

SAMMENDRAG

Denne studien tar for seg hvordan ansatte i skolen ser på opplæringen av hørselshemmede elever på bostedsskolen, og hvilke erfaringer de har av læringsressursene som ligger på erher.no. Bakgrunn for studien er et ønske fra Statped. Studiens problemstilling er følgende: *Hvilket syn har ansatte i skolen på opplæring av hørselshemmede elever, og hvordan vurderer de at læringsressursene Statped har utviklet kan bidra til å skape et inkluderende og deltakende fellesskap?*

I den forbindelse har jeg benyttet meg av kvalitativt forskningsintervju, hvor jeg har intervjuet tre ansatte i skolen og en ansatt på Statped Midt som er med på å utvikle disse ressursene. Sammen med teori drøftes denne empirien og forsøker å skape et bilde av opplæringen til elevene. Jeg drøfter dette opp mot inkludering som deltakelse i fellesskap.

Studien viser at to av deltakerne ser nytten av at læringsressursene brukes i fellesundervisningen. Alle deltakerne ser derimot verdien av at andre elever også bruker ressursene. Intensjonen bak ressursene er at de skal brukes i fellesundervisning på en inkluderende måte. Studien forsøker også å belyse et dilemmaet knyttet til undervisning i klassen og én-til-én undervisning. Hvor det i denne sammenheng er knyttet til tegnspråkopplæringen til elevene. Skal vi realisere én skole for alle, der alle er deltakere i fellesskapet, bør avgjørelser om hvor eleven får opplæringen bli tatt med hensyn til hver enkelt elev sitt behov. Derfor bør alle avgjørelser i skolen ta hensyn til barnet beste til en hver tid.

FORORD

Det er rart å skrive denne delen av masteroppgaven. Det føles ikke lenge siden jeg hadde mitt første møte på Heimdal med en ansatt i Statped Midt, og nå er jeg ved veis ende med denne studien. Det har vært en slitsom, men utrolig lærerik prosess. Jeg har dykket ned i et tema og område jeg hadde veldig liten kunnskap om fra før, men som jeg nå sitter igjen med veldig mye kunnskap om. Jeg ser virkelig frem til å møte arbeidslivet som lærer og spesialpedagog og jeg ser frem til å ta med meg all denne kunnskapen ut dit.

Først så må jeg få takke min utrolig dyktige veileder, Per Frostad. Takk for at du har vært til stede når jeg har trengt råd og tips på veien. Takk for at du hele tiden har hatt troen på meg selv når jeg til tider hadde mistet den selv. Din faglig tyngde på området har vært helt uvurderlig for meg som hadde så liten kunnskap om dette fra før.

Jeg må også få rette en stor takk til Jørn Østvik og Mette Eid Løvås, for deres hjelp med anskaffelse av deltakere og råd på veien. Takk for deres interesse for oppgaven. Uten dere hadde jeg nok enda vært uten noen deltakere. Jeg vil også takke mine dyktige medstudenter på lesesalen på idrettsbygget for deres faglige råd, men kanskje mest for det sosiale som har vært så utrolig viktig disse månedene.

Takk til mamma og pappa for alt dere har gjort for meg de årene jeg har studert. Takk for den støtten dere har gitt meg og for at dere alltid har hatt troen på meg. Jeg hadde aldri vært her jeg er i dag uten dere. Jeg vil også takke mine venninner, Thea og Tone. Takk for at dere alltid støtter meg og tror på meg.

Til slutt må jeg få takke den mest tålmodige og forståelsesfulle personen, min kjæreste og samboer Thomas. Takk for at du har støttet meg og oppmuntret meg når dagene har vært litt tunge. Takk for at du aldri har klaget over at de siste månedene kun har handlet om meg, og at jeg ikke har hatt noe tid til verken deg eller noe annet.

Takk til både Thomas, Filip og mamma for korrekturlesing.

Trondheim, mai 2017

Vilde Meder Wennerød

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1. PRESENTASJON AV TEMAET	1
1.2. FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	2
1.3. STRUKTUR OG INNHOLD.....	3
2. TEORIKAPITTEL	4
2.1. HØRSELSHEMMEDE I HISTORIEN.....	4
2.2. HØRSELSHEMMEDE I DAGENS SKOLE	5
2.2.1 <i>Norsk tegnspråk</i>	7
2.3. BEGREPET INKLUDERING.....	8
2.3.1 <i>Inkludering av hørselshemmede</i>	10
2.3.2 <i>Dilemma i spesialundervisningen</i>	12
2.4. KOMMUNIKASJON OG SPRÅK I SKOLEN	13
2.5. STATPED SINE LÆRINGSRESSURSER	14
3. METODISK TILNÆRMING	16
3.1. VALG AV FORSKNINGSMETODE	16
3.2. KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	17
3.3. UTVALG	18
3.4. FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	19
3.4.1 <i>Forskerrollen</i>	19
3.4.2 <i>Intervjuguide</i>	20
3.4.3 <i>Gjennomføringen av intervjuene</i>	20
3.5. TRANSKRIPSJON OG ANALYSE	22
3.5.1 <i>Transkripsjon</i>	22
3.5.2 <i>Analyse</i>	23
3.6. KVALITET – RELIABILITET OG VALIDITET	24
3.7. ETISKE REFLEKSJONER.....	27
4. RESULTATER OG DRØFTING	29
4.1. INNLEDNING.....	29
4.2. DESKRIPTIV DEL.....	29
4.2.1 <i>Presentasjon av deltakerne</i>	29
4.2.2 <i>Intervjuet med Statped</i>	30
4.3. INKLUDERENDE OPPLÆRING RUNDT ELEVEN.....	32
4.3.1 <i>Presentasjon av data</i>	33
4.3.2 <i>Teori</i>	34

4.3.3. Drøfting	36
4.4. LÆRINGSRESSURSENE I ET INKLUDERENDE FELLESKAP	42
4.4.1. Presentasjon av data	42
4.4.2. Drøfting	44
4.4.3. Avsluttende drøfting – tre aspekter ved deltakelse.....	48
5. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON	51
6. LITTERATURLISTE.....	54
VEDLEGG 1.....	58
VEDLEGG 2.....	59
VEDLEGG 3.....	61
VEDLEGG 4.....	63
VEDLEGG 5.....	65

1. INNLEDNING

1.1. Presentasjon av temaet

Begrepet *hørselshemmet* blir i Norge brukt som en fellesbetegnelse på alle med hørselstap. Felles for gruppen er at de ikke uten videre kan ta del i kommunikasjon, lære ord og begreper og innhente informasjon som formidles auditivt (Grønlie, 2005). Det er mange ulike grader av hørselshemming, dette inkluderer både elever med lett nedsatt hørsel og elever med alvorlig nedsatt hørsel (Hjulstad, Haugen, Wiik, Holkesvik & Kermit, 2015). Vi skiller ofte mellom to hovedgrupper: tunghørte og døve. En *tunghørt* person har et signifikant hørselstap, men kan likevel bruke hørselen til å høre andres og sin egen stemme. Det kan gjøres med eller uten tekniske hjelpemidler som høreapparat. En person betegnes som *døv* når hørselstapet er så stort at den ikke hører andres eller sin egen stemme. (Falkenberg & Kvam, 2012).

Videre i oppgaven vil jeg benytte meg av begrepet hørselshemmet for personer som har et hørseltap som hindrer dem i å delta i situasjoner i dagliglivet der auditiv informasjon er viktig. Dette omfatter både døve og tunghørte (Nervik, 2009).

Dagens skole skal være for alle (Haug, 2014b). Etter at døveskolene ble nedlagt går flere døve elever på bostedsskolen sin. Inkludering er et grunnleggende prinsipp i utdanningspolitikken, hvor målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en fellesskole som har høye forventninger til læring (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Inkludering er et begrep som har blitt mye brukt i barnehage og skole de siste årene. Det gjelder ikke bare i de nordiske landene, men også internasjonalt. UNESCO, EU og Europarådet har pekt på at inkluderende opplæringen er den beste måten å løse utfordringene i opplæringen på (Haug, 2014b). I 1994 vedtok *The World Conferance on Special Needs Education* i Salamanka i Spania, *Salamancaerklæringen*. Prinsippet i erklæringen ”er at vanlige skoler skal sørge for opplæring for alle elever, uavhengig av deres fysiske, intellektuelle, sosiale, følelsesmessige, lingvistiske situasjon og forhold for øvrig” (Wormnæs, 2004, s. 20). Det er dette som er prinsippet om inkludering. I erklæringen står det at vanlige skoler med en inkluderende pedagogikk er det mest effektive for å bekjempe diskriminering, og det beste for å skape et imøtekommende miljø, hvor det realiseres en opplæring for alle (Wormnæs, 2004).

Temaet for studien er et ønske fra Statped. Studien skal blant annet belyse hvordan lærere ser på nytten av læringsressursene som ligger på nettportalen erher.no med tanke på et

inkluderende fellesskap. Kort fortalt er erher.no er en nettportal, som er utviklet av de ansatte i SLOt, Statped Læringsressurser og Teknologit utvikling, som holdet til på Statped Midt på Heimdal i Trondheim. På denne nettportalen ligger det tegnspråkressurser for barnehagen, grunnskolen, videregående, voksenopplæring og lærerutdanningen. Det finnes også noe som kalles fellesressurser, som er informasjonsmateriell til mennesker i samfunnet. Læringsressursene er laget på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Statped, 2016).

Det finnes en del forskning om hvordan hørselshemmede elever har det på skolen, for eksempel Hjulstad et al. 2015, Kermit et al, 2014. Det har tidligere blitt skrevet en masteroppgave om læringsressursene som ligger på nettportalen erher.no. Forfatterne av denne studien, Line Beate Tveit og Aud Karin Stangvik, så i denne studien på noen konkrete ressurser og hvordan de ble brukt i skolen. Målet med deres studie var å få kunnskap om noen elevers og læreres bruk av lærerressursene (Tveit & Stangvik, 2014). Jeg ønsker med min studie å rette søkelyset enda mer mot den inkluderende skolen og undersøke noen ansattes opplevelser av dem.

1.2. Formål og problemstilling

Grunnen til valget av temaet hørselshemming, er at jeg som ferdig utdannet lærer og snart spesialpedagog ikke har nok kompetanse på dette området. Jeg har selv vært utplassert på skoler hvor jeg føler jeg ikke strekker til, verken på kunnskapen om hørselshemming eller kunnskap om det didaktiske rundt hørselshemmede elever. Av den grunn ønsker jeg å få bedre innsikt, og håper også at denne oppgaven kan hjelpe andre lærere og ansatte som trenger mer kompetanse på området. Jeg ønsker å rette søkelyset mot en liten gruppe elever i Norge, og at ansatte i skolen skal se at det som ofte er nyttig for en elev også kan være nyttig for andre elever. Samtidig så håper jeg å få belyst den viktige jobben de ansatte i Statped gjør.

Nylig kom Hørselshemmedes landsforbund med tall om mobbing av hørselshemmede elever i skolen. VG referer til tallene som viser at én av fire hørselshemmede elever føler seg mobbet i skolen (Ertesvåg, 2017). Forbundsleder i hørselshemmedes landsforbund, Morten Buan, mener det må mer kunnskap om hørsel i skolen, både blant lærere og spesialpedagoger (Johansen, 2017). Jeg håper at denne studien kan være med på å øke kunnskapen i skolen, og sette søkelyset mot ansattes erfaringer rundt det å ha en hørselshemmet elev i skolen.

Formålet med denne oppgaven er å gjøre rede for noen ansattes opplevelser av læringsressursene som er utviklet av Statped, og om de kan bli benyttet på en inkluderende

måte. Oppgaven skal også belyse hvordan ansatte i skolen ser på opplæringen rundt hørselshemmede elever.

Problemstilling: Hvilket syn har ansatte i skolen på opplæring av hørselshemmede elever, og hvordan vurderer de at læringsressursene Statped har utviklet kan bidra til å skape et inkluderende og deltakende fellesskap?

I denne studien er det ikke tatt høyde for at elevene har sammensatte vansker, det vil si at de har andre (medisinske) nedsettelse. Studien vil fokusere på elever som bruker tegnspråk og som har undervisning etter §2-6 i opplæringsloven.

1.3. Struktur og innhold

Denne oppgaven vil inneholde fem kapitler. I det første kapitlet legges det frem presentasjon av temaet, studiens problemstilling, og strukturen og innholdet i oppgaven. I kapittel 2 presenteres relevant teori for studien. Denne teorien kan sees som den kunnskapen jeg satt med før datainnsamlingen, samtidig vil den forsøke å gi leseren et bilde av hørselshemming og inkludering i skolen. Kapittel 3 vil ta for seg den metodiske tilnærmingen til studien og hvordan de ulike prosessene i forskningen har foregått. I kapittel 4 legges presentasjon av empirien frem og drøfting av denne opp mot relevant teori. Under den første kategorien vil det også legges frem ny teori. Denne teorien er lagt inn for å styrke funnene mine ytterligere. I det siste og avsluttende kapitlet legges det frem en kort oppsummering og en avsluttende refleksjon.

2. TEORIKAPITTEL

2.1. Hørselshemmede i historien

Det første kjente undervisningstiltaket for døve i Europa startet på midten av 1500-tallet i Spania. Motivet for denne undervisningen var at døve sønner av adelsmenn måtte lære å tale for å kunne være arving. Det var ikke før på 1770-tallet at døvepedagogikken var i gang. Metoden fra døveinstituttet i Paris fikk en stor utbredelse til flere land, og var med på å motivere til utvikling av døveskoletilbud i Europa. Det var spesielt to personer i Frankrike som stod for denne utviklingen, dette var abbed l'Épée (1712-1789) og læreren August Bébian (1789-1839) (Hjulstad et al., 2015).

Døveskoletilbudet i Norge kom i gang i Trondheim 1. april 1825 og ble ledet av den døve trondheimsgutten Andreas Christian Møller (Grønlie, 2005). Døveinstituttet var en 5-årig statsskole, en tegnespråkskole og en internatskole (Skjølberg, 1992). I 1883 ble det innført skolerett (men ikke plikt) for hørselshemmede i Norge (Grønlie, 2005).

Filosofen Denis Diderot (1713-1784) var begeistret for de døves tegnspråk. Etter hans mening var tegnspråk mer uttrykksfullt enn det talte språk. Han mente også at det var menneskers opprinnelige språk, og dermed kunne det fortelle om grunnleggende sider ved mennesket. Interessen for hva vitenskapen kunne utrette for døve førte til at abbed de l'Épée, fikk i gang døveskolen i Paris (Simonsen, 2008). Ved *Milano-kongressen* i Italia i 1880 ble det fastslått at talemotoden var bedre enn tegnmetode. Uttalelsen på kongressen fikk stor symbolsk betydning for beslutningen om at tegnspråklig opplæring skulle ut av døveskolen. Omtrent samtidig kom det en lov i Norge (Lov om abnorme Børns Undervisning 1881) som fastslo at tegnspråk var de døvstummes eget språk, men det stod under det norske språket. Døveskolene skulle få velge om tegnspråk eller talespråk skulle brukes i undervisningen, men begge språkene kunne ikke brukes ved samme skole (Simonsen, 2008).

Omkring 1960-tallet var det høretreningsmetoden som dominerte den norske undervisningen (Simonsen, 2008). Undervisningen baserte seg på at elevene skulle lære munnnavlesning og trene på å kontrollere taleproduksjonen ved å øve på artikulasjon (Grønlie, 2005). Fra 1970-årene og frem til i dag ble det norske tegnspråket akseptert som fullverdig språk på lik linje med det talte språket (Hjulstad et al., 2015). Det var samtidig at lærere på døveskolen for alvor begynte å bruke tegnspråk eller tegn i sin undervisning (Grønlie, 2005).

På begynnelsen av 1990-tallet ble det vedtatt at alle statlige spesialskoler skulle legges ned. Bakgrunnen for dette var at alle skulle ha mulighet til å gå på sin nærscole (Hjulstad et al., 2015). Dette er også blitt vedtatt flere ganger siden, blant annet i Meld. St. 18 (2010-2011). Med den såkalte "Reform 97" fikk hørselshemmede elever rett til opplæring i og på tegnspråk, og det ble innført egne fagplaner for døve elever i Norge (Hjulstad et al., 2015). Etter 1999 var det kun hørselshemmede elever som fikk helårsopplæring ved spesialpedagogiske kompetansesentre. Alle de andre kompetansesentrene var avviklet. Elevtallet for heltidselever ved kompetansesentrene har sunket (NOU 2009:18). Flere kommuner har bygd opp egne opplæringstilbud for hørselshemmede elever i grunnskolen. Fra høsten 2014 har det kun vært et statlig heltidstilbud for grunnskolen ved A. C. Møller skole i Trondheim. Skolen tar opp elever fra hele landet. For resten av landet ble det statlige helårstilbudet avviklet høsten 2014 (Sansetap, 2016). Fra og med 1.juli 2017 er det Trondheim kommune som overtar heltidsopplæringen i og på tegnspråk ved A. C. Møller skole. Frem til da har dette blitt gjort av Statped (Statped, 2017).

Opplæringstilbudet til hørselshemmede elever de siste 30-40 årene kan på mange måter betraktes som en prosess hvor en har forsøkt å møte forhold knyttet til deltaking i elevens hjemmemiljø (familie, lokalmiljø, bostedsskole) på den ene siden og undervisning ved segregerte skoler på den andre siden (Ohna et al., 2003). Det vil derfor være viktig å vite litt om hvordan undervisningen rundt hørselshemmede elever er i dag.

2.2. Hørselshemmede i dagens skole

Tall fra Hørselshemmedes Landsforbund viser at det fødes cirka 60.000 barn i Norge hvert år. 60 av disse barnene blir født med så stort hørselstap at de har behov for hørselsapparat eller CI (Cochlea Implantat) for å utvikle hørsel og talespråk (Hørselshemmedes Landsforbund, udatert). I aldersgruppen under 20 år regner en at cirka 3000 elever i førskole, grunnskole og videregående skole har et hørseltap som er så stort at det er behov for tekniske og/eller spesialpedagogiske tiltak (Falkenberg & Kvam, 2012). Det er kommuner og fylkeskommuner som er ansvarlige for at barn og unge med hørselshemming får et likeverdig opplæringstilbud (Hørselshemmedes Landsforbund, udatert).

Både nasjonalt og internasjonalt finnes det ulik forskning som sier noe om hvordan hørselshemmede elever har det på skolen, for eksempel Hendar (2012), Kermit et al. (2014). Det som kan trekkes ut av de store linjene er at hørselshemmede elever jevnt over strever mer i skolen enn andre elever. Dette er det godt forskningsmessig belegg for å si (Hjulstad et al.,

2015). ”Hørselshemmede elever har som gruppe vanskeligere for å nå alle skolens mål ” (Hendar, 2012, s. 76). De opplever å ikke delta i opplæringen og sosiale sammenhenger på skolen (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014). Selv om forskningen sier at dette gjelder for mange, er det viktig å huske at mange hørselshemmede elever klarer seg fint i skolen, både faglig og sosialt (Hendar, 2012).

