). Kermit et. al. (2014) og Rekkedal (2015) påpeker at ansvaret ofte tillegges eleven selv. De må selv ta ansvar for egen inkludering og læring. Grønlie (2005) fremhever at viktige voksne må legge til rette for sosiale muligheter ved å fremme gode holdninger. Gode holdninger og innsikt er grunnleggende for toleranse og respekt. «Det er viktig at omgivelsene har respekt for høreapparatbrukerens egen opplevelse av apparatens nytteverdi, og ikke påfører den tunghørte ubehag og psykiske belastninger gjennom moralisering og uforstand» (Grønlie, 2005: 26). Det er nødvendig for medelevene å ha innsikt i og kunnskap om hørselstapet for at de skal kunne forstå Lisa og hennes hverdag bedre. Grønlie (2005) understreker viktigheten av innsikt i hørselshemming hos viktige voksne for barnets trivsel, utvikling og læring. Det er lærernes, foreldrenes og elevenes eget ansvar å komme med den nødvendige informasjonen. Funnene i denne oppgaven viser at informasjonen kanskje ikke kommer godt nok frem. Informasjonen burde kanskje kommet frem tidligere i Lisa sitt skoleløp. Jorunn påpeker at hun tror medelevene kanskje ikke har vært modne nok til å være mottakelige for informasjonen før. Det kan hende det handler om riktig informasjon til riktig tid, og at det ikke bare burde informeres en gang, men bli tatt opp flere ganger. Det er synd at ansvaret blir tillagt Lisa selv, men fordelene med å høre det fra den sterkt tunghørte selv, slik Jorunn påpeker, er mange.

God informasjon er nødvendig for å møte sterkt tunghørte med forståelse og hensyn slik at de har mulighet til å delta aktivt i fellesskapet. Funnene viser at medelever ikke tar så mye kontakt med Lisa. Det kommer frem at de kanskje ikke har forstått Lisa sin situasjon godt nok tidligere. Opplysninger om hva som blir slitsomt og energikrevende vil hjelpe andre å ta

hensyn til den sterkt tunghørte. CI gjør en ikke til hørende og sterkt tunghørte er ofte avhengig av naturlig tilgang til tegnspråk. Når den sterkt tunghørte har mulighet til å munnavlese er det lettere å få med seg hva som blir sagt. Det er energikrevende og anstrengende å få med seg kommunikasjon (Grønlie, 2005). Det kreves informasjon og kompetanse blant lærere og medelever for å forstå situasjonen til den tunghørte og dermed kunne vise hensyn til deres behov, både sosialt og faglig. Det kan virke som Lisa klarte å formidle både kunnskap og forståelse, når hun klarte å sette ord på sin hverdag som sterkt tunghørt i skolen.

Det at medelevene er klar over hørselstapet til Lisa, gjør ikke at de vet hvordan de skal opptre for å ivareta henne. Foredraget som Lisa holdt for klassen var med på å endre statusen hennes. Mange ble overrasket av informasjonen de fikk om vanskene hennes og hvorfor det er slik. Som for eksempel at hun alltid går med lue fordi hun må beskytte CI-en og at hun ikke hører nd-lyder i ord og derfor sier hun ofte m i stedet der det skulle vært nd. Informasjon gir de hørende en forståelse av at for eksempel talefeil, som kan oppfattes rart, har sammenheng med hørselstapet. «Når vi mennesker ikke blir forstått og må forenkle språket, opplever vi det som om vi snakker med en som er mindre begavet enn oss selv» (Grønlie, 2005: 67) Vanlige assosiasjoner til høreapparater er uttalefeil, dårlig skriftspråk og oppfattelsesvansker. Som tunghørt kan en komme til å møte fordommer, manglende forståelse og lave forventninger (Grønlie, 2005). Derfor er det nødvendig og viktig med god informasjon og innsikt i hva det vil si å være sterkt tunghørt og hvilke konsekvenser dette har. Da Lisa holdt foredraget sitt fikk medelevene større innsikt i hvordan hørselen hennes fungerer og hvordan hun opplever hverdagen. Da Lisa fortalte meg om foredraget, viste hun med hele sitt kroppsspråk at dette hadde vært en positiv opplevelse. Hun påpekte at medelevene forsto mye mer enn de hadde gjort før. Jorunn påpeker at det er en fordel at Lisa forteller. De er ungdommer alle sammen og det blir mer personlig. Hun ga dem innsikt i hvordan hørselen hennes fungerer og hvordan hun opplever hverdagen. Lisa har ikke vært villig til å snakke foran klassen før, selv om det har vært oppfordret til å fortelle om kompetansesenteret fra lærere. Det er viktig at det skjer frivillig og det blir feil å tillegge henne ansvaret for å informere medelevene. Hun har fortalt når det har vært noe spennende som har skjedd på kompetansesenteret, egentlig viser hun at hun er glad i å fortelle. Jorunn sier hun viser mye usikkerhet, og at det kan være grunnen til at hun ikke har villet gjøre det før. Det var tydelig at foredraget var en god opplevelse for Lisa.