Innen feltet hørselshemmede elevers opplæring, har spørsmålet om skoleplassering vært et sentralt spørsmål (Ohna et al., 2003). En av skolens målsetninger er at alle elever skal være en del av et inkluderende fellesskap, og at opplæringen skal foregå under samme tak og i samme gruppe (Hjulstad et al., 2015). Selv om dette er en målsetting er det mange hørselshemmede elever som ikke føler seg som ”medlemmer” i sin klasse, men heller at de er ”på besøk” (Hjulstad et al., 2015) Det å være medlem vil si å være en del av klassen og fellesskapet, mens å være ”på besøk” er det motsatte (Antia, Stinson & Gaustad, 2002).

I rapporten *En av flokken* av Kermit et al. (2014) undersøkes skolesituasjonen til ungdommer med sansetap. Her kommer de blant annet frem til at mange av deltakerne i studien strever med å tilpasse seg de andre elevene på skolen og til aktiviteter i fritiden. Studien viser til tall som indikerer at nesten en fjerdedel av elevene i studien har skoletilbud som innebærer at de er ute av den ordinære undervisningen hele skoledager eller deler av skoleåret (Kermit et al., 2014).

Studien til Sahlstöm (1991, 2001) har funnet ut at elever bruker mye av tiden i klasserommet til å snakke med hverandre om andre ting enn det som det blir undervist i (gjengitt i Ohna et al., 2003 s. 56). For mange elever med hørselshemming oppleves det at de mister mye informasjon i løpet av en skolehverdag, både fra lærere og medelever. Høreapparat eller andre tekniske hjelpemidler vil ikke alene kunne kompensere for dette. Inkluderende opplæring innebærer at elever med hørselshemming skal ha mulighet til å delta i fellesskapet gjennom skolehverdagen på lik linje med hørende. Det er lettere at elever med hørselshemming faller utenfor. Riktig tilrettelegging for den hørselshemmede eleven kan bety at også resten av klassen får et bedre utbytte av undervisningen (Hørselshemmedes Landsforbund, udatert).

Alle hørselshemmede barn har muligheter for en god utvikling, så vel språklige som intellektuelle. Hørselshemming er ikke en personlighetstilstand, men et sanseavvik. De hørselshemmede mister mye av den språklige utvekslingen som foregår i rommet mellom de andre barna. De går glipp av informasjon og læring av begreper som hørende barn får

gjennom hørselen. Vi mennesker er flokkdyr som er avhengig av hverandre og av vår mulighet til å forstå det samme. Vi bygger ny forståelse sammen når vi kommuniserer (Grønlie, 2005).

2.2.1 Norsk tegnspråk

Tegnspråk er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Et hovedmål for opplæringen i tegnspråk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for å utvikle identitet, respekt for andre og livslang læring. Gjennom aktiv bruk av tegnspråk innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1).

Dette er innledningen til formålet med faget norsk tegnspråk i læreplanen for tegnspråk. Tegnspråk varierer mellom nasjoner og regioner slik som andre språk og dialekter (Grønlie, 2005). Norsk tegnspråk har en egen grammatikk og syntaks som skiller seg fra det talte språk. Det er basert på bruk av hender, ansiktsuttrykk og kroppsholdninger. Denne informasjonen blir oppfattet gjennom synet (Hjulstad et al., 2015).

Opplæringsloven §2-6 sier at elever som har tegnspråk som førstespråk eller som etter sakkyndig vurdering har behov for slik opplæring har rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk (Opplæringslova, 1998). Til opplæringsloven §2-6 er det utarbeidet egne læreplaner i norsk, tegnspråk, engelsk og drama og rytmikk. Elever som har opplæring i og på tegnspråk skal ha faget tegnspråk i tillegg til andre fag, dette skal bidra til elevens tospråklighet (Utdanningsdirektoratet, 2016). For hørselshemmede elever er tegnspråket nøkkelen til en aktiv deltakelse i både større og mindre grupper. ”Kompetanse i å uttrykke seg og samhandle med andre er både et mål i seg selv og et redskap for læring og forståelse i alle fag på alle trinn” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Selv om mange barn og voksne har operert inn cochleaimplantat, er behovet for tegnspråk tilstede så lenge mennesker har behov for et mer effektivt visuelt språk. Hørselshemmede har også menneskets grunnleggende behov for språk og kommunikasjon, slik som hørende har (Grønlie, 2005). Visuelle inntrykk er derfor viktig for hørselshemmede elever (Nervik, 2009).

Etter at hørselshemmede elever har fått opplæring i tegnspråk innenfor rammene av bostedsskolen har det aktualisert spørsmålet om også hørende elever skal få lære tegnspråk. Her påpekes det at på samme måte som deltidsopplæring kan dette være en måte å bygge bro mellom tegnspråkmiljø og hjemmemiljø. Tegnspråkundervisning av hørende elever på bostedsskolen kan være et viktig bidrag for å skape grunnlag for likeverdig deltaking i

læringsmiljøet (Ohna, 2004). I skoler hvor en eller flere elever snakker tegnspråk kan som oftest ikke alle elevene rundt eleven tegnspråk, men det er gjerne slik at det er en liten gruppe rundt eleven som behersker det (Hjelmervik, 2009). Videre i denne studien velger jeg i å bruke betegnelsen tegnspråkopplæring når jeg referer til den opplæringen eleven får i tegnspråk på skolen.

Det er vanlig at skoler med hørselshemmede har ansatt lærere eller assistenter med tegnspråkkompetanse for å tolke undervisningen slik at elevens rett til opplæring i tegnspråk blir ivaretatt. Tolkeren må ta stilling til hva som er relevant informasjon og hva som skal tolkes. Målet er at tolken skal gi den hørselshemmede eleven lik mulighet til å delta og å få med seg det både læreren og medelevene sier (Hjelmervik, 2009). Bruk av tolk i undervisningen er i utgangspunktet en nødvendig og viktig ressurs både for lærerne, klassen og den hørselshemmede eleven (Ohna et al., 2003).

2.3. Begrepet inkludering

Skolen blir ofte omtalt som den inkluderende skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Begrepet inkludering er et viktig begrep i skolen, men det er også vanskelig å sette ord på hva inkludering vil si. Derfor vil jeg nå legge frem begrepet inkludering og dets betydning. For å få en bedre forståelse starter vi med historien til begrepet inkludering.

Begrepet inkludering dukket opp i L97 og erstattet da begrepet integrering. På denne tiden var det mange som tenkte at begrepene betydde det samme (Haug, 2014a). Peder Haug har forsket på dette og forklarer i et kapittel i boken *De utenfor* (2014a), at integrering og inkludering kan bli sett på som det samme når en ser på hvordan begrepene var definert da de først ble introdusert. Den definisjonen av inkludering som raskt har vokst frem likner til forveksling Blomkomiteen sin måte å definere integrering på for mer enn 40 år siden. Begrepene har også ulik betydning. Integrering var bare benyttet om elever med spesielle behov. Det var elever som ut fra en sakkyndig vurdering trengte hjelp. Begrepet inkludering har et langt mer omfattende innhold. Det gjelder nemlig alle elever. Det viktigste grunnlagsdokumentet for inkludering er Salamanca-erklæringen fra 1994 (Haug, 2014a). Begrepet integrering ble raskt et uttrykk for fysisk plassering av elevene (Tøssebro, 1997). Det vil si hvor de får undervisningen, ikke hva de gjør på skolen (Haug, 2014a), mens inkludering er enkeltmenneskers opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker (Befring, 2012).

Begrepet inkludering brukes i ulike betydninger og betegner en ideologi eller målsetting, og en beskrivelse av et ideelt skolemiljø. Det er ikke sikkert at ulike personer legger det samme innholdet i begrepet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det påpekes i St.meld. nr. 23 (1997-1998) at elever med særskilt opplæringsbehov også skal ta del i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (St.meld. nr. 23 (1997-1998), 1998). Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver at begrepet inkludering ofte viser en dobbeltsak. På den ene siden snakkes det varmt om den inkluderende skolen, på den andre siden øker tiltakene rettet mot enkeltelever (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Flere forfattere skiller mellom to perspektiver på inkludering. *Individperspektivet* betyr at fokuset rettes mot den enkelte elevs behov. Dette er det tradisjonelle perspektivet. Det andre er et *samfunnsperspektiv* som vi finner i Salamancaerklæringen (UNESCO 1994), her blir det viktig å utvikle solidaritet, redusere fordommer, gi felles erfaringer og skape et mer inkluderende samfunn (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Selv om inkludering er et ideal i skolen blir elever fortsatt plassert utenfor den ordinære skolen, enten på spesialskoler eller i spesialklasser (Haug, 2014a). Skolen har konstruert en standard for hva som skal til for at en skal få utbytte av å være der. De som ikke kan møte denne standarden får vansker (Haug, 2014a). Haug (2014a) viser til tall fra kunnskapsdepartementet der det antatt at opp til 30% av elevene går på en skole som ikke er tilpasset den enkeltes behov (NOU 2009:18, 2009). Dette kan tyde på at vi har konstruert en skole som passer dårlig for mange av elevene som går der (Haug, 2014a). I den inkluderende skolen, skal skolen tilpasses elevene og deres behov, ikke omvendt (Haug, 2014b).

Det er i dag ingen universell definisjon av inkludering. Begrepet kan deles inn i forskjellige nivåer og områder. Haug (2014b) forklarer at begrepet kan konkretiseres til fire forskjellige utfordringer. Disse er: å sikre fellesskapet, å sikre deltakelse, å sikre medvirkning og å sikre utbytte. ”Å sikre deltakelse vil si å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylte aktiviteter. Ekte deltakelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet. Begge deler må skje ut fra den enkeltes forutsetninger. Dermed blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for inkludering. Alternativet er å være tilskuer” (Haug, 2014b, s. 13), dette kan knyttes opp til slik Antia et al. (2002) forklarer at mange elever føler seg som de er ”på besøk”. Det en elev trenger for å få et godt utbytte av undervisningen er det stor sannsynlighet for at andre elever også kan ha nytte av. Det kan også ha positiv effekt på alle elevers sosiale og faglige utvikling

at elever med særlige behov er med i den ordinære undervisningen (Dyssegaard og Larsen 2013, i Haug, 2014b).

Inkluderende fellesskap er i kunnskapsløftet for grunnskolen en sentral målsetning (Hofstad, 2009). Anne Nevøy, Vegard Moen og Stein Erik Ohna (2007) nevner tre aspekter ved begrepet deltakelse; *Deltakelse som samhandling* går ut på hva elever og lærere gjør innenfor fellesskapet og hvordan ulike aktiviteter kan skape muligheter og begrensninger for samhandling. *Deltakelse som tilhørighet* legger vekt på forhold som anerkjennning og medansvar. Den subjektive opplevelsen av tilhørighet stiller krav til at deltaking i læringsfellesskapet må tilpasses den enkelte elev, og at elever skal gis medansvar for arbeidet. Deltakelse som *demokratisering* vil si kravene til skolens aktører om at alle elever har rett til deltaking i et samfunnsmessig fellesskap (Nevøy, Moen & Ohna, 2007). Hvis tilpasset opplæring skal realiseres i skolen må det utvikles en pedagogikk som ivaretar de tre nevnte aspektene ovenfor (Nevøy et al., 2007). Disse tre aspektene kan knyttes opp mot de fire nevnte utfordringene Haug (2014b) nevner skolen står ovenfor når det gjelder inkludering.

I opplæringsloven §1-3 står det: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen” (Opplæringslova, 1998). Loven om tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha rett til opplæring i samsvar med evner og forutsetninger, og opplæringen skal tilpasset hver enkelt elev i skolen (Briseid, 2006). Det er et overordnet og generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. Tilpasset opplæring innebærer bruk av ulike læringsarenaer og differensierte læremidler, og forskjellige måter å gruppere elevene på. Det kan også bety variasjon av arbeidsmåter og metoder med differensiert innhold. Alle barn og unge, uavhengig av sosial eller kulturell bakgrunn, evner eller funksjonshemninger, skal i møte med offentlige sosialiseringsinstitusjoner møte utfordringer som samsvarer med deres forutsetninger (Briseid, 2006).

Jeg velger videre å se på inkludering som deltakelse i fellesskap. Fellesskap vil si at det skal være mulig for alle elever å være sammen med andre, og ta del i det sosiale livet på sin bostedsskole. Deltakelse vil si at alle skal kunne yte til fellesskapet sitt beste, og få ta imot og gjøre seg nytte av ytringene fra de andre (Haug, 2004)

2.3.1. Inkludering av hørselshemmede

For alle barn og unge er det helt sentralt å føle tilhørighet og knytte vennskap (Nevøy et al., 2007). Hørselshemmede barn har, som andre barn, behov for å forstå, bli forstått og utvikle

seg språklig, sosialt og kognitivt i samspill med andre (Nervik, 2009). Et viktig prinsipp for inkludering er at alle skal være en del av et sosialt og kulturelt fellesskap. Arbeidet om en inkluderende praksis bør gjøres av kompetente voksne i fellesskap, og skolen bør ha en kultur og holdning der inkludering er grunnlaget for all pedagogisk virksomhet. Det er derfor viktig at skolen arbeider med det psykososiale miljøet slik at det skapes aksept for at alle er forskjellige (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

På Utdanningsdirektoratet sine sider påpekes det at på skoler som har elever med hørselshemming, bør skolen sette seg inn i de utfordringene elevene møter når det gjelder trygghet og sosial tilhørighet. Skolens holdninger til inkludering er sentralt for å fremme et godt psykososialt miljø. Disse holdningene gjenspeiler seg blant annet ved holdninger til at undervisningen må tilpasses alle elevene, og at det er en selvfølge at alle er med på det som skjer faglig, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I § 9a-1 heter det: ”Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremmar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998). Antia et al. (2002) fremhever betydningen av det å være medlem i en klasse eller gruppe. Medlemskap er et filosofisk begrep som har konsekvenser for hvordan pedagogene rundt en hørselshemmet elev samarbeider. Det motsatte av medlem er besøkende. Det vil si en elev som ikke hører hjemme i en klasse, men som bare er på besøk. Det er mulig å gjennomføre inkluderende opplæring, og å få alle elever til å bli fullverdige medlemmer, men man må erkjenne at det ikke bare holder å fokusere på skoleplassering og kommunikative forhold (Antia et al., 2002). Selv om eleven er fysisk til stede sammen med de andre elevene, gjør organiseringen av den hørselshemmede eleven den til en person som i mange sammenhenger blir stående utfor det som skjer i klassen, både faglig og sosialt. Som ”medlem” blir undervisningen tilpasset den hørselshemmede eleven og alle andre elever i klassen (Antia et al., 2002). Disse poengene trekker også Kermit et al. (20014) frem i sin forskning hvor de trekker linjer til Salamankaerklæringen, om at det ikke er barnet som skal tilpasses fellesskapet, men fellesskapet skal tilpasses alle elevene.

I FN's konvensjonen om *Rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne* står det at mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til en utdanning uten diskriminering og at landene skal sikre et inkluderende utdanningssystem på alle nivåer. Samt tilpasse den enkeltes behov i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling i tråd med målet om full inkludering. Videre står det at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal kunne delta i

undervisningen på lik linje med andre. Tilrettelegging skal skje ut fra barnets beste, som er et grunnleggende syn (FN-sambandet, 2008).

I dagens opplæring av hørselshemmede elever er det viktig å skape et læringsmiljø som gir muligheter for samhandling, deltakelse og anerkjennelse (Ohna et al., 2004 i Hansen, 2009, s. 124). Det er viktig å huske at den hørselshemmede eleven ikke er den eneste som skal inkluderes, det gjelder å skape et inkluderende fellesskap med både elever og voksne i skolen (Hansen, 2009). I et visuelt orientert klasserom er undervisningen og aktiviteter tilrettelagt for den hørselshemmede eleven ved at kommunikative uttrykk gjøres visuelt tilgjengelig. Visuell læring er viktig for hørselshemmede elever (Hansen, 2009; Marschark & Hauser, 2012). Det ser ut til at et visuelt perspektiv også for elever som ikke er hørselshemmede kan føre til økt bevisstgjøring om læringsbetingelser som det til vanlig ikke bli lagt vekt på (Hansen, 2009).

Tegnspråkopplæring og spesialundervisning er ikke det samme (Tangen, 2012). Det kan likevel tenkes at begge undervisningsformene ofte gis ved eneundervisning (Ohna et al., 2003). Overland og Nordahl (2013) skriver at spesialundervisning vil si at eleven har behov for annerledes tilrettelegging av undervisningen, hvor dette ofte er knyttet til diagnoser. De forklarer at det derfor er mulig å legitimere bruken av segregerende opplæring. Men påpeker at det forutsetter at læreren ser på mulighetene i stede for begrensingene og elevens ressurser fremfor svakheter (Overland & Nordahl, 2013). Skal en lykkes med inkluderende opplæring må en erkjenne at inkludering først og fremst handler om hvordan skolen møter alle elever som unike individer med ulike behov for opplæringen (Ohna et al., 2003). Kermit et al. (2014) påpeker i sin rapport at ungdommene i studien motsetter seg å bli skilt ut av sine ordinære klasser på en måte som gjør dem synlige som funksjonshemmede (på en stigmatiserende måte). De forklarer også at segregerende tiltak, i form av å bli tatt ut av klassefellesskapet for å motta spesialundervisning, kan bety at eleven betaler en høy pris i form av tapt selvtillit og negativt selvbilde (Kermit et al., 2014).

2.3.2. Dilemma i spesialundervisningen

Som påpekt ovenfor så er ikke tegnspråkopplæringen etter §2-6 det samme som spesialundervisning. Jeg mener likevel at rapporten til Ida Holth Mathiesen og Grunn Vedøy (2012) som undersøker dilemma i spesialundervisningen, er relevant for denne studien.

Dilemma referer til noe mer spesifikt enn et vanskelig forhold eller et spørsmål (Norwich, 2008, i Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 21). Det er en situasjon der en er nødt til å gjøre et valg mellom alternativer som ikke er optimale (Mathiesen & Vedøy, 2012). Haug (1999) påpeker

dilemmaet med at skolen skal være lik og felles for alle, samtidig som den skal åpne for mangfold og variasjon (gjengitt i Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 21).

I denne rapporten legger de frem seks ulike dilemmaer som er knyttet til elever med spesielle behov og spesialundervisning. I henhold til min studie vil det være aktuelt å se på det Mathiesen og Vedøy (2012) har kalt *Organisasjonsdilemmaet*. Dette dilemmaet går ut på at spesialundervisning kan tilbys i ulike kontekster, spesialskoler, smågrupper eller i ordinære klasser. Valget står mellom segregerte tilbud og tilbud i klassen. Ut i fra det som er skrevet om dilemma ovenfor vil det i organisasjonsdilemmaet være et dilemma knyttet til elevens faglige utbytte (i segregerte tilbud) og elevens inkludering i fellesskapet (tilbud i klassen). Kort forklart skriver Mathiesen og Vedøy (2012) at segregerende tilbud kan gi eleven den lærerkompetansen den trenger, men med risiko for tap av tilhørighet og sosialisering i jevnaldergruppen. Opplæringen i klassen kan gi tilhørighet og sosialisering i jevnaldergruppens, mens risikoen kan være tap av den nødvendige kompetansen, nødvendig støtte og fare for isolering i klassefellesskapet (Mathiesen & Vedøy, 2012).

2.4. Kommunikasjon og språk i skolen

Den russiske språkforskeren Lev Vygotsky (1896-1934) hevdet at den beste utviklingen og læringen skjer i den nærmeste utviklingssonen, ved at barnet får støtte fra andre personer eller kulturelle hjelpemidler (Hofstad, 2009). Det er gjennom kommunikasjon om det som skjer i lek og interaksjon, at barnet lærer hvordan mennesker oppfatter og forklarer ulike fenomener i omgivelsene (Säljö, 2000). Hørsel betyr tilstedeværelse i lydmiljøet og i majoritetens språkmiljø. Mennesker har behov for et språkmiljø (Grønlie, 2005).

Det er interessant at Vygotsky allerede i 1930 diskuterte bruken av tegnspråk i døveundervisningen. På denne tiden var talespråk det eneste tillatte språket på døveskolene i Russland (Zaitseva 1996, i Hansen, 2005, s. 12). Han gikk imot en ren talespråklig tilnærming til undervisningen og han var opptatt av at det skulle brukes ulike tilnærminger for å gjøre undervisningen og læringen av døve best mulig (Zaitseva 1999, i Hansen, 2005, s. 12).

Mye av opplæringen i dagens skole går ut på kommunikativ samhandling. Det vil si at den situasjonen den hørselshemmede eleven befinner seg i vil gi noen helt bestemte betingelser for hva eleven lærer og hva som vanskeliggjør læringen (Hjulstad et al., 2015). Det å ha tilgang til et kommunikativt fellesskap er avgjørende for barn og unges utvikling. Barn og unge med hørselshemming bruker mye energi på å oppfatte og forstå hva som sies, og også til

tider på å gjøre seg forstått i språklige sammenhenger. Noen bruker kun tale, mens andre bruker tegn eller tegnspråk som støtte (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Barn og unges sosiale samhandling blir mer avansert når de blir eldre og det vil stilles andre krav til deres kommunikative ferdigheter. Hvis denne viktige kommunikasjonen svikter, kan eleven oppleve det psykososiale miljøet som vanskelig. Dersom elever kommuniserer bedre på et annet språk enn sine venner og medelever, kan pedagoger og voksne bygge bro, ved for eksempel å bygge opp kunnskap om det gitte språket i gruppen (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Mennesker har en iboende trang til å kommunisere med andre (Nervik, 2009), og har behov for tilhørighet i et språkmiljø (Grønlie, 2005). Språket er menneskers redskap for kommunikasjon og samhandling (Nervik, 2009). I den språklige kommunikasjonen bygger vi forståelse sammen. Begrepsutvikling er en betingelse for tanke og refleksjon, vi trenger begreper for å skjønne det vi erfarer. Begrepsutvikling forutsetter språkmiljø. Vi trenger samtale for å forstå hverandre. Samtale forutsetter språkmiljø. Reell integrasjon i skole og samfunn forutsetter deltakelse i språkmiljøet og er veldig krevende når hørsel er defekt (Grønlie, 2005).

2.5. Statped sine læringsressurser

Erher.no er en internettside med læringsressurser utviklet av Statped på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Nettportalen skal være en ressurs for undervisning av barn, unge og voksne med hørselshemming. Mye av materialet er utviklet med utgangspunkt i Kunnskapsløftet (LK06), men det ligger også materiell laget for L97 og R94 (Statped, 2016).

Disse læremidlene er designet ut fra intensjoner om hva eleven skal lære, og de skal være et didaktisk verktøy for læreren, både i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen (Tveit & Stangvik, 2014). Ressursene er i stor grad fristilt fra andre forlags læreverk. Ved at de er nettbasert gir det mulighet for bedre navigering, fleksibilitet, tilgjengelighet og interaktivitet. Selv om læremidlene er tilrettelagt for elever med hørselshemming, inneholder de likevel mer enn tegnspråktekster. Siden det er norsk tale, skriftlige tekster, animasjoner og film, er det også egnet for elever som ikke kan tegnspråk (Tveit & Stangvik, 2014).

Både skrift, illustrasjoner, animasjoner, norsk tegnspråk, norsk tale, grafiske tegn og film er å anse som tekst i disse læremidlene. De inneholder ulike teksttyper som er samlet til en helhet. Fagtekstene er presentert på tegnspråk i form av video med norsk tale. I noen av læremidlene kan en også velge å lese den samme teksten på skriftspråk. Intensjonen bak disse læremidlene er at de skal kunne inngå i ulike aktiviteter, og med ulike aktører. Læremidlene skal også rette seg til eleven, og være selvinstruerende slik at eleven kan jobbe selvstendig med lærestoffet (Tveit & Stangvik, 2014).

3. METODISK TILNÆRMING

Dette kapittelet vil ta for den metodiske delen av studien. Metode er ”en systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iakttakelse og analyse av data” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Her vil mine erfaringer og valg, samt metodisk teori bli presentert. Målet med kapittelet er å gi leseren en detaljert og systematisk beskrivelse av alle trinnene i denne studien. Jeg vil først presentere valg av forskningsmetode, videre vil jeg legge frem hva som karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter vil jeg legge frem utvelgelsen av deltakere, for så videre å beskrive hvordan intervjuene ble gjennomført og hvilke utfordringer jeg møtte på. Videre legger jeg frem hvordan transkripsjonen og analysen har foregått, før jeg ser nærmere på kvaliteten til studien. Avslutningsvis legger jeg frem de etiske refleksjonene rundt denne studien.

3.1. Valg av forskningsmetode

For å kunne velge forskningsmetode, må man først vite hva forskningens tema og problemstilling er. De tematiske spørsmålene *hva* og *hvorfor* må besvares før man kan stille spørsmålet *hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2015). Tema for denne studien er opplæring av hørselshemmede elever og læringsressursene på erher.no, og min problemstilling er:

Hvilket syn har ansatte i skolen på opplæring av hørselshemmede elever, og hvordan vurderer de at læringsressursene Statped har utviklet kan bidra til å skape et inkluderende og deltakende fellesskap?

Som Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) skriver ovenfor så bør spørsmålene *hva* og *hvorfor* besvares før jeg kan ta for meg metoden. Undersøkelsens *hva* er avklaring av emnet. Det betyr at det skal utvikles en begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som skal undersøkes. Det er viktig å ha god kjennskap til det valgte temaet for å kunne stille de rette spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). For min studie var dette som nevnt tidligere et tema jeg hadde lite kunnskap om. Jeg har derfor måtte lese meg opp på temaet hørselshemming, både når det gjelder hva hørselshemming er, og med tanke på undervisning og utvikling. Jeg har også lest meg opp på litteratur om inkludering, hovedsakelig knyttet til hørselshemming. For å få innsikt i læringsressursene til Statped har jeg vært på besøk hos Statped Midt og fått sett hvor ressursene lages, og snakket med dem som lager dem. For meg var dette viktig for den kunnskapen og innsikten jeg senere utviklet i denne prosessen. Undersøkelsens *hvorfor* innebærer en avklaring av formålet med undersøkelsen (Kvale &

Brinkmann, 2015). Formålet med studien er blant annet å få innsikt i ansattes opplevelser rundt opplæringen av en hørselshemmet elev, og deres erfaringer med læringsressursene på nettportalen erher.no med tanke på inkludering. Studiens problemstilling er todelt, og første del tar for seg opplæringen rundt eleven, mens andre del fokuserer på læringsressursene.

Studien er ute etter deres opplevelser rundt situasjonene og hvordan de forholder seg til dem. Av den grunn velger jeg å benytte meg av den kvalitative forskningsmetoden. Kvalitativ metode har som mål å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Livsverden er personers opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til den (Dalen, 2011). For å innhente denne informasjonen ønsket jeg å intervjuere lærere eller tolker som arbeidet med disse ressursene rundt hørselshemmede elever. Intervju kan gjennomføres for å innhente empirisk kunnskap om intervjupersonens typiske opplevelser av et tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Av den grunn blir det naturlig å velge det kvalitative forskningsintervjuet som metode.

3.2. Kvalitativt forskningsintervju

Avgjørelsen om man skal bruke intervju alene eller i kombinasjon med andre datakilder må sees med tanke på forskningens formål og miljøet den skal utføres i. Det finnes bedre og dårligere løsninger, og noen ganger kan disse bare sees i etterkant. Det er viktig å huske at ulike forskningsstrategier kan gi ulike data, som igjen kan føre til ulike konklusjoner (Hammersley & Atkinson, 1987). I starten av prosjektfasen ønsket jeg å sende ut et spørreskjema til ulike skoler i landet som hadde hørselshemmede elever. Men grunnet avslag fra NSD og mangel på oversikt over disse skolene ble dette nedprioritert og jeg valgte kun å benytte meg av intervju. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra han eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015), det gir et svært godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). Ved bruk av intervju får jeg muligheten til innsikt i lærers og pedagogers arbeidsoppgaver og erfaringer med ressursene og opplæringen generelt ut fra han eller hennes perspektiv. I ettertid ser jeg at det kunne vært interessant å få gjennomført observasjon i klasserommet i tillegg til intervju. På denne måten kunne jeg observert hvordan ressursene brukes og den hørselshemmede eleven i interaksjon med medelever.

”Et intervju er bokstavelig talt et *inter view*, en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Intervju er en aktiv kunnskapsproduksjon, der intervjueren og intervjupersonen produserer kunnskap

sammen. Det er likevel ikke en samtale mellom to likeverdige deltakere, det er et asymmetrisk maktforhold hvor det er forskeren som definerer og styrer samtalen (Thagaard, 2013). Jeg velger å bruke betegnelsen *deltaker* i stede for informant om intervjupersonene. Begrepet deltaker beskriver det synet at kunnskap utvikles i interaksjon mellom forsker og de som studeres. Begrepet informant gir assosiasjoner til et perspektiv om at forskeren henter frem informasjon av de som studeres (Thagaard, 2013). Av den grunn vil jeg i oppgaven henvise til intervjupersonen fra Statped som informant. I denne situasjonen ”hettet” jeg frem informasjon og informanten ble valgt fordi den har rollen som det Kvale og Brinkmann (2015) kaller *ekspert*. Slike intervjuer handler mer om fakta enn om opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju, eller delvis strukturert tilnærming, er den mest brukte fremgangsmåten i kvalitativ forskning. Den er basert på en delvis strukturert intervjuguide. Her er temaene i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. I denne fremgangsmåten er det åpenhet for at deltakerne også kan ta opp temaer som forskeren ikke hadde planlagt (Thagaard, 20013).

3.3. Utvalg

Før jeg startet datainnsamlingen ønsket jeg 3-5 deltakere. Det viste seg å bli langt mer krevende enn først antatt. Jeg endte til slutt opp med tre deltakere. Alle tre jobber på skoler med elever som går på sin bostedsskole og som har tegnspråk etter §2-6, tegnspråkopplæring i grunnskolen. To av deltakerne jobber ved samme skole. Jeg gjennomførte også et intervju med en ansatt i SLoT, Statped Læringsressurser og Teknologit utvikling, som arbeider på Statped Midt, og er med i gruppen som lager ressursene som ligger på nettportalen erher.no. Dette intervjuet ble et informasjonsintervju for å få informasjon om læringsressursene. Intervjuet ble gjennomført på avdelingen deres på Heimdal i Trondheim.

Det ble i svaret på min søknad til NSD lagt vekt på at det bør være Statped som kontakter deltakere til studien og at de som er interessert igjen kontakter meg (vedlegg 2). De etiske retningslinjene i planleggingen av prosjektet fremhever det moralske prinsippet om respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet (Marshall & Rossmann i Thagaard, 2013, s. 67). Grunnet flere ”ledd” i kontakten mellom meg og deltakerne tok det tid før intervjuene fant sted. Det tok flere måneder før deltakerne kontaktet meg, og jeg fikk senere vite at informasjonsskrivet mitt ikke var sendt ut slik som

sagt. Det er som Aksel Tjora (2012) skriver at man i kvalitativ forskning ofte oppdager at forholdene ikke er slik man helt hadde tenkt seg. Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man skal velge informanter som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Disse utvalgene kalles for strategiske eller teoretiske (Tjora, 2012). Innledningsvis i prosjektet satt jeg kriterier for at deltakerne skulle være lærere i skolen som hadde en hørselshemmet elev i klassen sin. Etter hvert da jeg skjønnte at dette ikke var så lett ble kriteriene for deltakerne til studien justert til at de skulle arbeide med en hørselshemmet elev ved bostedsskolen som hadde opplæring i tegnspråk. Utvelgelsen av deltakerne til denne studien var ikke lenger bare styrt av et teoretisk valg, men også av tilgjengelighet. Jeg mener likevel at jeg endte opp med tre deltakere som har uttalt seg veldig godt om de aktuelle temaene. Deltakerne vil bli nærmere presentert i kapittel 4.2.1.

3.4. Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

3.4.1. Forskerrollen

Refleksivitet er forskerens refleksjon over innflytelse han eller hun kan ha på datamaterialet (Hammersley & Atkinson, 1987). Det er viktig å huske at forskeren faktisk er en del av den sosiale verden de studerer. Vi må forstå at atferd og holdninger ikke er konstant fra kontekst til kontekst, og at forskeren kan påvirke denne konteksten (Hammersley & Atkinson, 1987). I et intervju blir det sentralt å se på sin førforståelse slik at det åpner for best mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. I dialogen med deltakeren vil både intervjuerens egen førforståelse og aktuell teori om temaet påvirke fortolkningen (Dalen, 2011). Min førforståelse vil være preget av min faglige bakgrunn fra lærer- og spesialpedagogutdannelsen, og dette vil være med meg som min ”bagasje” i forskningen. Min begrensede kunnskap om temaet var med på å styre valget av forskningstema. Grunnet denne begrensede kunnskapen kan studien være vinklet mot nye syn innen temaet, men det kan også føre til at jeg har unngått viktige syn.

I forkant av utformingen av intervjuguiden leste jeg meg opp på teori rundt temaet og besøkte, som nevnt tidligere, Statped Midt for å få kunnskap om læringsressursene. Intervjuerens evne til å oppfatte med det samme hva et svar betyr, og alle andre mulige betydninger, er avgjørende. Dette krever kunnskap om og interesse for forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4.2. Intervjuguide

”En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Som nevnt tidligere har jeg valgt et semistrukturert intervju. Intervjuguiden inneholdt tre temaer med forslag til spørsmål som jeg kunne ta opp for å få så dekkende svar som mulig (vedlegg 4). Temaene gir deltakeren rammer for tematikken i intervjuene (Tjora, 2012). Under hvert tema hadde jeg laget en liste med ulike spørsmål. Jeg var ikke bundet til de konkrete spørsmålene eller rekkefølgen på dem. Til intervjuet med den ansatte i Statped utviklet jeg også en semistrukturert intervjuguide. Denne inneholdt en rekke spørsmål som forslag til spørsmål som jeg kunne benytte meg av (vedlegg 5). Dette var som nevnt et informasjonsintervju.

Det er viktig å tilpasse spørsmålene i et intervju til hver enkelt person sitt ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne (Kinsey mfl. 1948, i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Spørsmålene til deltakeren som var utdannet tolk ble formulert noe annerledes enn til de to deltakerne med pedagogisk kompetanse og ansvar, selv om innholdet gikk ut på det samme. Dette var fordi hun ikke hadde pedagogisk ansvar i klassen. Ulike former for intervju spørsmål er nødvendig for å innhente den informasjonen som er viktig for å kunne tolke meningen i forhold til ulike teorier om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). I og med at studien skal belyse ansattes opplevelser av opplæringen og læringsressursene, vil det bli viktig med fylldige svar fra deltakerne. Spørsmålsformuleringer som blant annet ”hva”, ”hvordan” og ”kan du gi...” ble derfor benyttet. Det er viktig å variere spørsmålsformuleringen for unngå en spesifikk svarstil (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4.3. Gjennomføringen av intervjuene

I og med at anskaffelsen av deltakere til studien tok lenger tid enn forventet og at de befant seg på ulike steder i landet, ble alle intervjuene gjennomført over telefon. Jeg tok en vurdering om at tiden det ville ta å reise til deltakerne ville gi meg enda dårligere tid enn jeg hadde fra før. Det er ikke uvanlig at det kan være vanskelig å rekruttere informanter. Denne prosessen kan være krevende, og av og til går det rett og slett ikke, og man må ha en alternativ plan (Tjora, 2012). Telefonintervju ble min alternative løsning. Telefonintervju er noen ganger nødvendig av praktiske og økonomiske årsaker (Tjora, 2012).

Alle de tre telefonintervjuene ble gjennomført på samme måte og varte mellom 20-35 minutter. Jeg valgte å sitte på et stille rom og hadde deltakeren på høyttaler, og ved siden av

telefonen hadde jeg en opptaker. Før jeg satt på opptakeren forsikret jeg meg igjen om at det var greit at intervjuene ble tatt opp. Alle deltakerne hadde godkjent dette før intervjuet, men av etiske årsaker ønsket jeg å spørre på nytt. Videre informerte jeg om at det bare var jeg som skulle høre opptaket og at det ville bli slettet så fort det var transkribert. Da opptakeren var startet forklarte jeg alle deltakerne litt om meg selv og hva som var formålet med studien. Dette for å gi deltakerne litt bedre innsikt hva studien gikk ut på, og for å skape en trygghet rundt intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) kaller denne innledningsfasen *briefing*. Videre fortalte jeg at intervjuene ville bli anonymisert og at deltakelsen er frivillig, og at det er mulighet for å trekke seg fra studien når de måtte ønske uten å oppgi noe grunn (NESH, 2016). Før jeg startet spørsmålene forsikret jeg meg om at deltakerne ikke hadde noen flere spørsmål.

Det semistrukturerte intervjuet går i grove trekk gjennom tre faser. Jeg startet med *oppvarmingsspørsmål*, som er enkle konkrete spørsmål, som om for eksempel dagligliv, arbeidsoppgaver og andre temaer som ikke krever mye refleksjon (Tjora, 2012). Slike spørsmål kan fremkalle spontane, rike beskrivelser hvor intervjupersonene presenterer selv det de opplever som hovedtrekkene ved det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). De kan også være med på å skape en trygghet hos informanten om at han eller hun behersker situasjonen (Tjora, 2012). *Refleksjonsspørsmål* danner kjernen i intervjuet. Her kan deltakeren gå i dybden av ulike deler av temaene, og intervjueren stiller oppfølgingsspørsmål til det som blir sagt (Tjora, 2012). Jeg delte hoveddelen inn i tre temaer og forklarte deltakerne når vi gikk videre til neste tema. Dette gjorde intervjuet mer forutsigbart for deltakeren, jeg var likevel fleksibel på rekkefølgen på temaene og spørsmålene. I og med at intervjuene ble gjort over telefon følte jeg at dette ga oss begge klare skiller på når vi gikk videre. Det er en fordel at rekkefølgen til spørsmålene innen hver kategori er fleksibel, på den måten kan intervjueren tilpasse spørsmålene til det deltakeren tar opp (Thagaard, 2013). Jeg avsluttet med *avrundingspørsmålene*, som ofte leder oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået. Her er det vanlig å ta opp hvordan forskningsprosjektet går videre og hva som vil skje med materialet (Tjora, 2012). Jeg valgte å avslutte intervjuet ved å spørre deltakerne om det var noe mer de ville tilføre eller spørre om. Alle tre kom med tilleggsinformasjon som de syntes kunne være viktig for studien. Dette er det Kvale og Brinkmann (2015) kalle *debriefing*. Dette ble senere relevant informasjon for oppgaven. Det er vanlig at deltakeren kommer inn på temaer eller momenter som intervjueren ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som kan bli

relevant for undersøkelsen (Tjora, 2012). Jeg avsluttet med å gjenta deltakerens anonymitet og muligheten til å trekke seg uten å oppgi noe grunn.