Det kan være vanskelig å opprette vennskap med hørende medelever som mangler nødvendig forståelse for hvordan de best skal kommunisere med tunghørte. Det er snakk om enkle

løsninger, som rolige omgivelser, nærhet og blikkontakt, som hindres av mangel på informasjon og forståelse. En kan bli brydd av å ikke vite hvordan en skal forholde seg. «Mange vegrer seg mot opplevelsen av å måtte velge mellom ubehaget ved å prøve å kommunisere og den dårlige samvittigheten som kommer av at man ikke prøver» (Grønlie, 2005: 67). Lisa lener seg mot den som snakker og følger alltid med på munnen, så en opplever å ha god kontakt med henne. Det er vanlig at sterkt tunghørte trekker nærmere i samtale med andre. Grønlie (2005) påpeker at når den hørselshemmede kommer nært på for å munnavlese, kan det bryte den andres behov for avstand og føre til ubehag hvis en ikke er forberedt på det.

Jorunn forteller at Lisa orienterer seg lett, er interessert og følger godt med i timene. Hun sier det kan gi inntrykk av at hun får med seg mer enn hun gjør. Det kan være vanskelig å få med seg at hun ikke forstår fordi hun er så våken og aktiv. «Hørselshemmede har opparbeidet seg strategier i kommunikasjon med hørende. De ser an konteksten, gjetter seg til hva det blir spurt om – og svarer deretter. De er ofte usikre på om de svarte rett» (Fottland i Grønnæss, 2014: 111). Jorunn påpeker at Lisa er flink til å kamuflere at hun hører dårlig. Hun har tillagt seg noen strategier for å unngå at det blir lagt merke til av dem som ikke kjenner henne godt. Som for eksempel at hun aktivt jobber for å ha høyre side opp mot, og tett på den hun samtaler med. Noe jeg observerte under intervjusituasjonen. Dette gjør at de hun møter, opplever det som at hun hører godt. Hun lener seg mot den som snakker og følger alltid med på munnen, så en opplever å ha god kontakt med henne. Derfor kan en fort tenke at hun får med seg mye mer enn hun egentlig gjør. Grønlie (2005) skriver at det er vanlig at tenåringer kamuflerer at de ikke hører, de benytter seg av strategier for å få det til å se ut som at de får med seg hva andre sier.

Lisa sier selv at det er slitsomt med støy, og det er vanskelig å høre de hun snakker med når det er prat rundt henne. Dette kommer frem i *Gjennom lydmuren*, hvor Joakim forteller at han fort faller ut av samtalen når det er mye prat blant mange rundt ham. Han opplever ofte at de andre har skiftet tema uten at han får det med seg. Da kan han komme med innspill som ikke passer inn og som noen andre allerede har sagt (*Gjennom lydmuren*, 2012). Dette er et ømfintlig område og kan oppleves ubehagelig for den sterkt tunghørte. I gymtimene er Lisa rask til å skifte. Hun kommer først ut i gymsalen og får en gjennomgang av timen fra læreren, slik at timen er forutsigbar for henne. I intervjuet med Jorunn kom det fram at det som også skjer, er at hun går glipp av det sosiale som foregår i garderoben, hun trekker seg unna *jentepratet*. Grunnen til at Lisa trekker seg unna *jentepratet* mener Jorunn har med

personligheten og modenheten hennes å gjøre. Hun har ikke interesse for det «pratet» enda sier hun. Ut fra mitt synspunkt kan det tenkes at det ikke bare skyldes umodenhet og personlighet. Det kan kanskje være som Lisa påpeker at det har sammenheng med støy, og at det er vanskelig å få tak i dialogen mellom de andre. Som Jæger (2009) skriver er hørselshemmede ofte redd for å bli oppfattet som, og føle seg, «dum» fordi de har vansker med å følge samtalen. De føler seg ofte ensomme og utvikler strategier for å delta sosialt på best mulig måte. «For noen blir imidlertid strategien ikke å delta i sosiale sammenhenger, men å «velge» et liv i mer ensomhet enn de kanskje egentlig ønsker» (Jæger, 2009). Det kan altså være snakk om kompensatoriske løsninger. Til tider er det slitsomt for Lisa å være i garderoben hvor det er mye prat og ofte høyt lydnivå. Det kan hende hun flykter fra støyen fordi det blir ubehagelig lyd i hennes CI, som gjerne forsterker og gjør det vanskelig å skille ut bakgrunnsstøy. Et høyt støynivå i garderoben tar ikke hensyn til Lisa sine utfordringer. Som Jorunn påpeker er det nok ikke uvilje som ligger bak, men snarere manglende forståelse.