I mitt første intervju fikk jeg erfart at jeg ”avbrøt” deltakeren mye ved at jeg sa eller laget bekreftende lyder som ”mhm”, ”ja”, osv. Dette endret jeg til de to andre intervjuene. I de to siste intervjuene ble jeg derfor mer bevisst når det ble naturlig for meg å svare bekreftende på utsagn og ikke. Jeg ga også informantene mer tid, og lot det være noen pauser, som kan virke litt ubehagelige til tider. Dette gjorde at samtalen fløt bedre i og med at den non-verbale kommunikasjonen ikke var til stede. Ved bruk av telefonintervju mister man mulighet til å bruke kroppsspråk, for eksempel nikke bekreftende for at informantene kan snakke videre. Dermed forsvinner noe av samtaleaspektet (Tjora, 2012) og den non-verbale informasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Aksel Tjora (2012) henviser til Friz Pettersen sin studie av ulike festivalers mediestrategier (2009) hvor telefonintervju ble brukt. Pettersen nevner at for å vise at han hadde forstått informantene gjentok han deler av informantens svar og spurte om han hadde forstått det riktig (Tjora, 2012, s. 140). Dette var noe jeg benyttet meg av når jeg var usikker, eller ville understreke at jeg hadde forstått hva deltakerne mente. En erfaring jeg gjorde meg er viktigheten av at begge sitter i et rom hvor de ikke blir forstyrret og at det tekniske utstyret fungerer, slik som mobildekning og opptaker. Det var en hendelse under ett av intervjuene at deltakeren ble avbrutt av at noen kom inn på rommet hun satt i. Dette resulterte i at hun ble distraheret og måtte flytte seg. Dette kan også føre til at deltakeren ”mister tråden” om det man skulle fortelle, og man kan gå glipp av nyttig informasjon. I intervjuer på arbeidsplasser kan det være vanskelig å få informantene til å ”isolere” seg nok fra støy til at det ikke vil virke inn på kvaliteten på opptaket (Tjora, 2012).

3.5. Transkripsjon og analyse

3.5.1. Transkripsjon

Transkripsjon er en oversettelse fra talespråket til skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte hvert intervju med en gang intervjuet var gjennomført. Grunnen var at intervjuet var såpass nytt i minnet at det var enklere å huske hva deltakerne hadde sagt. Transkripsjonen fløt da enklere. Monica Dalen (2011) skriver at det å skrive ut intervjuene umiddelbart etter at de er gjennomført, vil gi de beste mulighetene for en god gjengivelse av det deltakeren har sagt.

Som hovedregel kan vi transkribere på bokmål eller nynorsk (Tjora, 2012), i alle av mine intervjuer valgte jeg å oversette fra dialekt til bokmål under transkripsjonen. Dette gjorde jeg for å gjøre både transkripsjonen og kodingen enklere for meg selv, men også for å anonymisere deltakeren allerede under transkripsjonen. En normalisering kan fungere som anonymisering i noen tilfeller der enkeltindivider kan være identifiserbare (Tjora, 2012). I det første intervjuet var det en del bekreftende lyder fra min side slik som ”hmmm” og ”ja”. Dette valgte jeg å utelate i den skiftelige transkripsjonen. Jeg mente at det var urelevant for den videre analyseprosessen, som vil fokusere på innholdet i utsagnene fremfor det språklige. Transkripsjonen innebærer også en utvelgelse av de mange dimensjonene i de muntlige intervjusamtalene som skal med i den skriftlige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at intervjuet var transkribert, hørte jeg over lydfilen en gag til og sjekket den opp mot den skriftlige transkripsjonen. Dalen (2011) nevner at det er viktig å sjekke utskriften mot lydfilen grundig. Da jeg var sikker på at intervjuene var transkribert så riktig som mulig i forhold til den muntlige talen, slettet jeg opptakene.

3.5.2. *Analyse*

Analysen er allerede i gang under intervjuene. Det utvikles en forståelse av de temaene vi studerer når vi er i kontakt med deltakerne (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å benytte meg av en temasentrert tilnærming til analysen. Thagaard (2013) forklarer at temasentrert tilnærming kan knyttes opp mot presentasjoner av materiale hvor oppmerksomheten rettes mot temaene som er presentert i studien.

Jeg startet denne prosessen med å lese gjennom alle transkripsjonene, dette for å bli fortrolig med innholdet, som igjen ga en nærhet til intervjuene. Dette inntrykket er viktig og er med på styre den videre tolkningen (Gudmundsdóttir, 2011). Deretter valgte jeg å fargekode alle utsagnene som jeg mente ville være relevant. Jeg gikk gjennom materialet som jeg hadde unnlatt å ta med, for å være sikker på at jeg ikke hadde utelatt noe viktig. Det å kode data innebærer at man betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2013). Etter å ha kodet alle intervjuene, delte jeg de kodete utsagnene som var nyttige for studien inn i kategorier. Kategorier inneholder de utsnittene av teksten som omhandler de samme temaene. ”Kategoriene representerer temaene i undersøkelsen” (Thagaard, 2013, s. 182). Koding fører ofte til kategorisering, dette betyr at meningen i lange uttalelser fra intervjuet reduseres til noen enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Kategoriene jeg ente opp med etter disse stegene var; *tegnspråk, pedagogens utdannelse,*

inkludering, hjelpemidler, og læringsressursene. To av kategoriene stammet fra to av de tre temaene i intervjuguiden (vedlegg 4), mens de tre andre kategoriene ble til på bakgrunn innholdet i kodene.

Jeg satt nå igjen med de fem nevnte kategoriene og under hver kategori hadde jeg flere utsagn fra deltakerne mine. Jeg laget en systematisk oversikt over alle utsagnene under hver kategori og markerte dem med tall som indikerte hvem som hadde uttalt de ulike utsagnene. I temasentrert tilnærming bør alle kategoriene inneholde beskrivelser fra alle deltakerne (Thagaard, 2013). Da jeg igjen skulle se disse kategoriene opp mot problemstillingen, så jeg at utsagnene som lå under kategorien *pedagogens utdannelse* ikke var relevant å drøfte opp mot min problemstilling, men heller belyse en deskriptiv del av studien. Kategoriene *tegnspråk* og *hjelpemidler* ble heller ikke relevant for fremstillingen av problemstillingen. Da disse ble sett opp mot empirien i de to siste kategoriene *inkludering* og *læringsressursene*, ble det naturlig å flette det inn under disse kategoriene. Dalen (2011) skriver at det er viktig å ikke låse seg til faste kategorier, men under hele analyseprosessen være åpen for å oppdage nye viktige områder. For å kunne besvare den todelte problemstillingen min best mulig valgte jeg å dele de to gjenværende kategoriene etter problemstillingen. Disse to hovedkategorier ble kategoriene for den videre fremleggelsen av resultater og drøfting, nemlig: *Inkluderende opplæring rundt eleven og læringsressursene i et inkluderende fellesskap.*

3.6. Kvalitet – Reliabilitet og validitet

Denne delen skal ta for deg forskningens reliabilitet og validitet. Det er viktig at kvalitative studer tar for seg spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet (Dalen, 2011). Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og kan knyttes til at forskeren redegjør for hvordan materialet utvikles (Thagaard, 2013). Reliabilitet i kvalitative studer kan bli sett på som at forskeren er nøyaktig i beskrivelsene av hvert av leddene i forskningsprosessen. Dette innebærer forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen, samt de analytiske metodene som er brukt under bearbeidingen av datamateriale (Dalen, 2011). Det er slike beskrivelser jeg har forsøkt å få frem i metodekapittelet. Jeg har gjort rede for valg av forskningsmetode, utvelgelsen av deltakere, gjennomføringen av intervjuene og analyseprosessen. I neste kapittel har jeg valgt å starte med en deskriptiv del, som gir beskrivelser av informantene mine samt informasjon om læringsressursene via intervjuet med den ansatte fra Statped. Thagaad (2013) skriver at det også er viktig å skille mellom den typen informasjon som deltakerne har kommet med og forskerens vurdering av denne

informasjonen. For å skille dette har jeg i fremleggelsen av empirien lagt frem sitatene fra informantene slik de ble transkribert fra lydopptaket. Utsagnene blir merket med anførselstegn, innrykk og mindre skriftstørrelse. Disse sitatene har jeg også merket med anførselstegn også senere i teksten.

I intervjuet hvor jeg ”avbrøt” deltakeren med bekreftende lyder og intervjuet hvor deltakeren selv ble avbrutt av forstyrrelser i rommet, kan ha vært med på å påvirke samtalen og informasjonen jeg fikk. Dalen (2011) påpeker at det kan være nyttig å gjennomføre et prøveintervju. På den måten kan en prøve ut intervjuet før det gjennomføres. Dette kan være en god måte å merke seg hvordan slike avbrytelser påvirker intervjusamtalen. Jeg ser i ettertid at dette var noe jeg kunne gjort. Hvor mye disse ”avbrytelsene” og forstyrningen har hatt å si på samtalen og informasjonen vet jeg ikke, men jeg har bemerket meg det som en mulig påvirkning på materialet. Både deltaker og intervjueren vil også ha noen forventninger om hvem den andre er, og dette vil bidra til å skape rammer for kommunikasjonen under intervjuet (Tjora, 2012). Både utdanning og alder er faktorer som kan påvirke situasjonen. Jeg valgte å fortelle deltakerne mine at jeg var utdannet lærer, med håp om å skape en gjensidig forståelse for opplærings situasjonen rundt eleven. Dette kan ha vært med på at deltakerne tok det som en selvfølge at jeg kjente til både lovverket og de ulike delene av læreplanene i skolen. Tjora (2012) skriver at en informant blant annet kan forvente at kjønn, alder eller livssituasjon hos intervjueren kan medføre at en kan ta forgitt enkelte erfaringer eller synspunkter. Dette kan igjen påvirke den informasjonen som ble gitt.

Validitet handler om gyldigheten av tolkningene som forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2013). Jeg velger å benytte meg av deler av Shadish, Cook og Campell (2002) sitt validitetssystem for å belyse validiteten i denne studien. De legger frem fire typer for validitet; *begrepsvaliditet*, *statistisk validitet*, *indre validitet* og *ytre validitet* (gjengitt i Kleven, 2008, s. 223). Jeg har valgt å kun fokusert på begrepsvaliditet og ytre validitet, da det ikke vil være relevant for meg i denne studien å se på den statistiske validiteten eller den indre validitet. Indre validitet går ut på årsaksforhold. Den er viktig når man konkluderer med at noe har innflytelse på noe annet, noe denne studien ikke gjør. Det vil derfor heller ikke være relevant å se på statistisk validitet (Kleven, 2008).

Begrepsvaliditet er hvordan en har lyktes i å gi en god og riktig framstilling av deltakerne sine opplevelser (Kleven, 2008). Begrepet *troverdighet* (Cuba og Lincoln 1994, i Kleven, 2008, s. 220) kan i denne sammenheng være et nyttig begrep. Troverdighet kan styrkes ved å

se på om andre forskere også har samme funn (Postholm, 2005). Læringsressursene på erher.no er fra før lite forsket på. Det er derfor vanskelig å uttale seg om hvilken sammenheng det er mellom funnene mine og tidligere forskningsfunn. Det finnes derimot en del forskning og litteratur på hørselshemming og hvordan hørselshemmede elever har det på skolen. Ut ifra dette gjenspeiler mye av det deltakerne mine forteller også det forskere tidligere har funnet.

Utgangspunktet for et godt intervju er at intervjueren på forhånd har satt seg inn i deltakerens situasjon. Kunnskap om konteksten er nødvendig for å stille de rette spørsmålene til studien (Thagaard, 2013). Jeg tok meg god tid til å lese meg opp på temaene i studien. Grunnet min manglende kunnskap på området var dette viktig. Dette resulterte i at jeg kunne svare bekreftende når de snakket om lovverk og utfordringer som også tidligere forskning har trukket fram. Under intervjuene benyttet meg også av oppfølgingsspørsmål på svar som var vage. På denne måten sikret jeg meg at jeg hadde forstått deltakerne mine riktig og at den informasjonen de ga meg var utfyllende og relevant. Oppfølgingsspørsmål kan være meget viktig for tolkningen av materialet (Thagaard, 2013) Dette var med på å skape en relasjon i intervjuet, hvor vi hadde en felles forståelse. Intersubjektivitet vil si hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker (Dalen, 2011).

Dalen (2011) forklarer at de uttalelsene som kommer frem i en studie bør være så nær informantens opplevelse som mulig. En mulighet for å sjekke dette kan være *member checking*. Det vil si at forskere ber deltakerne lese over beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort for å se om de kjenner seg igjen. Dette er for å skape troverdighet forskningen (Postholm, 2005). Jeg har valgt å ikke utføre dette, da jeg er trygg på at utsagnene er korrekt gjengitt fra opptaket. Alle intervjuene ble tatt opp med en digital opptaker. Direkte utsagn fra transkripsjonen er også med i drøftingen min. Både før telefonintervjuene og intervjuet på Statped sjekket jeg lyd kvaliteten på opptakeren. Dette var særlig viktig med tanke på intervjuene over telefon.

Ytre validitet betyr studien gyldighet, det vil si om resultatene i studien kan gjøres gjeldende i en større kontekst eller i andre kontekster. Begrepene overførbarhet eller generalisering blir ofte brukt om ytre validitet (Kleven, 2008). Det er viktig å stille seg spørsmålet om den kunnskapen som produseres i en spesifikk situasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Aksel Tjora (2012) forklarer at moderat generalisering er at forskeren redegjør for hvilke situasjoner resultatene kan være gyldige i. Selv om studien kun har tre deltakere, så tror jeg at synspunktene og temaene som dukker opp

i empirien også kan gjelde for andre ansatte i skolen. Studien viser til tre deltakeres opplevelser av skolehverdagen og syntes deres på læringsressursene, jeg tror dette kan være nyttige erfaringer også for andre og at flere kan kjenne seg igjen i de beskrivelsene som blir gitt av deltakerne. Noen av hendelsene som deltakeren nevner også blir nevnt i tidligere forskning.

3.7. Etiske refleksjoner

Det stilles krav til at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Alle prosjekter som inneholder personopplysninger som skal lagres er meldepliktige (NESH, 2016). Denne studien ble meldt inn til NSD den 23.01.2017, og i svaret fra deres (vedlegg 2) ble det lagt vekt på at Statped kontakter deltakerne og at de som ønsker å delta vider kontaktet meg eller min veileder. Deltakerne som meldte seg til studien fikk et informasjonsskriv med informasjon om studien formål og hovedtrekk. Medfølgende i dette skrevet var det også et samtykkeskjema (vedlegg 3). Dette kalles informert samtykke (NESH, 2016). En av deltakerne sendte dette i retur med underskrift, de to andre valgte å samtykke muntlig over telefonen eller på samtale over mail. Alle tre samtykket at intervjuene ble tatt opp på opptaker. Det ble gjort klart både i skrevet og muntlig at deltakelsen til studien er frivillig og at deltakerne kan trekke seg når som helst. Studiens konfidensialitet ble også understreket. Konfidensialitet vil si at data som kan identifisere deltakeren, ikke blir avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hørselshemmede elever er en minoritetsgruppe i Norge og det vil derfor være viktig å klare å holde anonymiteten til deltakerne, både for dem selv, men også for eleven sin skyld. Forskeren bør ta hensyn til mulige negative konsekvenser for en tredjepart, dette gjelder spesielt sårbare informanter som barn og mindreårige (NESH, 2016). Allerede i planleggingsfasen skjønnte jeg at jeg måtte vinkle oppgaven min mot å fokusere på de ansatte rundt disse elevene og deres erfaringer rundt opplæringen. Da intervjuguiden skulle utformes, ble det klart at vinklingen måtte fokusere alle spørsmålene på de ansatte og ikke søke noe informasjon om eleven. Dette kunne selvfølgelig vært en interessant vinkling. De etiske implikasjonene av å studere den bestemte gruppen må vurderes helt fra starten (Thagaard, 2013). Problemet med anonymitet kan være ekstra vanskelig når forskningen fokuserer på små og gjennomsiktede miljøer (Thagaard, 2013). Prinsippet om at intervjupersonen ikke skal ta skade av å delta bør være ledende for hvor nærgående spørsmål som kan stilles (Thagaard,

2013). Grunnet deltakernes taushetsplikt ga jeg beskjed om at de selv måtte bestemme hvor mye informasjon de ønsket å gi om skolesituasjonen til elevene og at denne informasjonen ikke måtte identifisere elevene. Dette ble presisert i tilbakemeldingen fra NSD (vedlegg 2).

I retningslinjene til NESH blir det lagt frem at forskeren har ansvar i å belyse situasjonen til utsatte grupper i samfunnet for å kunne bedre deres kår (NESH, 2016). Dalen (2011) påpeker dette, og sier videre at dette ofte er målet i spesialpedagogisk forskning. I et av eksemplene på slik forskning retter hun mot ”tegnspråk for døve”. Jeg mener at dette er med på å understreke viktigheten av forskningen på dette feltet.

4. RESULTATER OG DRØFTING

4.1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere data fra intervjuene. Jeg vil legge frem studiens empiri og drøftingen sammen, hvor jeg har trukket ut utsagn fra intervjuene og drøfter dette opp mot teori som er nevnt i teorikapittelet ovenfor og ny teori som belyser tematikken i utsagnene. Teorien som har blitt presentert tidligere er den teoretiske kunnskapen jeg satt med før og under datainnsamlingen. Den nye teorien som legges frem i første kategori presenteres for å belyse drøftingen min ytterligere. I og med at bakgrunnen for denne studien er et ønske fra Statped, har jeg også intervjuet en ansatt som jobber med å lage disse ressursene. Deler av intervjuet vil bli lagt frem i starten av kapittelet, som en innledende deskriptiv del, og jeg vil senere drøfte dette opp mot utsagnene til de andre deltakerne sammen med annen relevant teori. I den deskriptive delen legges det også frem kort informasjon om deltakerne. Denne delen skal gi et blikk på hvem deltakerne i studien er og være med på å gi et innblikk i hva læringsressursene går ut på. Grunnet en todelt problemstilling vil resultatene bli presentert i to kategorier: *Inkluderende opplæring rundt eleven og læringsressursene i et inkluderende fellesskap*. I begge kategoriene vil det legges frem presentasjon av empirien og drøfting av dette i lys av teori fra kapittel 2. I den første kategorien vil også ny teori blir lagt frem. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg legge frem en avsluttende drøfting. Det er viktig å understreke at jeg verken kjenner til eller har vært i opplæringssituasjonene som deltakerne mine beskriver.

4.2. Deskriptiv del

Deskriptiv er beskrivelser. Disse er likevel ikke rene beskrivelser, da de har med seg elementer av utvelgning og tolkninger fra forskerens side (Hammersley & Atkinson, 1987).

4.2.1. Presentasjon av deltakerne

Kari er opprinnelig utdannet førskolelærer og har jobbet mange år som det. Da hun fikk en hørselshemmet elev i barnehagen, bestemte kommunen seg for å utdanne nye ressurser som ble bundet opp mot eleven. Hun tok derfor tegnspråk årsenhet fordelt over to år. Hun fungerer nå som tolk for eleven i skolen. De er to stykker om denne oppgaven. Da Kari fikk tilbudet om tegnspråkundervisning, gikk eleven fortsatt i barnehagen. ” Så da fikk vi ta den utdannelsen da, kontaktlæreren og jeg. Jeg opplevde det veldig ok. Det var kun velvilje å møte fra kommunens sider”, forteller hun. Eleven til Kari går nå i 5.klasse.