Mye sosialisering foregår på nettet. Den sosialiseringen og deltakelsen som foregår der, kan for sterkt tunghørte veie opp for en del av det de går glipp av i muntlige samtaler. Dette viser blant annet Oliva & Lytle (2014) i sin undersøkelse. Sosiale medier kan for noen være en redning med tanke på sosial deltakelse, der kan en delta uten å være avhengig av hørselen. I Breivik (2007) sin studie viser deltakerberetningene at en kan få mange venner gjennom sosiale medier. Nettet har vært brukt for å etablere kontakt med nye mennesker, og for å opprettholde kontakt med venner og kjente. En av deltakerne forteller at hun fant kjæresten sin via sosiale medier. En annen deltaker forteller at hun pleier å late som hun er hørende når hun chatter med nye mennesker, når de finner ut at hun er døv mister de ofte interessen (Breivik, 2007). Dette understreker hvordan hørselshemmede ofte blir møtt med fordommer.

Når det kommer til inkludering av sterkt tunghørte i skolen, blir tilretteleggingen særlig vektlagt. Ved å tilrettelegge rommets lyd- og lysforhold sørger en for gode læringsmuligheter. Det er essensielt å skape et godt lytemiljø for den sterkt tunghørte (Hjelmervik, 2014). I tillegg handler det om lærerens plassering i rommet. Jorunn forteller at de er nøye på at beskjeder skal gis fremme i klasserommet og godt synlig. De skrives gjerne opp på tavla. Likevel kommer det frem at lærerne trenger påminnelser om akkurat dette. Rekkedal (2015) fremhever at kompetanse blant lærerne er viktig for tilretteleggingen. Lydutjevningssanlegg bidrar til læringsmiljøet, og forbedrer elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon skriver hun. Alle elevene bruker mikrofon i timene til Lisa. Hun har kontorstol, slik at hun kan snu seg mot den som snakker. Dette kan sørge for mindre fysisk belastning, fordi hun ikke trenger å

snu like mye på hodet for å følge med. Det er tilrettelagt med hørselsteknisk utstyr slik at Lisa skal ha mulighet til å følge undervisningen. «Vi må legge til rette for språklig vekst og ubesværet kommunikasjon for den som ikke hører, det er det som er utfordringen» (Grønlie, 2005: 64). Rekkedal (2015) skriver også at hørselshemmede elever trenger godt lyttemiljø, og at de andre må benytte mikrofoner, for at de skal få med seg klasseromskommunikasjonen.

Tidligere forskning viser at det tekniske utstyret ikke alltid blir tatt i bruk, og at det er eleven selv som må minne lærerne på å bruke det. I tillegg blir det ofte opp til eleven å vise hvordan det tekniske utstyret fungerer. Elevene må selv tilpasse seg de andre, og sørge for egen inkludering (Kermit et al., 2014). For utenforstående kan det fremstå som om dette utstyret ikke er nødvendig, noe det faktisk er. De tenker kanskje at eleven hører mer enn den faktisk gjør. Dette kan vanskeliggjøre elevens læring. Hvis eleven selv må si ifra om bruk av hjelpemidler tiltrekker dette kanskje uønsket fokus. Rekkedal (2015) fant at ofte er det elevene selv som sitter med dette ansvaret, og at hjelpemidlene blir brukt alt for lite. På skolen til Lisa virker ikke dette å være tilfellet. Vikarer som er ukjente med Lisa og utstyret i klasserommet tilhører sjeldenheten. Jorunn sørger som regel for å være til stede om dette hender. På den måten har Lisa som regel en hun kjenner med seg i undervisningstimene, noe som er spesielt viktig for henne. Hun trives ikke med vikarer, hun forstår best kjente stemmer. Da er det mindre slitsomt for henne å få med seg betydningen i det som blir sagt. Jorunn påpeker at når det er ukjente stemmer og dialekter, bruker Lisa mer energi på å *høre* hva som blir sagt, enn på å *forstå* hva som blir sagt. Dette handler også om trygghet i at de hun kjenner også vet mer om hennes behov. De vet mer om hva som gjør kommunikasjon lettere for Lisa. Jæger (2009) skriver at mer åpenhet om hørselshemmingen fører til bedre kommunikasjonssituasjoner. Trygge omgivelser med folk en kjenner gjør også situasjonen bedre. Hørselshemmede må vende konsentrasjonen mot den som snakker, det er umulig å gjøre dette hele tiden gjennom en hel skoledag. Derfor må elevene ta seg hvilepauser, og de blir hyppigere utover dagen. Dette fører til at de kan «gå glipp av viktig informasjon fra lærere og medelever» (Jæger, 2009: 199).

Lisa sier at det varierer med venner, men at hun alltid har noen å være sammen med. Det ser lærerne også, for eksempel har hun alltid noen å sitte med i matpausene. Grønlie (2005) påpeker at en ikke nødvendigvis er likeverdig deltaker eller inkludert, bare fordi en er til stede. Lisa har kanskje alltid noen å sitte sammen med i matpauser, og noen å jobbe sammen med i grupper, men i friminuttene trekker hun seg unna for å spille fotball. Jorunn sier at det gjerne foregår med de som er yngre, og hun påpeker at det blir mindre prat blant de yngre.

Hjelmervik (2014) skriver at hørselshemmede barn ofte leker med yngre fordi det er mindre språklig krevende. Grønlie (2005) skriver at hvis en ikke har venner, hjelper det ikke at andre er snille mot en. Det hjelper heller ikke at en får være til stede i en situasjon, hvis en ikke får delta i samtalen. Det er viktig å oppleve at en er attraktiv for andre å være sammen med (Grønlie, 2005). Betingelsen i vennskap med hørende er ofte at kommunikasjon foregår på de hørendes premisser, den tunghørte blir avhengig av å kommunisere og lytte uten å kunne benytte tegn. Dette kan bli utfordrende i støyende omgivelser (Falkenberg & Kvam, 2012; Grønlie, 2005, Audiografen, 2017, 11.05.).

Mye av tilretteleggingen for Lisa gjelder hele klassen og klasserommet, dette henger sammen med intensjonen om en inkluderende skole. Tilpasset opplæring skal foregå innad i klasserommet og ikke adskilt fra klassen. Kermit et al. viste i sin undersøkelse at halvparten av de elevene som hadde segregerte tilbud i ordinær skole, ønsket å være en del av det ordinære klasserommet. Den viste også at elevene i spesialklasser eller spesialgrupper følte lite tilhørighet på skolen. Klassestørrelse kan ha noe å si for det sosiale fellesskapet slik det kommer frem i Kermit et al. (2014); liten klassestørrelse har gjort at elevene er blitt mer sammenspleiset og trives med hverandre. Jorunn er ganske bestemt i sin uttalelse om at klassen til Lisa hadde for få elever, hun sier det ble alt for lite sosialt og hun uttrykket et ønske om å få flere elever inn i den klassen. Hattie (2009) skriver at redusering av klassestørrelse har vist liten effekt på elevenes læringsutbytte. Han antyder at det kan ha noe å si for inkludering og trivsel. Bjørnsrud (2014) skriver at flere lærere betyr at elevene får den nødvendige oppfølgingen og at det fører til roligere klassemiljø, som igjen gir utslag på trivselen. Jorunn sier god bemanning i klassen til Lisa har hatt positiv effekt på klassemiljøet.

Intensjonen om en inkluderende skole kan virke som et uopnåelig mål, og som Skogdal (2014) skriver er det et ideal å strekke seg etter. Det kan argumenteres for at virkeligheten ikke når opp til idealet. Inkludering handler, som nevnt tidligere, om følelsen av tilhørighet både faglig, sosialt og kulturelt. Den inkluderende skolen har som intensjon å være et likeverdige utdanningssystem hvor opplæringen organiseres og tilrettelegges for å inkludere alle. Intensjonen om en inkluderende skole innebærer blant annet at elever med spesielle behov får sitt tilbud i nærskolen og den vanlige klassen. Dette fører med seg store utfordringer i utforming og organisering i skolen. Det er et klassisk dilemma knyttet til akkurat dette i skoledebatten. Det er knyttet til fokus på individet eller fellesskapet. På den ene siden kan en legge fokus på enkeltelever, det skal ikke gå på bekostning av fellesskapet. På den andre siden kan en legge vekten på fellesskapet, uten at dette skaper begrensninger for mangfold,