Heidi er utdannet adjunkt og tok 30 studiepoeng i tegnspråk for nesten 20 år siden. Da jobbet hun med en hørselshemmet elev. Hun har ikke jobbet med en hørselshemmet elev i ettertid, før nå. ”Så er det jeg som jobber med eleven og en utdannet tegnspråktolk”. Hun forklarer at hun lærer mye tegnspråk av tolken som hun arbeider tett med.

Janne er utdannet tegnspråktolk og er ansatt som tegnspråklærer. Hun har ansvaret for tegnspråkundervisningen og tolker den ordinære undervisningen for eleven.

Heidi og Janne jobber ved samme skole og eleven deres går i 1.klasse.

4.2.2. Intervjuet med Statped

Intervjuet med informanten fra Statped ble gjennomført etter de tre andre intervjuene. Under intervjuet hadde vi nettressursene foran oss på PC. Det vil her legges frem sitater fra intervjuet.

Informanten begynte å fortelle litt om nettportalen.

”Erher er en nettportal som skal favne mange læringsressurser for hørselshemmede i et stort spenn fra barnehage til voksenopplæring, og lærerutdanning har vi også med. Vi har også med noe vi kaller fellesressurser, fordi vi tenker at noe av det vi har laget også er aktuelt for andre som ikke nødvendigvis er under opplæring, men som informasjonsmaterieell”.

Hun forteller at alle ressursene i grunnskolen er knyttet opp mot kompetansemålene i læreplanen. Det finnes også en liten ingress under hver ressurs som forklarer innholdet og ressursens varlighet.

På spørsmål om jeg har forstått henne riktig om at ressursene skal bli brukt i fellesundervisningen, svarer hun:

”Ja vi tenker at det er best. Det er altfor mange som blir tatt ut av klasserommet og får én-til-én undervisning fordi det er så spesielt. Men det her er ikke så spesielt. Det er vanlige læringsressurser som inneholder ulike språk, eller altså norsk og tegnspråk og skrift og tale. Så det er tilgjengelig for alle”.

Det ligger også ressurser på nettportalen som ble laget til L97. Informanten forklarer at disse ikke hadde norsk tale.

”Når vi startet å lage disse ressursene (L97) så var jo verden veldig annerledes, da gikk jo alle på døveskole og det var tegnspråk som gjaldt da. Det var tospråklig opplæring, men vi hadde ikke norsk tale på produktene vi laget. Den norske talen har kommet til etter hvert nå som døve barn er mer integrert eller inkludert i skolen. Slik at den skal kunne brukes i klasse”.

Videre går hun inn på det visuelle i ressursene.

”Tegnspråk er jo et visuelt språk, og om man ikke kan tegnspråk, så er ressursene basert på veldig mye visuelle virkemidler, som for eksempel de svake leserne og minoritet språklige elevene kan ha nytte av de. Det er ikke avhengig av bare det talte eller det skrevne, men også det visuelle. Fordi det tenker vi på når vi bygger opp ressursene sånn at det skal være god visuell støtte også”.

Hun presiserer at de er opptatt av å skille mellom en tolket ressurs og en tegnspråkressurs som er laget på tegnspråk for så oversatt til norsk tale etterpå. Ved sistnevnte blir det på tegnspråkets premisser. Hun forklarer at de først og fremst lager ressurser på tegnspråk, men at de noen ganger også tolker ressurser fra talespråk til tegnspråk, slik som Tv2 skole. Tv2 skole er en hurtigproduksjon der Statped tolker nyhetssendingene til TV2skole hver uke. Dette er nyhetssendinger som er knyttet til læreplanen.

”Så i et inkluderingsperspektiv, så er det mange skoler som bruker TV2 skole, og har du en hørselshemmet elev så kan du bruke det for hele klassen så får alle tilgang til det”.

Hun forklarer at de har skriftliggjort ressursene. På den måten har man mulighet til å lese hva de sier i videoen etter å ha sett opptaket. All tale i videoene blir nemlig mulig å skrive ut slik at du får den muntlige talen også skriftlig.

”Vi har skriftliggjort ressursene med tanke på at det er flerspråklige elever, så vi har både tegnspråk, norsk tale, undertekst også en skriftlig gjengivelse av det som blir sagt”.

Informanten forklarer flere bruksområder ved læringsressursene.

”Jeg tenker jo at det er mye forskning som sier noe om at det å lese og høre samtidig har en veldig læringseffekt for mange. Så om du ikke kan tegnspråk så kan det å høre teksten samtidig som du leser, det kan være et bruksområdet”.

Hun forklarer senere at lærere som har hørselshemmede elever syntes det er vanskelig å ”selge” disse læremidlene til andre lærere.

” (...) andre lærere tenker nei men vi trenger ikke tegnspråk. De ser ikke bak tegnspråket i ressursene, de tenker bare nei men dette gjelder ikke for oss. Så der har vi et holdningsarbeid å gjøre”.

Avdelingen på Statped har i tillegg utviklet en spilleske. Denne heter *Tegnmyggen og knottene*, og inneholder ulike spill som lotto og svarteper, og er laget for å gjøre tegnspråk mer kjent i barnehagen.

”Her kan ungene sitte å leke, både hørselshemmede og hørende eller bare hørende for det er de vi egentlig retter oss mot her. Det at hørende barn skal bli mer kjent med norsk tegnspråk og at tegn kan være nyttig kommunikasjon uansett”.

Det ligger som nevnt ovenfor læringsressurser under barnehage, grunnskolen, videregående, lærerutdanning og noe som heter fellesressurser. Det vil med tanke på deltakerne mine kun bli relevant å se på læringsressursene til knyttet til barnehagen og grunnskolen.

”Kunnskap om tegnspråk, holdninger til tegnspråk og det å kunne gjøre ting sammen uavhengig av sans og språk, det er det som er tanken bak mye av barnehagematerialet som ligger her”.

4.3. Inkluderende opplæring rundt eleven

For å kunne besvare første del av problemstillingen må jeg prøve å avklare hva jeg legger i begrepet inkludering. Hva det vil si å inkludere en elev i skolen er vanskelig å definere. Av den grunn vil det ikke bli noe enklere å definere inkludering av en hørselshemmet elev. I Meld. St. 20 (2012-2013) står det at inkluderende opplæring innebærer at elevene får sin opplæring i fellesskap, og at skolen må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov. Som nevnt i teorikapittelet har i denne studien valgt å se på inkludering som deltakelse i et fellesskap. Fokuset er ikke bare hvor du får opplæringen din, men også hvilken rolle du har i dette fellesskapet. Undervisningen bør være tilrettelagt for at eleven kan delta og at eleven selv deltar. Det er fortsatt slik at mange elever blir plassert utenfor den ordinære undervisningen (Haug, 2014a). Dette gir verken fellesskapet eller eleven selv mulighet til å delta sammen med andre.

For å kunne trekke slutninger om elevene er deltakere i fellesskapet må elevenes subjektive mening frem. I og med at jeg ikke har intervjuet elevene i skolen, kan ikke denne studien trekke slike slutninger. Opplevelsene og synet de ansatte i skolen har på den opplæringen

elevene deres får kan likevel være med på å skape et bilde av hvordan hørselshemmede elever har det i skolen.

4.3.1. Presentasjon av data

På spørsmålet om elevene følger klassens undervisning, svarte deltakerne:

”Når eleven har tegnspråkundervisning og lyttetrening så er den én-til-én, men ellers er eleven inne i vanlig klasse. Når eleven har drama og rytmikk så trekker vi gjerne ut en liten gruppe fra klassen på seks stykker. Ja for det er vanskelig å drive drama- og rytmikkundervisningen alene. Plasseringen til eleven i klasserommet er slik at det er optimalt i forhold til lys og lyd. Eleven har nemlig en liten hørselstest. Eleven er den eneste hørselshemmede på skolen. Så det er vanskelig å lage noe sånn gruppe rundt tegnspråkundervisningen” (Kari).

”Ja eleven går i vanlig klasse. (...) på stasjonene tilpasser sånn at eleven gjør ting som vi jobber med. (...) Eleven har alltid med seg en av oss, og vi tolker alt” (Heidi).

Deltakerne nevnte også noen utfordringer knyttet til det å være den eneste hørselshemmede eleven på skolen:

”I friminuttene er eleven overlatt til seg selv. (...) det blir mer utfordrende nå, ser vi, når eleven er eldre. Det er mer snakking enn fysisk lekning. Eleven detter nok mer ut nå enn tidligere, og det er sånn som vi følger med på. Det følger med seg en del utfordringer sånn sett. Eleven er jo veldig avhengig av det tekniske rundt den selv. Så det fører med seg noen flere utfordringer også. Man må jobbe med det hele tiden, det er ikke noe tvil om det” (Kari).

”Det er en utfordring det her med å være alene, en tunghørt elev på en hjemskole. Jeg skulle ideelt sett ønsket at det var et større nettverk rundt eleven, helst med barn og sånt. Vi er veldig takknemlige for det tilbudet Statped gir gjennom grenseløs læring. Det er kjempe verdifullt for banesosialiseringen” (Kari).

”Så den utfordringen vi har nå, det er det her med høytlesning. De skal gjerne ha masse høytlesning, og det må klassen ha. Hva gjør vi når de spiser, og læreren leser en bok? Film, teater, alle sangene de synger sammen, musikk, også skal de ha en lek. De er mange slike utfordringer i hverdagen. Musikktimen er veldig vanskelig for da hørte ikke eleven noe, så jeg tenker å ta henne ut og tilpasse litt for henne. Etter hvert tenker vi å ta med en liten gruppe ut, for det er kjedelig å ha musikk alene” (Heidi).

En av deltakerne nevner viktigheten med å bygge språk og miljø rundt eleven:

”Jeg har hatt ute de elevene som er nærmest vår elev i et forsøk på å bygge litt mer språk og sosialt samvær rundt eleven. Jeg bruker det som heter Zippy, det er sånt sosialisering-program. De timene skal vi bruke på å bygge språk og miljø rundt eleven ” (Janne).

Jeg spurte alle deltakerne mine om elevene på skolen fikk noe opplæring i tegnspråk. På dette svare de:

”Vi gjorde det litt i starten på barneskolen, men det har blitt nedprioritert. Etter at alle krav har økt så er det ikke på samme måte tid til det. (...) vi driver og jobber med å få til tegnspråk som valgfag på den ungdomsskolen eleven skal inn på. Slik at det allerede er noen av elevene som kan tegnspråk når eleven begynner der ” (Kari).

”Hele skolen har ukas tegn som hele skolen lærer. Så tenker vi nå å intensivere det litt i klassen at de skal få flere tegn. Ellers så har vi litt sånn småkursing for de andre elever og som er interessert på småskoletrinnet. Også å hadde vi et lite kurs for lærere og assistenter på SFO, også henger det plakater med tegnspråk litt rund om” (Heidi).

”Ja, eller ja og ja. De burde jo lært mye mer enn de gjør. Nå har de ukas tegn, som de har i klassen og på ukeplanen. Vi har prøvd å få innført at de hvert fall skal ha tre tegn i uka på planen fra nå av” (Janne).

”Elevene er veldig interessert i tegnspråk og de vil veldig gjerne lære seg det, og du ser ute i friminuttene at de kommer å spør meg hva er tegnet for det? Og hva er tegnet for de? De er veldig flinke til å ta eleven med i leken. Også hvis eleven skal låne en blyant av sidemannen, så må eleven spørre på tegnspråk. De andre må også spørre eleven på tegnspråk hvis de skal låne noe. Da rettleder vi de hvordan de skal spørre” (Heidi).

4.3.2. Teori

Etter at inkluderingsstanken ble en viktig ideologi i norske skoler og i det norske samfunnet, har det ført til at antall helårselever ved døveskolen er redusert. Flere hørselshemmede elever går nå på sin nærscole. *Grenseløs læring* er fjernundervisningstilbud gitt av Statped Midt ved bruk av videokonferanser. De andre Statped avdelingen gir også dette tilbudet, og dekker tilsammen alle fylkene i Norge. Det er kun ved Statped Midt og Statped Nord hvor det kalles grenseløs læring. Resterende steder kalles det fjernundervisning. Fjernundervisning er undervisning i tegnspråk over nett ved bruk av video. Målet er å gi likeverdige tjenester til alle elever, uavhengig av hvor de bor. Fjernundervisningen tar utgangspunkt i læreplanene, men hovedvekten legges på kommunikasjon - altså en samhandlingsarena for elevene. Dette

er elever som får opplæring etter §2-6 eller §5-1, tegnspråk ut fra spesialpedagogisk tiltak. Flere elever får også tilbud om deltidsopphold ved døveskolene, hvor de møtes og får undervisning i et tegnspråklig miljø. Som eneste elev på sin skole som snakker tegnspråk, er det viktig med flere arenaer som eleven kan bruke tegnspråket, både sosiale treffsteder og læringsarenaer (Møller-Trøndelag kompetansesenter, 2013). For tegnspråklige elever betyr dette at de får mulighet til å delta i større språkmiljøer der de kan kommunisere med jevnaldrende tegnspråkelever (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011).

I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev kan oppnå høyest mulig grad av måloppnåelse, jf. opplæringsloven §1-3 (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016), som sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998). Samtidig er det viktig at den tilpassede opplæringen skal skje i fellesskapet, basert på klasser eller basisgrupper som ivaretar elevenes sosiale tilhørighet (Meld. St. 20, (2012-2013), 2013). Dette er understreket i opplæringslova §8-2. Videre er det presisert i denne loven at deler av opplæringen kan skje ved at eleven er i andre grupper etter behov (Opplæringslova, 1998). Språklig og kulturelt mangfold er en del av skolens virksomhet (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013). FN konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne påpeker at effektive støttetiltak skal tilpasses den enkeltes behov i tråd med målet om inkludering (FN-sambandet, 2008).

Skolen har ansvaret for et stort mangfold av elever som krever ulike arbeidsformer for å lykkes i sin læring. Derfor er det viktig at også i den inkluderende skolen må det iverksettes annerledes tiltak for noen elever (Haug, 2014b). Deltakelse innebærer å kunne ta aktivt del i den opplæringen som foregår i klasserommene innenfor fellesskapet av elever. Deltakelse gir likevel ingen garanti for læring, men det er en forutsetning for læring (Haug, 2014b). I oppsummeringen til sin forskning forklarer Hendar (2012) at det er sannsynlig at resultatene til hørselshemmede elever i skolen ville økt dersom elevene får økt kvalitet i opplæringen via forbedret deltakelse og forbedrede muligheter for kommunikasjon. Den samme forskningen forteller at cirka halvparten av alle elevene i forskningen får tilrettelagt utstyr og undervisning i lokaler som er tilrettelagt for dem (Hendar, 2012).

Organiseringen er en viktig del av utforingene man står ovenfor når en skal fremme inkludering og læring for hørselshemmede elever (Hjulstad et al., 2015). I studien til Hjulstad et al. (2015) pekes det på at vurderingen om eleven skal tas ut av undervisningen, eller om det skal tilrettelegges for eleven inne i klasserommet, må tas med tanke på den enkelte elev sin

klassesituasjon og hva eleven har behov for. Det er viktig å stille spørsmålet hvorvidt hørselshemmede elever trenger særskilt støtte (Hjulstad et al., 2015). Det er nok en gang viktig å understreke at opplæring i og på tegnspråk ikke defineres som spesialundervisning fordi det er fastsatt i de alminnelige kapitlene i loven om grunnskolen og videregående opplæring (Ohna, 2004; Tangen, 2012).

4.3.3. Drøfting

I denne studien retter inkludering seg mot elever med hørselshemming. De hørselshemmede elevene til deltakerne mine har alle opplæring i tegnspråk etter §2-6. De skal derfor ha undervisning i og på tegnspråk. Ved at elevene er de eneste med hørselshemming på skolen, fører det til at tegnspråkundervisningen skjer én-til-én. Dette kan føre til at elevene går glipp av både det faglige og det sosiale som skjer i klasserommet. Regjeringens utdanningspolitikk har som overordnet mål at alle elever skal ta del i det faglige og sosiale fellesskapet på en likeverdig måte (Meld. St. 18, (2010-2011), 2011). Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2005) påpeker likevel at begrepet inkludering ofte viser en dobbeltsak. På den ene siden snakkes det varmt om den inkluderende skolen, på den andre siden øker tiltakene mot enkeltelev. Det har frem til nå i studien vært lagt vekt på hva det offentlige og ulike forfattere mener om inkluderingstanken. Dette kan oppsummeres ved at inkluderingstanken er en viktig, men vanskelig ideologi å oppnå. Jeg vil videre i denne drøftingen prøve å se studiets deltakere sine syn på opplæringen rundt deres hørselshemmede elev i lys av inkluderingsideologien i skolen. Det er viktig å understreke at denne studien ser på dette via de ansattes opplevelser og at det ikke er elevene selv sine syn.

Alle tre deltakerne forklarer at deres elev har tegnspråkundervisningen én-til-én, men at eleven ellers følger klassens normale undervisning med tolk. På den ene siden kan dette sees som et brudd mot inkluderingstanken, hvor alle skal kunne delta i undervisningen på lik linje (FN-sambandet, 2008). I et inkluderingsperspektiv sett utenifra er det lett å tenke at alle elevene bør være i klasserommet hele tiden, men samtidig ha tilpasset opplæring samtidig som de rettighetene de har fra eventuelt sakkyndige vurderinger ivaretas. På den andre siden må man se at det ikke alltid er mulighet for å tilrettelegge for alle elevene i en gruppe samtidig. Noen elever krever en litt annen tilrettelegging. Haug (2014b) skriver at mangfoldet i skolen krever ulike arbeidsformer og annerledes tiltak for elever. Tegnspråkopplæringen er en slik form for tilrettelegging, denne opplæringen er lovfestet i §2-6. Elever som får opplæring etter §2-6 må følge læreplanen til hørselshemmede (Utdanningsdirektoratet, 2016).

På bostedsskolen er denne undervisningen ofte kun knyttet opp mot en enkelt elev og vil nok i mange tilfeller være vanskelig å implementere i fellesundervisningen. Ohna et al. (2003) nevner at både spesialundervisning og tegnspråkundervisning ofte skjer i enerom. Overland og Nordahl (2013) nevner at den segregerende undervisningen, i form av spesialundervisning, kan være en løsning når eleven har behov for spesiell tilrettelegging. En viktig tanke er likevel at undervisningen bør legges til en tid hvor eleven går glipp av minst mulig av klassens sosiale- og faglig fellesskap, og at eleven bør så langt det lar seg gjøre være i fellesundervisningen. Kermit et al. (2014) forklarer at segregerende tiltak kan bety at eleven mister selvtillit og får et negativt selvilde. Det er uansett viktig å huske at tilrettelegging skal skje med tanke på barnets beste, som skal være et grunnleggende syn (FN-sambandet, 2008). Det er nemlig viktig å reflektere over om hørselshemmede elever trenger særskilt støtte (Hjulstad et al., 2015), og ikke se for blindt på dette med én-til-én undervisning.

Denne problematikken kan knyttes opp mot det Mathiesen og Vedøy (2012) skriver om dilemma i spesialundervisningen. *Organisasjonsdilemmaet* kan også være relevant når en ser på opplæringen tegnspråkopplæringen. I denne rapporten skrives det at segregerende tilbud som er opplæring hvor eleven blir tatt ut av klasserommet, kan gi eleven den kompetansen den trenger. Som i dette tilfellet vil være opplæring i tegnspråk, men det er risiko for tap av tilhørighet og sosialisering i klassen. Mens opplæring i klassen kan gi eleven den sosiale tilhørigheten, mens risikoen er tap av nødvendig kompetanse (opplæring i tegnspråk), nødvendig støtte (en tegnspråkkyndig i undervisningen) og fare for isolering i klassefellesskapet (følelsen av å være ”på besøk”). Ved å sette tegnspråkopplæringen inn i organisasjonsdilemmaet, kan en konkludere med at dilemmaet om hvor eleven skal få sin opplæringen, er en situasjon der en er nødt til å gjøre et valg mellom alternativer som ikke er optimale (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Heidi forteller at eleven følger klassen resten av tiden, og at de tilpasser elevens undervisning med opplegg som de også jobber med i tegnspråkundervisningen. Dette kan sees som at de forsøker å tilpasse undervisningen i fellesskapet, slik at de ivaretar den sosiale tilhørigheten slik som nevnt i Meld. St. 20 (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013). Det kan også knyttes opp mot det FN konvensjonen sier om at effektive støttetiltak skal tilpasses den enkeltes behov i tråd med målet om inkludering og at elever med nedsatt funksjonsevne skal kunne delta i undervisningen på lik linje med alle andre (FN-sambandet, 2008). Kari legger vekt på at når eleven er i klasserommet, er plasseringen til eleven tilrettelagt slik at eleven skal få best utbytte av lyd og lys. I Hendar (2012) sin forskning påpeker han at bare halvparten av elevene

i forskningen har tilrettelagt utstyr og får ikke opplæringen i tilpassede lokaler. Dette kan også knyttes til den tilpassede opplæringen i skolen, særlig da med tanke på å styrke elevenes forutsetninger for å kunne delta.

Kari er tydelig observant på eleven og dens miljø på skolen. Hun forklarer at det er vanskeligere for eleven å sosialisere seg nå som eleven har blitt eldre og er overlatt til seg selv i friminuttene. Barn og unges sosiale samhandling blir mer avansert med årene og det vil derfor stilles større krav til deres kommunikative ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Som nevnt tidligere er menneskers tilstedeværelse i et språkmiljø viktig (Grønlie, 2005), og de trenger å føle tilhørighet og knytte vennskap (Nevøy et al., 2007). Eleven viser tegn til at det sosiale har blitt vanskeligere etter hvert som sosialiseringen går mer over til samtale enn lek. Det kan i denne sammenheng knyttes opp mot at de voksne bør bygge bro for elever som sliter med å kommunisere på grunn av språket (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Et eksempel kan være å lære de andre elevene tegnspråk. Kari sin elev går nå i 5.klasse, i forhold til Heidi og Janne sin elev som fortsatt går i 1.klasse, der skolehverdagen fortsatt er preget av mye lek. Heidi forklarer at de andre elevene er veldig flinke til å ta eleven med i leken. Denne eleven har også alltid med seg en tolk, selv i friminuttene. Dette kan på den ene siden sees på som en mulighet for eleven til å delta i det kommunikative fellesskapet. På en annen side bør man være observant på at tolken ikke kan tolke alt og må ta en avgjørelse om hva som skal tolkes (Hjelmervik, 2009). I Ohna et al. (2003) legges studien til Sahlstöm (1991, 2001) fram, som sier at det er mange uformelle samtaler i skolen mellom medelever som den hørselshemmede eleven kan gå glipp av. Målet med tolkningen er å gi den hørselshemmede eleven lik mulighet til å delta og få med seg både det læreren og medelevene sier (Hjelmervik, 2009). Det bør også understrekes at det i empirien kom frem at Heidi syntes det var utfordrende at det var så mye lek, sang og høytlesning i løpet av en dag i 1. klasse. Dette er opplegg som 1.klasse skal ha, men som kan føre med seg at eleven mister mye av kommunikasjonen og det sosiale i klassen. I 5.klasse er det ikke lenger like mye av dette. Ut i fra empirien i disse to tilfellene kan det virke som at det uansett vil være utfordringer knyttet til kommunikasjonen, enten eleven går i 1.klasse eller 5.klasse.

Vygotsky hevdet at det er gjennom kommunikasjonen at barn lærer hvordan mennesker oppfatter og forklarer ulike fenomener (Säljö, 2000). Stein Erik Ohna (2004) forklarer at ettersom flesteparten av elever med hørselshemming får sin opplæring ved sin bostedsskole, så har det blitt aktuelt på stille seg spørsmålet om de hørende elevene skal lære seg tegnspråk. Han forklarer vider at dette kan være et viktig bidrag for en likeverdig deltakelse (Ohna,

2004). Heidi forteller at elevene på skolen lærer tegnspråk, og at de også er veldig interessert i tegnspråk. De viser interesse i å lære seg det. ”(...), og du ser ute i friminuttene at de kommer og spør meg hva er tegnet for det? Og hva er tegnet for det? De er veldig flinke til å ta eleven med i leken”. Hun forklarer også at de andre elevene i klassen må spørre om de kan låne en blyant på tegnspråk til eleven. Janne forklarer at elevene har ukas tegn på ukeplanen og at elevene skal lære cirka tre tegn i uka. Kari forklarer at elevene på skolen lærte tegnspråk på starten av barneskolen, men siden kravene til elevene har økt med alderen, så har de ikke tid til det lenger. Den samme deltakeren nevner på slutten av intervjuet at de har planer om å innføre tegnspråk som valgfag på ungdomsskolen, på den måten vil det være noen som kan tegnspråk nå eleven begynner. Det bør stilles spørsmål ved om absolutt alle elevene på en skole skal lære seg tegnspråk. Det er mange elever som strever med fagene og kravene som allerede er i skolen. Hjelmervik (2009) påpeker at det ofte i skolen er en gruppe rundt eleven som behersker tegnspråk. Vi vet at et språkmiljø er viktig (Grønlie, 2005) og språklig og kulturelt mangfold skal være en del av skolens virksomhet (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013). I følge Hendar (2012) kan det også være med på å øke resultatene til hørselshemmede elever i skolen. Språkmiljøet kan dessuten være med på å styrke det psykososiale miljøet og skape et mer inkluderende miljø for eleven. Det er viktig å huske at alle elever i skolen har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998). Det kan i denne sammenhengen rettes spørsmål til skolen om de stiller for høye faglige krav til elevene, som igjen kan gå på bekostning av en del elevers inkluderende og psykososiale miljø på skolen. Det er uansett viktig å huske at selv i en klasse med en hørselshemmet elev, så er det mange andre elever som har egne behov for tilrettelegging. Det kan av den grunn ikke tenkes at læring av tegnspråk til alle elever bør være den eneste løsningen på inkludering. Bruk av tolk og læring av tegnspråk til en mindre gruppe kan være en god erstatning.

Heidi forklarer at det også henger plakater rundt om på skolen med tegnspråk. Dette kan sees opp mot viktigheten ved at skolen bør sette seg inn i utfordringene elevene møter når det gjelder trygghet og sosial tilhørighet på skolen. Det å ha tilgang til et kommunikativt fellesskap er helt avgjørende for barn og unges utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det at denne skolen lærer elevene litt tegnspråk, kan være med på å gjøre det kommunikative fellesskapet for den hørselshemmede eleven litt enklere. Haug (2014b) forklarer at deltakelse handler om å delta aktivt i den opplæringen som foregår, som kan knyttes til det Vygotsky mente om utviklingen i den nærmeste utviklingssonen (Hofstad, 2008). Videre påpeker Haug (2014b) at deltakelse ikke gir noe garanti for læring, men er en forutsetning for læring. Dette

er viktige tanker når en skal tilrettelegge undervisningen rundt elevene og det er viktige utfordringer å ta stilling til. Selv om min studie ikke har fokusert på elevenes faglige utbytte, er det en viktig forutsetning i planlegningen. Det at skolen har satt inn tiltak for at elevene skal lære seg tegnspråk, kan sees på som at skolen prøver å jobbe for at den hørselshemmede eleven skal få en inkluderende hverdag. Mulighet for kommunikasjon er et av tiltakene som Hendar (2012) forklarer bør gjøres for å forbedre resultatene på skolen. Heidi forklarer at det at elevene lærer noen tegn i uka også er med på å normalisere tegnspråk i skolen.

Alle deltakerne mine trekker frem at de har opplevelsen av at det er utfordrende for eleven å være den eneste hørselshemmede på bostedsskolen. Kari påpeker at hun skulle ønske det var et større nettverk rundt eleven, helst med andre barn i samme situasjon. Hun trekker frem at hun er veldig takknemlig for tilbudet Møller skole og Statped gir gjennom *grenseløs læring*. Grenseløs læring er fjernundervisning for hørselshemmede elever ved hjelp av videokonferanser. Både deltidsoppholdet og fjernundervisningen som Statped står for er en fin mulighet for hørselshemmede elever til å kommunisere og knytte bånd til andre hørselshemmede elever på tegnspråk. Her skal det vær gode lærings- og samhandlingsarenaer for elevene både når det gjelder læring, men også sosialt (Møller-Trøndelag kompetansesenter, 2013). Dette er også tydelig understreket i flere offentlige meldinger, slik som Meld. St. 18 (2010-2011). Alle deltakerne forteller at eleven er på deltidsoppgold og har fjernundervisning i regi av Statped. De gir utrykk for at dette er et veldig godt tiltak og som de verdsetter høyt. Meld. St. 18 (2010-2011) skriver at det er viktig at tegnspråklige elever får mulighet til å delta i et større språkmiljø der de kan kommuniserer med jevnaldrende tegnspråkelever.

Både fjernundervisningen og deltidsoppholdet er med på å gi hørselshemmede som snakker tegnspråk et større språkmiljø. For flere elever kan dette være det deltakende fellesskapet som inkludering er. Etter at døveskolene ble lagt ned er dette den arenaen hørselshemmede elever fra bostedsskolen kan bruke for å bygge et tegnspråklig fellesskap sammen med andre tegnspråkbrukere. Er det det sosiale på disse arenaene som er viktig for eleven, eller er det klassekameratene på bostedsskolen og vennene i gaten, som gir eleven følelsen av inkludering? Dette er spørsmål som voksne rundt eleven bør ta hensyn til. Barnets beste blir igjen viktig i denne sammenhengen. Dette kan også knyttes opp mot et organisasjonsdilemma, som Mathiesen og Vedøy (2012) snakker om. Dilemmaet er her om eleven har best av å være i jevnaldersmiljøet på bostedsskolen eller sammen med andre hørselshemmede på døveskolen. Dilemma er valg mellom to alternativer som ikke er optimale (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Det er viktig at skolen stiller seg spørsmålet hva som menes med inkludering. Det er ikke sikkert at ulike personer legger det samme i begrepet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hvis vi tar utgangspunktet i den måten jeg har valgt å definere inkludering på, som deltakelse i et fellesskap, må man også rette fokuset mot fellesskap. For en elev kan det være et godt nok fellesskap å ha med seg noen av medelevene i klassen og ha undervisning i et eget klasserom. For andre kan fellesskapet føles som det stedet resten av klassen er. Det er ulikt syn på hva som menes med fellesskap. Dette er en individuell mening, men en mening det er viktig å ta hensyn til. Jeg har tidligere nevnt at elever bør, så langt det lar seg gjøre, være til stede store deler av tiden i klasserommet med de andre. Selv om eleven er fysisk til stede, er det likevel ikke sikkert eleven selv føler noen form for inkludering. Er dette da det beste for eleven? Kari forteller at når eleven hennes har faget drama og rytmikk, som erstatter musikkfaget, tar de ut en liten gruppe på rundt seks stykker. Heidi forteller at dette også er noe de har tenkt å gjøre. Deres elev følger nå klassens musikkundervisningen, men får ikke utbytte av å være der. Janne pleier også å ta ut en liten gruppe elever, hvor hun fokuserer på det å bygge språk og miljø rundt eleven. Ut ifra disse tre utsagnene kan det stilles spørsmålet om det for alle tre elevene er inkluderende å være til stede i undervisningen, og kanskje ikke få delta slik de andre gjør. Eller om fellesskapet i en liten gruppe er nok for at eleven opplever inkludering som deltakelse i fellesskap. Begrepene medlem og besøkende vil også i denne sammenheng være sentrale. Det er viktig å huske at opplæringslova §8-1 understreker at elever kan få opplæring i andre grupper etter behov (Opplæringslova, 1998). Det er som Hjulstad et al. (2015) nevner at avgjørelser om hvor eleven skal få undervisningen sin må tas med tanke på den enkelte elev.

Det er som nevnt viktig å ikke blande spesialundervisning og tegnspråkundervisning, eller undervisning på tegnspråk og undervisning i tegnspråk. Alle elever som har opplæring i tegnspråk etter §2-6 i opplæringslova, skal få opplæring i tegnspråk, samtidig som de skal ha opplæring i andre fag på tegnspråk. De får opplæring i begge språkene, norsk og tegnspråk, som skal bidra til elevens tospråklighet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Undervisning for tegnspråkelever vil være undervisning på tegnspråk, da ofte i form av tolk i ordinærundervisningen. Mens undervisning i tegnspråk er den tegnspråkopplæringen eleven får etter læreplanen i tegnspråk. Denne undervisningen er det ofte kun én elev på skolen som har, og vil derfor noen ganger gjennomføres én-til-én. Eventuelt i en liten gruppe hvis det er flere på skolen som mottar denne undervisningen. Forskning som er nevnt i denne oppgaven (for eksempel Hendar, 2012) viser til at inkludering er viktig for elever med hørselshemming,

både når det kommer til de skolefaglige prestasjonene, men også når det kommer til elevens trivsel. Ansatte i skolen må tilrettelegge for eleven med tanke om elevens beste. Det er elevene som selv kan definere om de føler seg inkludert eller ikke. Ansatte i skolen må uansett jobbe mot inkluderingen på systemnivå, og en av måtene som kan være til hjelp for elever med hørselshemming er kanskje læringsressursene fra Statped.

4.4. Læringsressursene i et inkluderende fellesskap

Andre del av problemstillingen går ut på å undersøke hvilket syn lærere og pedagoger har på læringsressursene på nettportalen erher.no i et inkluderende fellesskap. Alle deltakerne i studien forklarte at de benytter seg av læringsressursene som ligger på nettportalen og som er utviklet av Statped.

I det forrige kapittelet ble det sett på at den inkluderende opplæringen rundt en hørselshemmet elev kan være utfordrende til tider. Læringsressursene på erher.no har som mål å gjøre det litt enklere, spesielt med tanke på inkludering. I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at alle skal kunne bidra som verdifulle deltakere i fellesskapet, klassen og samfunnet. Dette kan sees opp mot den forståelsen jeg har lagt frem av begrepet inkludering, nemlig inkludering som deltakelse i fellesskap. Læringsressursene skal både kunne brukes i fellesskap, men også slik at elevene kan arbeide selvstendig med dem (Tveit & Stangvik, 2014). I denne studien har jeg fokusert på bruken av dem i fellesskap.

4.4.1. Presentasjon av data

For å kunne vite litt om læringsressursene spurte jeg deltakerne mine om hvor ofte de benyttet seg av dem

”Ja, det er ukentlig hvert fall, eller to tre ganger i måneden hvert fall” (Kari).

”Ja, altså i selve tegnspråkundervisningen så bruker vi en del av det, også som et supplement til vårt eget tegnspråk” (Heidi).

”Ja, jeg bruker de kjempemasse. Ehhm jeg vet ikke hva vi skulle gjort uten de i tegnspråkundervisningen altså. Jeg bruker noe fra den siden hver uke, opptil flere ganger i uken” (Janne).

På spørsmål om det var enklere å inkludere eleven i fellesundervisningen ved bruk av disse ressursene svarte de:

”Ja, hvert fall den delen av det (snakker om TV2 skole). Vi bruker de (ressursene) ikke så mye i ordinærundervisningen, det er nok mest det som er direkte for elevens del, det som går direkte på tegnspråk ” (Kari).

”(…) sånn som når vi hadde om eventyr, så brukte vi eventyr som ligger på Erher. Sånn at hele klassen så det, så da fikk de eventyr den veien. Eventyrene brukte vi mest når de hadde spising, i stede for at vi leste høyt. I stedet for å lese eventyret om Rødhette så satte vi på den (nettressursen)” (Heidi).

På spørsmålet om hvordan de bruker ressursene, svarte deltakerne:

”Ja altså i tegnspråkundervisningen så bruker vi en del av det, også som et supplement til vårt eget tegnspråk. For det er greit at vi ikke bare sitter å prater og sånt, og da kan eleven se på film eller eleven kan se på Ole og Mia eller Karsten og Petra” (Heidi).

”Det vanligste er at meg og eleven er i enerom og har tegnspråkundervisningen der. Jeg bruker de for barnehage og grunnskole og også de gamle. Ja, de som ligger fra L97” (Janne).

”Vi bruker det mest én-til-én, men vi har så vidt begynt å ta inn det som ligger fra TV2 skole inn i klassen, det har jo allmenn interesse” (Kari).

Intensjonen til Statped er at ressursene skal brukes i fellesundervisning. Jeg var interessert i å høre om deltakerne mine mente det var mulig:

”Jo, jeg syntes det er viktig at vi bruker de. Det er det, og jeg tror nok at etter hvert så kommer vi nok til å bruke både Karsten og Petra og de som ligger der, at vi bruker de i klassen. Men jeg føler det er veldig press på lærerne om å komme videre i pensum, så det ligger kanskje litt på det at det er vanskelig å få tid til det. Det er mange hensyn å ta i en klasse. (...) også har vi bestilt tegnmyggen som de har reklamert for, det har både vi og SFO bestilt. Det satser vi på at hele klassen skal bruke” (Heidi).

”Ja, men om ikke i fellesundervisning i klassen, så hvert fall i gruppeundervisning. Ja det tror jeg absolutt. For i fellesklassen så blir det jo, ja det blir jo på smartborden, ja for det er jo mye, eller en del av det er hvert fall interaktivt. Sånn som for eksempel den om verb og sånt den er litt på kanten for hele klassen å sitte å høre på kanskje. Det kan bli litt..., men i gruppe så tenker jeg at det kan være aktuelt å bruke” (Janne).

”Jeg tenker sånn..., for eksempel den som handler om typiske norske uttrykk, den er sånn som jeg ser for meg kan bli veldig aktuell å bruke i hel klasse, siden vi har en del minoritet

språklige og svake som ikke forstår slike uttrykk. Så det er en måte jeg ser for meg at det kan brukes i stor klasse seinere” (Kari).

For å kunne ivareta intensjonen til Statped om at ressursene skal brukes i fellesundervisning, må de være til nytte for flere elever i klassen enn kun tegnspråklige elever.

”Å ja. Helt klart. Vi har jo andre elever som kanskje er språklige svake, som har fremmedspråklig bakgrunn, eller sliter litt med fagene, som kan ha nytte av det. Fordi det er jo veldig visuelt, og det er jo delvis veldig morsomt og barnevennlig noe av det som ligger der. Så det kan jo godt være overførbart til andre. (...) Ressursene alminneliggjør det (tegnspråk) jo en del også” (Kari).