forskjellighet og individ (Mathiesen & Vedøy, 2012). Enkeltelever skal få delta faglig og sosialt i skolen. Det er et dilemma i forhold til sterkt tunghørte elever hvordan en skal tilrettelegge for dette. Sterkt tunghørte elever blir fort slitne i skolen på grunn av at det er anstrengende å høre, både i undervisning og i sosial aktivitet. Et dilemma kan ikke løses, en må heller ofre noe i prosessen, og finne en måte å forholde seg til dilemmaet på som er tilfredsstillende (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Mathiesen & Vedøy (2012) viser til ulike dilemmaperspektiver fra Norwich (2008), hvor ulike måter å forholde seg til dilemmaet på, uansett er forbundet med risiko. En kan ta utgangspunkt i at dilemmaperspektivet hviler på visse teoretiske forutsetninger for fenomenet dilemmaet handler om (Mathiesen & Vedøy, 2012). I denne sammenheng er det aktuelt å nevne innholdsdilemmaet og organiseringsdilemmaet. Innholdsdilemmaet trekker blant annet frem balansegangen mellom læring av faglige kunnskaper og ferdigheter på den ene siden, og læring av sosial kompetanse og deltakelse i større fellesskap på den andre (Mathiesen & Vedøy, 2012). Dilemmaet blir hva en skal legge vekt på, men aller helst hvordan en kan vektlegge begge deler uten at det ene går på bekostning av det andre. Dette er relevant i forhold til Lisas situasjon i skolen hvor hun til en viss grad står utenfor det sosiale, og faglig oppfølging er lagt stor vekt på. Det fører oss over til organiseringsdilemmaet som handler om hvor tilpasset opplæring skal foregå. Den tilpassede opplæringen kan foregå på spesialskoler, i mindre grupper eller innenfor den ordinære klassen. Segregerte tilbud risikerer at elevene taper følelsen av tilhørighet og muligheten til sosialisering i klassen (Mathiesen & Vedøy, 2012). Lisa har deltidsopphold på kompetansesenteret hvor hun får tegnspråkopplæring. Det vil si at hun er utenfor den ordinære klassen i hele åtte uker hvert år. Hun føler sterk tilhørighet til kompetansesenteret og døvemiljøet der. Kermit et al. (2014) viser til at hørselshemmede elever som får deltidsopplæring på kompetansesenter, ikke anser dette for å være et segregert tilbud. Det er et velfungerende fellesskap hvor de kan delta uanstrengt. Norwich (2008) hevder at dilemmaperspektivet belyser kompleksiteten ved de vanskelige valgene. Et dilemma er en valgsituasjon hvor mulighetene har ufordelaktige konsekvenser (Gjengitt i Mathiesen & Vedøy, 2012). I Lisa sin situasjon blir det også et dilemma knyttet til identitet og tilhørighet. Hvor hun hører til, i døvemiljøet eller det hørende, er et spørsmål hvor ingen av alternativene er optimale, fordi da mister hun eventuelt tilknytningen til det miljøet hun forlater. I dag er hun delaktig i begge miljøene til en viss grad, og hun er redd for å gå glipp av det som er viktig for henne i begge miljøene. Hun vil gjerne høre til begge steder. Samtidig er det utfordrende å være deltaker i to miljøer, fordi hun mister kontinuiteten i

klasesituasjonen i de periodene hun er på kompetansesenteret. Oliva & Lytle (2014) fremhever at vennskap med andre hørselshemmede bar preg av fullverdig og likeverdig deltakelse, det oppleves emosjonelt trygt samtidig som samtaler flyter lettere. Samspillet er naturlig og det krever ikke like mye energi av den sterkt tunghørte. Selv om opphold på kompetansesenteret betyr at deler av tilbudet foregår utenfor nærskolen, opplever flere at det er viktig å være blant «sine egne» (Kermit et al., 2014). Deltidsoppholdet fører til at Lisa er borte fra den ordinære klassen over lengre perioder, dette kan skape uheldige følger for hennes deltakelse og tilhørighet der. Grønlie (2005) påpeker behovet for tilhørighet og avspenning i et døvt miljø hvor en kan være normal. Oliva & Lytle (2014) har vist gjennom sin undersøkelse hvor viktig vennskapene med andre hørselshemmede er for sterkt tunghørte.

6.2 Avsluttende kommentarer

Det lar seg vanskelig gjøre å komme med en konkret konklusjon på denne forskningen, derfor vil jeg komme med noen oppsummerende og avsluttende kommentarer. Problemstillingen for denne masteroppgaven er hva en case fra ungdomsskolen kan fortelle om inkludering av sterkt tunghørte. Studien har tatt utgangspunkt i datamaterialet som er kommet frem i intervju med en lærer og en sterkt tunghørt elev. Denne casen viser aspekter ved inkludering av sterkt tunghørte i ungdomsskolen, men for å gi et mer sikkert bilde skulle jeg helst hatt flere deltakere. Likevel er slutningene nyttige. De gir et bilde av hvordan det *kan* være for sterkt tunghørte elever i skolen i dag, og gir grunnlag for tanker rundt forbedringer.

Ut ifra funnene som er gjort i denne forskningen ser en at Lisa som sterkt tunghørt til en viss grad står utenfor det sosiale fellesskapet i klassen. Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan hverdagen fungerer. Støy og kommunikasjonsutfordringer spiller en rolle for deltakelse. Det er vanskelig å si hvordan det burde tilrettelegges for sosial deltakelse, det eneste en kan si med sikkerhet, er at det er de voksnes ansvar å legge til rette for gode og inkluderende holdninger og miljø. Mye av dette handler om å gi god informasjon og skape forståelse blant medelever. Sosial deltakelse er viktig for følelsen av tilhørighet, og for ens identitetsutvikling. Lisa anstrenger seg og bruker mye energi på skolen, noe som gjør at hun trekker seg unna det sosiale for å få en pause. Det vil være essensielt å finne ut hvordan en kan tilrettelegge skolehverdagen for henne, slik at den blir mindre slitsom. Kanskje tenker *viktige* voksne at barn med CI hører bedre enn de gjør, og derfor blir ikke tilretteleggingen sosialt og faglig godt nok gjennomført. Dette har konsekvenser for inkludering.