”Jeg tenker at det er mulig. Det er jo veldig viktig for eleven at den hvert fall har en kjerne, som den kan ha en god del undervisning med og jeg tenker at det er flere i klassen som ikke vil ha vondt av..., hvert fall visualiseringen som ofte følger med undervisningen. I en klasse med mange fremmedspråklige og relativt svake elever så er det jo en fordel” (Janne).

Her er to av deltakerne helt enige om at flerspråklige elever eller elever som er faglige svake, kan ha nytte av ressursene som ligger på nettportalen. Dette blant annet fordi de er så visuelle.

For at ressursene skal brukes i skolen var jeg også interessert i å høre med deltakerne mine hva de tenker om det faglige utbytte:

”Det er jo veldig fint, for eksempel i forhold til det å avlese tegnspråk. Eleven trenger å møte tegnspråk hos flere enn bare oss som jobber her. Så eleven får et mer profesjonelt tegnspråk presentert på tunge og alvorlige samfunnsspørsmål (snakk om TV2 skole), men jeg syntes ikke det er nok alene” (Kari).

”Ja det er veldig bra det. For når jeg tenker på tegnspråkmålet til eleven, så er det det. For eleven skal blant annet lære seg å avlese tekst, og det er jo midt i blinken. Så jeg syntes alle som ligger der er veldig flott” (Heidi).

”Jo jeg tenker at det er bredde, det er jo variert på alle plan. Jeg skulle jo selvfølgelig ønske det var enda mer på alle nivå” (Janne).

4.4.2. Drøfting

Kari forklarer at hun buker ressursene ukentlig, hvert fall to eller tre ganger i måneden. Janne forklarer at hun bruker de opptil flere ganger i uken. Det blir videre forklart av alle deltakerne at ressursene i hovedsak blir brukt i tegnspråkundervisningen som foregår én-til-én, som det

er drøftet i det forrige kapitlet. Informanten fra Statped forklarer at intensjonen bak ressursen er at de skal brukes i fellesundervisning. ”Ja vi tenker at det er best. Det er altfor mange som blir tatt ut av klasserommet og får én-til-én undervisning fordi det er så spesielt, men det her er ikke så spesielt. Det er vanlige læringsressurser som inneholder ulike språk, eller altså norsk og tegnspråk og skrift og tale. Så det er tilgjengelig for alle” (Informant fra Statped). Videre forklarer hun at de første læringsressursene i L97 ikke hadde tale. Hun forklarer at den norske talen har kommet til etter hvert som hørselshemmede elever er mer inkludert i skolen. På den måten skal de kunne brukes i klassen. Skolen og samfunnet har utviklet seg de siste ti årene og det har også læringsressursene. De blir nå laget for at de skal brukes i fellesundervisningen for å inkludere elevene. På denne måten kan deltakelse realiseres gjennom bruk av ressursene. Deltakelse vil si at en får nytte av det samme fellesskapet (Haug, 2014b). Janne forklarer at hun også benytter seg av disse ressursene fra L97 som ikke har lyd, men at hun bruker de i tegnspråkundervisningen med eleven.

Mange stiller seg sikkert spørsmålet om hvorfor ikke alle elever kan ta del i fellesundervisning til enhver tid. Jeg henviste tidligere i oppgaven til Peder Haug (2014a) som forklarer at skolen har satt en standard for hva som skal til for å få utbytte av å være der. Han viser til tall som tydelig indikerer at vi har konstruert en skole som ikke passer for mange av elevene. Hvis vi tar for oss at skolen skal være for alle (Haug, 2014b; FN-sambandet, 2008; Meld. St. 20 (2012-2013), 2013), motsier vi oss selv, når kun et fåtall av elevene i skolen får utbytte av å være der. I det forrige kapitlet drøftet jeg at for enkelte hørselshemmede elever kan det være best at både tegnspråkundervisningen, men også annen undervisning som drama og rytmikk, blir gjennomført i én-til-én eller i liten gruppe. Siden hørselshemmede elever på bostedsskolen ofte er de eneste som mottar tegnspråkopplæring vil ofte denne løsningen bli benyttet. Ikke all undervisning i løpet av en dag innebærer at eleven skal ha tegnspråkopplæring. Det er igjen viktig å skille mellom tegnspråkopplæring og at opplæringen skjer på tegnspråk. Informanten min fra Statped sier at mange får undervisning alene fordi tegnspråkressursene blir sett på som så spesielt, men understreker at det ikke er det. For å kunne inkludere alle elevene i skolen på en best mulig måte må man se mangfoldet og ulikhetene i skolen som en ressurs. Det en elev trenger for å få et godt utbytte er det stor sannsynlighet for at andre elever også kan ha nytte av (Dyssegaard og Larsen (2013), i Haug, 2014b). Dette understrekes også i Meld. St. 18 (2010-2011). Det er derfor viktig å se at ressursene kan bli benyttet både i opplæring på tegnspråk og i tegnspråkundervisningen.

Intensjonen til Statped er som nevnt tidligere, at ressursene skal brukes på en inkluderende måte. De bør derfor kunne brukes mest mulig i fellesundervisningen. Da jeg spurte deltakerne mine om de mente dette var mulig, var de ikke helt samstemte. Heidi forklarer at det kan være fint å bruke materiale slik som Karsten og Petra. Dette er en barnebok som er tolket til tegnspråk. Det har også blitt nevnt at eventyr og TV2 skole har blitt vist for hele klassen i matpausene, som en erstatning for høytlesning som lærere ofte gjør. Kari forklarer at spesielt ressursen med norske uttrykk kan være fin å bruke i fellesundervisning, da med tanke på minoritetspråklige eller faglig svake elever. Janne derimot forklarer at det ikke er helt optimalt for fellesundervisning, men at hun ser nytten av å bruke det med en liten gruppe elever. Det kan være greit å understreke at Janne jobber som tolk og ikke har ansvaret for fellesundervisningen i klassen. Informanten fra Statped sier dette: ”Jeg tenker jo at det er mye forskning som sier noe om at det å lese og høre samtidig har en veldig læringseffekt for mange. Så om du ikke kan tegnspråk så kan det å høre teksten samtidig som du leser den være et bruksområdet”. Videre forteller hun at lærere som har hørselshemmede elever syntes det er vanskelig å ”selge” disse ressursene til andre lærere. De ser ikke bak tegnspråket, men tenker at dette ikke gjelder for dem. Informanten forklarer de her har et holdningsarbeid å gjøre. Riktig tilrettelegging for den hørselshemmede elevene kan også bety at klassen får et bedre utbytte av undervisningen (Hørselshemmedes Landsforbund, udatert). Haug (2014b) gjengir i sin bok Dyssegaard og Larsen (2013), som nevner at det kan ha positiv effekt på alle elever sin sosiale og faglige utvikling, at elever med særlige behov er inkludert i den ordinære undervisningen. Kort oppsummert kan det virke som om alle deltakerne oppfatter at andre elever også kan ha nytte av ressursene, og to av dem ser nytten av at det kan brukes i fellesundervisning. Av de tre deltakerne jeg har snakket med er det ingen som bruker ressursene slik Statped sin intensjon er. De blir mest brukt i tegnspråkundervisningen.

For at ressursene skal kunne brukes i fellesundervisning, må de ikke bare ha nytte for den hørselshemmede eleven, men også for andre elever. Kari er helt klar på at flere vil ha nytte av det, særlig elever som har faglige utfordringer. Hun nevner også at ressursene er morsomme og barnevennlige. Janne var mer kritisk til å bruke ressursene i fellesundervisning, men ser nytten for andre elever. Hun påpeker at visualiseringen som følger med kan være nyttig for fremmedspråklige og faglig svake elever. Informanten fra Statped har dette å si: ”Tegnspråk er jo et visuelt språk, og om man ikke kan tegnspråk, så er ressursene basert på veldig mye visuelle virkemidler, som for eksempel de svake leserne og minoritetspråklige elevene kan ha nytte av de. Det (ressursene) er ikke avhengig av bare det talte eller det skrevne, men også

det visuelle. Fordi det tenker vi på når vi bygger opp ressursene sånn at det skal være god visuell støtte også” (Informant fra Statped). Den visuelle læringen er viktig for hørselshemmede elever (Hansen, 2009; Marschark & Hauser, 2012), og det ser også ut til at hørende elever kan ha nytte av det (Hansen, 2009). Informanten forteller videre at de har skriftliggjort ressursene med tanke på at det er flerspråklige elever. Det finnes både tegnspråk, norsk tale, undertekst og en skriftlig gjengivelse av det som blir sagt på en del av ressursene. Dette er med på å gjøre at flere kan ha nytte av dem og at de kan brukes i fellesundervisningen. Dette er også presisert i masteroppgaven til Tveit og Stangvik (2014).

Kari forklarer at de har benyttet ressursen TV2 skole i matpausen for hele klassen. Ressursen TV2 skole presenterer aktuelle nyheter for barn i skolen. Informanten fra Statped forklarer at de har et samarbeid med TV2skole. Dette er noe de kaller en hurtigproduksjon. Det vil si at det kommer et nytt klipp hver uke, der alle nyhetssendingene til TV2 skole er tolket. ”Så i et inkluderingsperspektiv så er det jo mange skoler som bruker TV2 skole, og har du en hørselshemmet elev så kan du bruke det for hele klassen så får alle tilgang til det” (Informant fra Statped). Hun nevner her inkluderingsperspektivet og at denne ressursen kan brukes for hele klassen, slik som en av deltakerne gjorde. Det er viktig å huske at i den inkluderende skolen så skal skolens virksomhet tilpasses elevene og deres behov, og ikke omvendt (Haug, 2014b). Eksempelet med Kari viser at det er mulig å tilpasse aktivitetene i klasserommet hvor hørselshemmede elever er tilstede. Dette kan være med på å gi elevene mulighet til et felles samtaleemne og opplevelse av et tem. Noe som kan føre til at den hørselshemmede eleven føler seg som med medlem og ikke besøkende, slik som Antia et al. (2002) presenterer i sin forskning. Læringsressursene kan være en form for differensiering. Ikke bare for den hørselshemmede elever, men også for andre elever. Dette kan sees opp mot det Briseid (2006) forklarer som variasjon av arbeidsmåter og metoder, som kan knyttes opp mot retten til tilpasset opplæring.

Informanten fra Statped forklarer at de ikke bare lager nettressurser. De har også laget spillesken *Tegnmyggen og knottene*. Heidi forklarer at de har gått til anskaffelse av spillesken. På nettsiden finnes det tips til hvordan spillene kan brukes. ”Her kan ungene sitte å leke, både hørselshemmede og hørende eller bare hørende, for det er de vi egentlig retter oss mot her. Det at hørende barn skal bli mer kjent med norsk tegnspråk og at tegn kan være nyttig kommunikasjon uansett” (Informant fra Statped). Dette kan sees i et inkluderingsperspektiv hvor skolen går inn for å legge til rette med ressurser som inkluderer alle elevene i klassen. Det er skolens holdninger til inkludering som er sentralt for å fremme et godt psykososialt

miljø (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Informanten fra Statped forteller som nevnt ovenfor at spilllesken er laget med tanke på at hørende barn skal bli kjent med norsk tegnspråk. Dette kan sees i sammenheng med det Utdanningsdirektoratet skriver på sine sider, om at pedagoger må bygge bro ved å etablere kunnskap om språket i gruppen (Utdanningsdirektoratet, 2015a), samt normalisere tegnspråk. ”Kunnskap om tegnspråk, holdninger til tegnspråk og det å kunne gjøre ting sammen uavhengig av sans og språk, det er det som er tanken bak mye av barnehagemateriellet som ligger her” (Informant fra Statped). Kari forklarer at hun ser at ressursene kan være med på å alminneliggjøre tegnspråk. Dette kan være med på å skape aksept om at alle er forskjellige.

Selv om denne studien ikke fokuserer på det faglige, så er det viktig å påpeke at for at de ansatte i skolen skal se nytten til ressursene så er det viktig at også det faglige blir satt i fokus. Alle deltakerne mine er enige i at det faglige innholdet er bra. Det alle derimot understreker er at det er bra i tegnspråkundervisningen. Det faglige innholdet knyttet til bruken i fellesundervisning blir ikke nevnt. Alle ressursene er knyttet opp mot kompetansemålene i læreplanen. På denne måten blir det enklere for brukerne å finne aktuelle ressurser til undervisningen. Kari nevner at det er fint eleven får sett tegnspråk hos flere enn de som jobber der, men at ressursene alene ikke er tilstrekkelig. Dette understøtter også informanten fra Statped ved å si at det de lager bare er en ”dråpe” i havet. Undervisningen er derfor avhengig av at lærerne ser muligheter i andre læreverk og ressurser i tillegg til ressursene på erher.no.

4.4.3. Avsluttende drøfting – tre aspekter ved deltakelse

For å avslutte denne delen av drøftingen velger jeg å trekke frem Nevøy, Moen og Ohna (2007) sine tre aspekter ved deltakelse. Deltakelse som *samhandling* vil her si hva som blir gjort innenfor fellesskapet, og hva som skaper muligheter og begrensninger for samhandlingen (Nevøy et al., 2007). Språket vil kunne sette noen begrensninger for hørselshemmede elever. Det å lære de andre elevene tegnspråk kan være med på å minimere begrensningene i språket. Kari og Heidi forklarer at de har benyttet en av ressursene i fellesundervisning. På denne måten får alle elevene samme opplevelse av ressursen. Jeg mener at språket også her spiller en viktig rolle. For å kunne samhandle trenger man en form for kommunikasjon, som i dette tilfellet vil være tegnspråk. Selv om elevene har tolk med seg i undervisningen, er det fint for elevene at de kan ta del i undervisningen på lik linje med de

andre. Ressursen kan bidra med dette ved at flere av dem er laget ut fra tegnspråkets premisser.

Det neste aspektet er *tilhørighet*. Her stilles det krav til at læringsfellesskapet må tilpasses elevenes premisser og elevens subjektive opplevelse av tilhørighet (Nevøy et al., 2007). I Meld. St. 20 (2012-2013) står det at tilpasset opplæring skal gis ut fra elevenes forutsetninger og at skolen må ta hensyn til variasjon hos elevene. Denne studien tar ikke stilling til elevenes subjektive meninger, da ingen av deltakerne er elever. For at eleven skal føle tilhørighet må det fokusere på eleven som ”medlem” i stede for ”på besøk”. Det å være ”på besøk” vil si at selv om en elev er fysisk tilstede så gjør organiseringen av undervisningen at eleven blir stående utenfor (Antia et al., 2002). Inkluderende opplæring innebærer at elever med hørselshemming skal ha mulighet til å delta i fellesskapet med andre gjennom skolehverdagen, på lik linje med hørende (Hørselshemmedes Landsforbund, udatert). Det er som sagt vanskelig i denne studien å si noe om elevene blir inkludert eller ikke, da jeg ikke har undersøkt elevenes subjektive mening, men så lenge undervisning utenfor fellesskapet bli en vane i skolen så vil inkluderingsstanken være fjern. Intensjonen bak læringsressursene er gode og det er ønskelig at disse kan være med på å skape denne tilhørigheten for elevene.

Det siste aspektet er *demokratisering*, det vil si skolens tilrettelegging av eleven (Nevøy et al., 2007). Her kan det trekkes inn hvor eleven får undervisningen sin. Som nevnt tidligere i dette kapitlet viser deltakerne i denne studien at det er utfordrende å bruke ressursene i fellesundervisningen. Både informanten fra Statped og Heidi forklarer at de er vanskelig å få andre lærere til å se nytten av tegnspråklige ressurser i fellesundervisning. Heidi påpeker at det er mange hensyn å ta i en klasse. Dette kan være noe av grunnen til at de ikke blir benyttet i fellesundervisningen selv om både Kari og Heidi ser nytten av det. Både på Utdanningsdirektoratet (2015a) sine sider, og Dyssegaard og Larsen (2013) (gjengitt i Haug, 2014b), påpeker at det som er nyttig for en elev kan ha positiv effekt på de andre elevers læring. Opplæringen skal omfatte undervisningsmetoder og undervisningsmateriell som er til hjelp for mennesker med nedsatt funksjonene (FN-sambandet, 2008). Dette kan sees opp mot ressursene Statped har utviklet. Dette undervisningsmateriellet kan være med på å gjøre inkludering av hørselshemmede elever enklere og også være til nytte for andre. Kermit et al. (2014) trekker frem at det ikke er eleven som skal tilpasses fellesskapet, men fellesskapet som skal tilpasse eleven. Det er som Heidi nevner mange hensyn å ta i en klasse. Videre skriver Haug (2014b) at det er enklere å ha intensjonen om en inkluderende skole, enn å gjennomføre

det i praksis. Alle nivåer i forvaltningen, fra stat, kommune og skole, må jobbe mot den samme forståelsen og veien mot inkludering.

Nå som mange elever går på bostedsskolen sin, så mener jeg det avslutningsvis bør tas opp at det mer enn noen gang er viktigere at ansatte i skolen arbeider med inkluderingen av hørselshemmede elever. I teorikapittelet henviste jeg til Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2005) som legger frem to perspektiver på inkludering. Det ene er *individperspektivet*, som retter seg mot elevens behov. Med denne studien mener jeg å ha klart å belyse noen av behovene, men også noen av utfordringene, som hørselshemmede elever har i skolen. Slik som behovet og utfordringene knyttet til kommunikasjon. Det andre perspektivet er *samfunnsperspektivet*, som innebærer viktigheten av å utvikle solidaritet, redusere fordommer og skape et mer inkluderende samfunn. Ønsket er at læringsressursene til Statped kan være med på å normalisere tegnspråket i skolen og også kunne redusere noen fordommer mot tegnspråk og hørselshemming.

5. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON

I denne studien har jeg forøkt å belyse problemstillingen: *Hvilket syn har ansatte i skolen på opplæring av hørselshemmede elever, og hvordan vurderer de at læringsressursene Statped har utviklet kan bidra til å skape et inkluderende og deltakende fellesskap?*

I denne studien har jeg forsøkt å gi et blikk på hvilke opplevelser noen ansatte i skolen har på hørselshemming og læringsressursene på erher.no, med tanke på inkludering. Jeg har forsøkt å drøfte dette i lys av tidligere forskning og litteratur. Ut av de store linjene kan det trekkes frem at deltakerne ikke bruker ressursene slik intensjonen fra Statped er, men at de alle ser nytten for at også andre elever bruker ressursene og at to av dem ser nytten av bruken i hel klasse. Det kommer også frem at Statped på sin side føler de har et holdningsarbeid angående disse ressursene. Da med tanke på å få andre i skolen til å se nytten. Jeg mener også at Statped bør arbeide for å opplyse skoler om disse ressursene. Det kan avslutningsvis legges frem at inkludering i skolen kan være krevende særlig når vi skal ha én skole for alle. Hvis vi skal klare å realisere en skole for alle, så mener jeg det er viktig å forstå at alle elever er forskjellige og at de trenger ulike tiltak for å få utbytte av undervisningen. Jeg har forsøkt å få frem at det ikke alltid er mulig å tilpasse skoledagen innenfor det samme klasserommet for alle elever til en hver tid. Dette er et dilemma mellom undervisning i klassen og segregerte tiltak. Ved å sette tegnspråkopplæringen inn i organisasjonsdilemmaet, kan en konkludere med at dette er et valg mellom to alternativer som ikke er optimale. Dette har resultert i en forståelse av at slike avgjørelser alltid må bli tatt med hensyn til hver enkelt elev, og tanken om elevens beste. Hvis vi skal ha en skole som passer til alle og som samtidig er inkluderende, må vi se ulikheter som en styrke og at barn i noen tilfeller har behov for individuell undervisning. I en slik skole må det likevel legges vekt på fellesskapet og at planleggingen rundt slike timer ikke går på bekostning av elevens sosiale- og faglige utbytte av. Et godt supplement kan være å ha ute små grupper og tilpasse for dem, slik som noen av deltakerne mine har forklart.