Det er vanskelig å skulle si noe spesifikt om hvorvidt Lisa føler seg inkludert i skolen. Det er tilrettelagt for hennes faglige utbytte på skolen, men hun er usikker når det kommer til å ta

ordet i klasserommet. Den usikkerheten er ikke like fremtredende på kompetansesenteret. Ved kompetansesenteret tar hun naturlig del i fellesskapet, noe som gjenspeiles i hennes atferd. På skolen derimot er det nok mye opp til henne selv å gjøre seg sett av de andre for den hun er. Slik det kommer frem av teorien for denne oppgaven, står sterkt tunghørte i stor grad selv ansvarlig for egen inkludering. Slik jeg ser det kan det ha sammenheng med for lite informasjon. Viktigheten av informasjon for å opprette forståelse må ikke undervurderes. Når Lisa fortalte medelevene om sitt hørselstap, førte dette til en endret status for henne i klassen. Kommunikasjonssituasjoner blir mye lettere av at samtalepartnere kjenner til vanskene. Det fører til en mindre anstrengende situasjon for den sterkt tunghørte.

Det finnes ikke én god løsning på dilemmaet med tilpasset opplæring. En må ta hensyn til risikoene ved valg av fokus. I Lisa sitt tilfelle er det kanskje litt for lite fokus på sosial tilrettelegging og læring. Det faglige blir kanskje prioritert fremfor det sosiale for at hun skal kunne følge den faglige utviklingen. Dette fører til at hun kanskje henger litt etter i forhold til det sosiale i klassen slik Jorunn forteller. Løsningen må handle om å finne en balanse mellom individ og fellesskap som omfatter både faglig og sosial tilrettelegging hvor en minimerer risikoene. Det optimale ville være å sørge for likeverdig deltakelse og inkludering i den ordinære skolen, uten at dette bremser faglig tilrettelegging. Et ytterpunkt blir i denne sammenheng å spørre seg om Lisa burde fått hele sitt opplæringstilbud ved kompetansesenteret. Det blir et dilemma knyttet til identitet, om hun hører hjemme i døvemiljøet eller det hørende. Det er et valg hun står overfor, og hun tenker mye rundt dette. Det kan være hun føler seg mer hjemme i døvemiljøet enn det hørende. På kompetansesenteret er det færre fokus, det er *enkler* å delta. Det er et vanskelig valg som handler om tilhørighet. Det er ikke rart hun har mye usikkerhet rundt dette, det handler om hvor hun vil høre til. Hun føler mest tilhørighet der hun er inkludert. Det virker som hun trives og har et ønske om å være på skolen. Hvis hun hadde fått hele sitt tilbud ved kompetansesenteret hadde hun mistet nærheten og tilknytningen til sitt hjemmemiljø. Hun viser tydelig i sin atferd at hun ønsker å være en del av miljøet både på skolen og på kompetansesenteret. I skolen er det så mange ting hun skal klare å få til. Det vil være vanskelig for sterkt tunghørte å delta på lik linje, fordi hørselen kan hemme dem. Derfor er det viktig med kompetanse blant lærere slik at en kan sørge for god tilrettelegging, og forståelse blant lærere og medelever slik at den sterkt tunghørte føler seg inkludert, får delta aktivt og føler tilhørighet.

Kildehenvisning

Audiografen, (2017, 11.05.) Hørselstap. Hentet fra:

<http://www.audiografen.no/index.php/horsel-og-horeapparater/horselstap>

Befring, E. (2012). *Spesialpedagogikk: historisk fremvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver* (33-58). I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen – læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bollingmo, M., Strand, L., Nilsen, T. G., Platou, F. & Ottem, E. (2009). *Barn med cochleaimplantat og språkrelaterte vansker*. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (178-185). Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller kompetansesenter

Brevik, J. K. (2007). *Døv identitet i endring. Lokale liv – globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dalen, M. (2006). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Falkenberg, E-S & Kvam, M. H. (2012). *Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv* (426-447). I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Gjennom lydturen. (2012). [Videoklipp]. Hentet fra: <https://vimeo.com/72639728>

Grønlie, S.M. (2005) *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Grønnæss, A. (2014). *Å være ung, hørselshemmet og ha lærevansker i Montessoriskolen* (99-114). I S. Skogdal (Red.), *Inkluderende Praksis – Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Hansen, Aa. L., Garm, N., & Hjelmervik, E. (Red.) (2009). *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014). *Er inkludering i skulen gjennomførleg?* I S. Germeten (Red.), *De utenfor*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Haugen, R. (2010). *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hausstätter, R. S. (Red.). (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Herland, M. V. (2008). *Den hørselshemmedes opplevelse av det sosiale miljøet i en skole for alle*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). M. V. Herland, Trondheim.
- Hjelmervik, E. (2014). *Det hørselshemmede barnet. Kommunikasjon og språk – tilrettelegging i barnehagen*. I B. I. Borthne Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (173-189). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Holterman, S. & Jelstad, J. (2013). *De nye spesialskolene*. (Metoderapporter 2012-20). Hentet fra: http://www.skup.no/metoderapporter/2012/2012-20_De_nye_spesialskolene.pdf
- Jæger, E. (2009). «Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ...» *Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming*. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik. (Red.). *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (194-201). Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Statped.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28(0901-8050), 219-233. Oslo.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. (IRIS-2012/017). Hentet fra: <http://www.iris.no/publications/414551636/2012-017>

Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Nilssen, F.H. (2014, 14.05.). Spesialscole. Hentet fra: <https://snl.no/spesialscole>

Nilssen, F. H. (2014, 14.05.). Hørselshemming – undervisning. Hentet fra: https://snl.no/h%C3%B8rselshemming_-_undervisning

Ohna, S. E. (2005). *Å skape et selv. Døves fortelling om interaksjoner med hørende*. Oslo: Unipub.

Oliva, G. A. & Lytle, L. R. (2014). *Turning the tide. Making life better for Deaf and Hard of Hearing Schoolchildren*. Washington DC: Gallaudet University Press.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_6

Oslo Universitetssykehus (2012, 18.02). 500 barn med cochleaimplantat. Hentet fra: http://www.oslo-universitetssykehus.no/aktuelt/_nyheter_/Sider/500-barn-med-cochleaimplantat.aspx

Rekkedal, A. M. (2015). *Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler*. (Doktorgradsavhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU, Trondheim.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2013. *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget: Oslo.

Skogdal, S. (Red.) (2014). *Inkluderende Praksis – Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Statped (2016, 13.07). Nedsatt hørsel og inkludering. Hentet fra:

<http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-inkludering/>

Tangen, R. (2012). *Retten til utdanning for alle* (108-128). I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Thaagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education*. Paris: UNESCO.

Utdanningsforbundet. (2010, 21.06.). Temanotat 2/2010: Spesialundervisning: tallenes tale. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Temanotat/Alle/2010/Spesialundervisning--tallenes-tale/>

Veileder til opplæringsloven (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vedlegg 1



Per Frostad
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.03.2017

Vår ref: 52380 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2017. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 01.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52380	<i>Tilrettelegging for inkludering av barn med hørselshemming i ungdomsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>
<i>Student</i>	<i>Adine Martine Røilid</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

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



FORMÅL

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan det tilrettelegges for at barn med hørselshemming inkluderes i det sosiale samspillet og miljøet i klassen. Jeg ønsker å finne ut mer om hvordan elevene selv føler at de blir inkludert og er en del av fellesskapet.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv mottatt 28.2.17 er godt utformet.

For elever under 18 år, vil det også bli innhentes samtykke fra foreldre. Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

LÆRERS TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt, og kan ikke gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervju hvordan dette skal håndteres. Lærer kan for eksempel ikke omtale en elev på en slik måte at det fremkommer at det dreier seg om en elev som per i dag er i klassen, og er den eneste med hørselshemming. Intervjuet bør derfor gjennomføres slik at det ikke fremgår om lærer snakker om nåtidige eller tidligere elever. Dersom læreren har undervisningserfaring med under 5 elever, bør dette ikke fremgå.

DATAMATERIALETS INNHOLD

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn og helseforhold.

INFORMASJONSSIKKERHET

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

Det oppgis at det muligens vil bli benyttet tolk som databehandler for prosjektet. Dersom dette blir tilfelle, bør vedkommende signere taushetserklæring.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMSIERING

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres

ved å:

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

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Tilrettelegging for inkludering av barn med hørselsnedsettelse i ungdomsskolen ”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Adine, er 23 år gammel og er student ved NTNU. Jeg skriver masteroppgave i spesialpedagogikk som vil analysere og omhandle inkludering og tilrettelegging med tanke på barn med hørselsnedsettelse i ungdomsskolen. Tema innenfor dette vil være selvbilde og opplevelse av tilhørighet og fellesskap. Det som er spesielt interessant for meg og for oppgaven er å få innblikk i hvordan du arbeider med tilrettelegging for disse elevene og dine tanker og erfaringer i forhold til elever med hørselsnedsettelse. Det ville vært kjempe spennende å få høre om hvordan du håndterer utfordringene som følger med og lære av dine opplevelser. Jeg er opptatt av hvordan det tilrettelegges for at disse barna skal få være aktive deltakere og hvordan en kan arbeide for å hindre at de faller utenfor eller går glipp av noe som er viktig for deres sosiale eller faglige utbytte.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg samler inn data ved bruk av intervju hvor jeg benytter lydopptak som transkriberes på datamaskin og siden analyserer. Intervjuguiden vil være tilgjengelig på forhånd om du ønsker å se den. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veilederen som har tilgang på datamaterialet og personopplysninger. Personopplysninger vil bli lagret på privat pc, som alltid befinner seg i låsbart rom, og kodes med koblingsnøkler. Du skal ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.17. Etter levering vil alle personopplysninger være fullstendig anonymisert og koblingsnøkler vil bli slettet. Lydopptak vil også bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Adine Martine Røilid, 93252220. Kontaktopplysninger til veileder/daglig ansvarlig: Per Frostad, 73551151.

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

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Tilrettelegging og inkludering med tanke på hørselsnedsettelse ”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Adine, er 23 år gammel, studerer spesialpedagogikk ved NTNU og er snart ferdig med studiene mine. Jeg skriver masteroppgave nå i spesialpedagogikk og i oppgaven min ønsker jeg å se nærmere på hvordan barn og ungdom med nedsatt hørsel har det på skolen. Spesielt interessant er det å få innblikk i hva som er positivt og hva som eventuelt er utfordrende på skolen både i forhold til venner og fag. Jeg lurer på hvordan du trives i skolen og hvordan du opplever din skolehverdag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å samle inn data til masteroppgaven trenger jeg å intervjuere elever. Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuene og skrive ned på datamaskin etterpå. Dette vil bli analysert og opplysningene vil bli brukt i oppgaven. Det er frivillig å delta og du kan trekke deg om du ikke ønsker å fortsette. Hvis du ønsker å se spørsmålene på forhånd så vil det være mulig.

Hva skjer med informasjonen om deg? Det er frivillig deltakelse.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veilederen som har tilgang på datamaterialet og personopplysninger. Jeg lagrer alle personopplysninger på min private pc som alltid befinner seg i rom det er mulig å låse og opplysningene om deg vil bli kodet slik at de er anonymiserte. Dersom du velger å delta kan du være trygg på at alle opplysninger om deg anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.17. Etter levering vil alle personopplysninger være fullstendig anonymisert og koblingsnøkler vil bli slettet. Lydopptak vil også bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Adine Martine Røilid, 93252220. Kontaktopplysninger til veileder/daglig ansvarlig: Per Frostad, 73551151.

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

Vedlegg 4

Samtykke til at lærer deltar i studien og omtaler det pedagogiske opplegget rundt mitt/vårt barn og erfaringer knyttet til dette.

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la lærer uttale seg om mitt/vårt barn:

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Samtykke til deltakelse i studien (elev)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykke til deltakelse i studien (lærer)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Intervjuguide lærer

1. Hva slags utdanning har du? Hva er din rolle?
2. Vil du fortelle meg litt om hvordan det er å ha elever med nedsatt hørsel i klassen? Opplever du noen særlige utfordringer?
3. Hva har dere av hørselsteknisk utstyr? Blir dette utstyret brukt? Hvis ikke, hvorfor ikke?
4. Kunne du noe om hørselsnedsettelse fra tidligere?
5. Har du hatt noen kurs ift hørselsnedsettelse? Hva slags støtte og opplæring har du fått som forberedelse?
6. Hvilke tiltak er satt i verk og hvordan mener du de fungerer?
7. Er klassen opplyst om hørselsnedsettelse?
8. Hva legger du i begrepet inkludering?
9. Opplever du miljøet i klassen som inkluderende? Er det preget av trivsel?
10. Hva er det viktigste du som lærer kan gjøre for å lette det sosiale samspillet?
11. Hvordan mener du opplæringen burde vært organisert/tilpasset for å være til det beste for elever med nedsatt hørsel? Hvilke rammer mener du er viktige for organiseringen og tilpassingen?
12. Er det noen særlige utfordringer du kan tenke deg i arbeidet med inkludering?
13. Hva kan du som lærer gjøre for at elever med utfordringer (nedsatt hørsel) skal føle seg som en del av fellesskapet?
14. Hvilke tiltak bør prioriteres for å ivareta selvtilliten og motivasjonen til elever med utfordringer (nedsatt hørsel)?
15. Er det da noe mer du kan komme på som er viktig som har blitt utelatt?

Vedlegg 6

Intervjuguide elev

1. Hva driver du med på fritiden?
2. Hva gjør du for å delta i det sosiale med venner/medelever? Spesielle aktiviteter?
3. Hva mener du at det vil si å være inkludert?
4. Hva tenker du om at du har nedsatt hørsel?
5. Hva består din skolehverdag av?
6. Hva tenker du om skolen? Lærer du mye?
7. Hvordan jobber du med lekser og skolearbeid?
8. Føler du at du går glipp av ting som skjer i klasserommet?
9. Liker du deg på skolen?
10. Trives du med klassekameratene dine?
11. Hvordan skulle du likt at skolehverdagen din var lagt opp?
12. Hva tenker du om de voksne rundt deg? Hvilken rolle spiller de og jobben de gjør?
Gjør de en god jobb? Er det noe som kunne vært bedre?
13. Har noe blitt annerledes etter at du begynte på ungdomsskolen? Store forandringer?
14. Hvilke erfaringer har du med venner?
15. Har lærerne dine vært en ressurs for deg? Hva gjør de som er bra?
16. Har du lyst til å legge til noe på slutten? Er det noe jeg ikke har fått med?