Det er lett å sitte med læreboka foran seg og fortelle hvordan ting bør bli gjort. Noe annet er realiteten. Det er mange hensyn å ta, og alle elever og klasser er ulike. Det vil derfor ikke kunne være en "mal" man kan følge. Både usette situasjoner og tidsklemma tar oss i hverdagen. Under et av intervjuene forklarer en av deltakerne mine at det er press på lærerne om at de må komme videre i pensum i fagene og at det er vanskelig å få tid til alt. Dette er derfor noe jeg har hatt i bakhodet under skrivningen av denne oppgaven. Det kan ikke gis klare

svar på hvordan ting bør bli gjennomført for en hørselshemmet elev, for det er uansett et antall andre elever som også trenger en tilpasning.

Jeg har forsøkt å ha både et blikk fra spesialpedagogfeltet og lærerfeltet når jeg har gått inn i denne studien. Dette er et området som jeg faglig aldri har vært innom før, og som har ført til et ”undrende” blikk på hørselshemming og på undervisningen rundt en hørselshemmet elev. Mye av den tidligere forskningen på dette området har blitt gjort av audiopedagoger og fagpersoner innenfor miljøet. Med mitt spesialpedagogiske-blikk håper jeg at jeg har klart å vinkle denne studien mot et mer spesialpedagogisk syn. Et utenfra-syn, hvor jeg har forsøkt å se på inkludering i skolen som nødvendig for elevens utbytte, og viktigheten ved et fellesskap rundt eleven med tanke på skole, familie, og venner i nærmiljøet. Men også et dilemma knyttet til hvor eleven bør få undervisningen sin.

Det har i denne studien kommet frem mange gode og viktige poeng. Med tanke på at mange hørselshemmede elever nå går på bostedsskolen sin så er dette med inkludering i fellesskapet en tematikk som ikke er ferdig belyst. Jeg kunne tenkt meg at det i senere tid ble sett på elevens side av dette. Altså det sosiale fellesskapet på skolen. Hva tenker elevene rundt disse ressursene og generelt om det å være inkludert i skolen. Hvilket syn har hørselshemmede elever på at andre elever på skolen lærer seg tegnspråk? Dette er forskning som jeg gjerne skulle ønske kunne belyst den problematikken jeg har lagt frem i denne studien. Det bør igjen påpekes at denne studien har kun sett på det organisatoriske rundt opplæringen, og ikke det faglige utbytte som også ville vært interessant å forsket vider på.

Ut fra teori som har blitt lest på området og intervjuene rundt denne studien syntes jeg det også bør fokuseres på ansvarsfraskrivelse når det kommer til inkludering, særlig med tanke på elever som trenger særskilt støtte enten etter §2-6 eller §5-1. Mange lærere er motivert for inkluderingstanken, men klarer kanskje ikke realisere den i praksis. Med tidspresset i skolen skjer det at ansatte fraskriver seg ansvaret for elever som mottar denne formen for tilrettelegging og undervisning. Her tenker jeg at skolen har et holdningsarbeid. Vi har en lang vei igjen for å realisere ideen om den inkluderende skolen, men det er ikke umulig.

Som en avsluttende refleksjon er det viktig å huske at ressursene som ligger her ikke dekker det totale opplæringsbehovet til elevene. Det er dermed ikke slik at læreren kun kan støtte seg på dette. Det må i tillegg være andre former for ressurser som blir benyttet. Inkluderingsperspektivet er noe som må arbeides med hele veien og i alle timer. Jeg tror det

er viktig at alle som jobber i skolen stiller seg spørsmålet som Haug (2014a) trekker frem i sin forskning, om hvorfor vi har konstruert en skole som ikke passer for alle som går der. Vi kan ikke konstruere en skole som skal passe for én ”gruppe” elever og gi alle de som faller utenfor denne gruppen undervisning enten i form av spesialundervisning eller én-til-én undervisning. Vi må bruke ulikhetene i en elevgruppe som en ressurs og vi må se på mangfoldet som det normale i skolen. Det er viktig å huske at det er skolen som skal tilpasse seg elevene, og ikke omvendt. Som nevnt i innledningen har Hørselshemmedes Landsforbund kommet med tall som viser at én av fire hørselshemmede elever føler seg mobbet i skolen (Ertesvåg, 2017). Selv om denne studien ikke har sett på elevenes erfaringer, så håper jeg den har satt søkelyset mot en gruppe elever i skolen. Tallene fra Hørselshemmedes Landsforbund viser viktigheten at det blir forsket mer på i tiden som kommer. Jeg ønsker med denne oppgaven å få frem stemmen til en liten gruppe ansatte i skolen som jobber med elever som dagens skole ikke alltid passer for. Ansatte i skolen bør se at disse ressursene kan være med på å gjøre inkluderingen i skolen litt enklere for en hørselshemmet elev, og at ressursene kan ha nytte også for andre. Jeg ønsker at Statped sin stemme skal bli hørt og at flere får øynene opp for det viktige arbeidet de gjør.

6. LITTERATURLISTE

- Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (Bind 5, s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid : fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ertesvåg, F. (2017, 30.05.17). Ny undersøkelse: Én av fire hørselshemmede mobbet i skolen. *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/mobbing/ny-undersokelse-en-av-fire-hoerselshemmede-mobbet-i-skolen/a/24004736/>
- Falkenberg, E.-S. & Kvam, M. H. (2012). Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (Bind 5, s. 426-445). Oslo: Cappelen Damm AS.
- FN-sambandet. (2008). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (Norsk uoffisiell oversettelse)*. Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?: en bok om hørselhemming* (Rev. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk : grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom. En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*, (Doktoravhandling). NTNU Trondheim.
- Hansen, A. L. (2009). Kommunikative fellesskap i visuelt orienterte læringsmiljø. I A. L. Hansen, N. Garm, & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon* (s. 123-133). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, nr. 5.
- Haug, P. (2014a). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor* (s. 15-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014b). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hendar, O. (2012). Elever med hørselshemming i skolen: en kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte. *Oslo: Skådalen Kompetansesenter*.
- Hjelmervik, E. (2009). Tolking for barn i skolen. I A. L. Hansen, N. Garm, & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon : En artikkelsamling* (s. 91-98). Trondheim Møller kompetansesenter.

- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wiik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. (2015). Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming.
- Hofstad, R. (2009). Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv. I A. L. Hansen, N. Garm, & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon : En artikkelsamling* (s. 71-78). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Hørselshemmedes Landsforbund. (udatert). *Foreldre og barn*. Hentet fra <https://http://www.hlf.no/horsel/foreldre-og-barn/> - rettigheter
- Johansen, T. S. (2017). *Skolen en kampsak*. Hentet fra <https://http://www.hlf.no/aktuelt/2017/skolen-en-kampsak/>
- 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, 219-233.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. oppl., 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Marschark, M. & Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn : what parents and teachers need to know*. Oxford: Oxford university press.
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). Spesialundervisning - drivere og dilemma. *Rapport IRIS*.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet
- Møller-Trøndelag kompetansesenter. (2013). Grenseløs læring : Fjernundervisning av døve tegnspråklige elever. (1 utg.). Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/region/moller-trondelag/dokumenter/grenselos-laring---rapport-fra-prosjektfase-2---versjon-1-1.pdf>
- Nervik, E. (2009). To språk for barn med hørseltap. I A. L. Hansen, N. Garm, & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon : En artikkelsamling* (s. 55-63). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske teningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komiteen.
- Nevøy, A., Moen, V. & Ohna, S. E. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring – en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), 329-342.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

- Ohna, S. E. (2004). Inkludering og ekskludering i klasserom der elever følger læreplaner for døve I G. Høie, & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom : Døveundervisningen - et case å lære av?* (Bind 22, s. 77-91). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Ohna, S. E., Hjulstad, J., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97. Oslo: Skådalen Kompetansesenter, 20.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Retten og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Sansetap. (2016). *Grunnskole- og videregående opplæring*. Hentet 10.05.17 fra <http://www.sansetap.no/barn-unge-horsel/deltakelse/opplæring/>
- Simonsen, E. (2008). Hørsel eller døvhet? En historisk innføring i feltet. I A. L. Hansen, N. Garm, & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel - Språk og kommunikasjon. En artikkelsamling* (s. 12-20). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Skjølberg, T. (1992). *Trondheim offentlige skole for døve (1825-1986) : med hovedlinjene i døveundervisningens historie ute og hjemme*. Bergen: Døves forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- St.meld. nr. 23 (1997-1998). (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Statped. (2016). *Erher - ressurs for hørselshemmede*. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/horsel/erherno/>
- Statped. (2017). *Heltidsopplæring for hørselshemmede grunnskolelever*. Hentet fra <http://www.statped.no/tjenester/heltidsopplæring/heltidsopplæring/heltidsopplæring-i-tegnsprak/>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (Bind 5, s. 108-127). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveit, L. B. & Stangvik, A. K. (2014). *Digitale læremidler som aktør og samtalepartner*, (NTNU). Trondheim.
- Tøssebro, J. (1997). *Den Vanskelige integreringen* (Bind 20). Oslo: Universitetsforlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk tegnspråk*. Hentet fra <https://http://www.udir.no/k106/NOR4-04/Hele/Formaal>

- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Det psykososiale miljøet - hørselshemmede*. Hentet fra <https://http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/det-psykososiale-miljoet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Valg av språkmiljø for hørselshemmede*. Hentet fra <https://http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/sprakmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Opplæring i og på tegnspråk - hørselshemmede i grunnskolen*. Hentet fra <https://http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/grunnskole/opplaring-i-og-pa-tegnsprak/>
- Wormnæs, S. (2004). Inkludering i et internasjonalt perspektiv. I G. Høie, & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom* (s. 20-31). Oslo: Skådalen kompetansesenter.

VEDLEGG 1



Per Frostad
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.01.2017

Vår ref: 51591 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51591	<i>Bruken av læringsressurser for elever med hørselshemming i et inkluderende blikk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Frostad</i>
Student	<i>Vilde Meder Wennerød</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevick

Kontaktperson: Agnete Hessevick tlf: 55 58 27 97

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

VEDLEGG 2

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51591

DATAINNSAMLING

Vi forutsetter at det vedlagte spørreskjemaet IKKE benyttes. Denne prosjektvurderingen gjelder derfor ikke for bruk av spørreskjema, og gjelder kun for data innhentet gjennom intervju.

Dersom du likevel skal samle inn data ved bruk av spørreskjema, skal dette meldes til personvernombudet i en endringsmelding der du legger ved spørreskjemaet du vil benytte. Endringsskjema finner du her:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Endringer skal meldes i god tid før endringene gjennomføres. Vi forutsetter at du ikke gjennomfører en eventuell spørreundersøkelse før du har fått tilbakemelding på endringsmelding fra personvernombudet.

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av lærere som har elever med hørselshemming. Du oppgir i e-post mottatt 23.01.2017 at Møller kompetansesenter/Statped vil kontakte informantene og forhøre seg om de ønsker å delta. Vi forutsetter at rekruttering skjer innenfor reglene om taushetsplikt og at forespørselen rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas. Vi anbefaler at de lærere som ønsker å delta tar direkte kontakt med deg etter å ha mottatt forespørsel fra Møller kompetansesenter/Statped.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan 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 innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres. Informantene må være svært forsiktige med å gi eksempler, da de ikke kan gi eksempler som indirekte kan identifisere enkeltelever. Du bør stille spørsmål til informantene på en måte som hjelper dem til å uttale seg på generelt grunnlag og overholde sin taushetsplikt.

Dersom det ikke er mulig å svare på spørsmålene uten det kan forstås hvilke(n) enkeltelev(er) det gjelder (f.eks. dersom læreren har (hatt) svært få elever med hørselshemming), forutsetter vi at det innhentes samtykke fra foresatte til læreren kan uttale seg om barnet.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i hovedsak godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres:

- Følgende setning må fjernes eller endres, siden det er Statped som skal kontakte utvalget: "Grunnen til at du er kontaktet er fordi jeg har fått informasjon av Statped at du/dere har en elev med hørselshemming, og lurer derfor på om denne studien kunne være interessant for deg/dere".
- Endre setningen "Takker du ja til deltakelse vil det si at du blir med på et intervju hvor spørsmålene vil omhandle hvordan du legger opp din undervisning for ELEVEN med hørselshemming," til "Takker du ja til

deltakelse vil det si at du blir med på et intervju hvor spørsmålene vil omhandle hvordan du legger opp din undervisning for ELEVER med hørselshemming."

- Presiser følgende setning, slik at det kommer fram at opplysningene blir anonymisert I PUBLIKASJONEN:

"Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert."

- Fjern setningen "Den informasjonen du gir vil ikke kunne spores tilbake til deg som person". Du skriver over at personopplysninger blir behandlet konfidensielt. (Dersom du ikke ville samle informasjon som kan spores tilbake til enkeltpersoner, ville ikke prosjektet vært meldepliktig).

INFORMASJONSSIKKERHET

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

PROSJEKTSLUTT

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 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bruken av Statped sine læringsressurser for elever med hørselshemming med et inkluderende blikk.

Bakgrunn og formål

Prosjektet skal undersøke hvordan læringsressursene til Statped blir brukt i opplæringen av hørselshemmede elever i grunnskolen, med utgangspunkt i målet om inkluderende opplæring. Dette skal være elever som bruker tegnspråk.

Hvordan blir læringsressursene som er utviklet av Statped brukt i undervisning i klasser som har elever med hørselshemming? Hvordan tilrettelegger lærere disse læringsressursene for klassen? Hvilke tanker har lærere om disse læringsressursene.

Dette er en masteroppgave som skrives ved NTNU i Trondheim, under mastergraden spesialpedagogikk. Studien blir gjennomført i samarbeid med Statped.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Takker du ja til deltakelse vil det si at du blir med på et intervju hvor spørsmålene vil omhandle hvordan du legger opp din undervisning for elever med hørselshemming, samt om/hvordan du bruker Statped sine læringsressurser. Det betyr at du må sette av tid til dette intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert i publikasjonen. Det er kun jeg som vil ha tilgang på lydopptaket og det vil bli slettet så fort intervjuet er transkribert. Lydopptaket vil bli lagret på en ekstern minnepenn som vil ligge låst i min skuff.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.17. Da vil alt av transkripsjoner og annet knyttet til din deltakelse slettes. All informasjon som kan spores til deg vil bli anonymisert med en gang det blir transkribert eller lagret på en annen måte.

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/slettet. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Vilde Meder Wennerød på mail: vilde.mw@hotmail.com eller på telefon: 473 60 620.

Du kan også kontakte min veileder Per Frostad, per.frostad@svt.ntnu.no hvis du har noen spørsmål angående studien

Studien er godtatt av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 4

Intervjuguide til deltakerne

Innledningsspørsmål

- Takk for oppmøte
- Hensikten med intervjuet
- Varighet
- Informasjon om personvern og frivillig deltakelse, kan trekke seg når han/hun ønsker
- Informer om at det ikke må gis informasjon som kan gjenkjenne eleven
- Eventuelle spørsmål før vi begynner

Hovedspørsmål

Undervisning

- Kan du fortelle litt om deg selv. Hvilken utdanning har du?
 - fikk du noe hjelp/kurs/veiledning?
 - Følte/føler du lærerutdanningen har forberedt deg på å ha elever med hørselshemming i klassen din?
- Lærer elevene på skolen/i klassen tegnspråk?
- Hvor underviser du meste parten av tiden?
 - Er du tolk i undervisningen eller har du den selv?
- Er det noen hjelpemidler du/dere bruker i undervisningen? (for eksempel teleslynge)
- Har du tolk i klasserommet?
 - Hvordan er samspillet mellom deg og tolken, kan du gi meg noen eksempler?
 - Hvordan er samspillet mellom tolken og eleven, ut fra ditt syn?
 - Hvilken rolle har tolken og nettressursen?

Inkludering

- Kan du beskrive så detaljert som mulig en helt vanlig skolehverdag? Gjerne gi meg et konkret eksempel.
- Hvordan legges undervisningen til rette for alle elevene (Hvis det er fellesundervisning), kom gjerne med et eksempel
 - Har denne eleven undervisningen sin alene hele tidenHva tenker du om det?

Statped sine læringsressurser

- Benytter du deg av Statped sine læringsressurser når du underviser?

Ja/noen ganger	Nei/ikke så veldig
Hvor ofte bruker du de?	Hvorfor brukes de ikke?
Brukes de i hel klasse?	Har du brukt dem/hørt om dem tidligere?
Er det en grunn til at de brukes så ofte/sjeldent	Er det andre læringsressurser eller hjelpemidler du bruker?
Fortsett med spørsmålene under...	

- Føler du at læringsressursene gjør det enklere å inkludere eleven(e)?
 - Kan du utdype hvorfor/hvorfor ikke?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan du legger opp undervisningen din? Planlegging og gjennomføring
- Hvordan er samarbeidet og det sosiale fellesskapet i klassen?
- Hva tenker du om læringsressursene i forhold til inkludering/deltakelse?
- Hva tenker du om læringsressursene i forhold til det faglige innholdet?
 - Hvordan ser du på det faglige utbytte?
 - Hvordan arbeider du med ressursen
- Hvordan føler du at ressursene er lagt opp i forhold til målene i læreplanen?
- Har ressursene nytte for flere elever i klassen?
 - På hvilken måte?
 - På hvilken måte har det hjulpet eleven(e)?
- Er det noe du savner med ressursene? Noe som burde vært gjort annerledes?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe mer du føler vi bør snakke om?
- Har du noen spørsmål til meg?
- Takk for at du tok deg tid
- Alt blir anonymisert og du kan trekke deg når som helst

VEDLEGG 5

Intervjuguide for ansatt i Statped

Forklar hva hensikten med dette intervjuet er

Intervjuet blir tatt opp og blir slettet så fort det er transkribert. Du vil bli anonymisert

Formålet med min oppgave er å undersøke hvordan læringsressursene blir brukt i skolen med tanke på den inkluderende skolen.

Innledning

1. Kan du fortelle om hva du er utdannet som og hva du jobber med?
2. Jobber du direkte med å utvikle disse læringsressursene?

Hoveddel

1. Hva er deres intensjon bak nettportalen erher?
 - Hva er/var tanken?
2. Hvordan er det tenkt at den skal bli brukt?
 - Får brukerne noe hjelp/veiledning?
 - Finnes det noe lærerveiledning?
3. Har dere noe formening om hvor ofte det skal brukes?
4. Er den kun ment til tegnspråkundervisningen eller til fellesundervisning og?
 - Eventuelt hvordan i hel klasse
 - Har du eksempler på hvordan tanken bak bruken er?
5. Kan du forklare litt om teamet som arbeider med å lage disse læringsressursene?
 - Hvem har ansvaret for ressursene som ligger der?
 - Hvordan føler du arbeidet med dem er?
6. Hvordan får dere ideer til hva dere skal lage?
7. Hvordan legges det opp i forhold til det faglige?
 - Målene i læreplanen
8. Hvilke tilbakemeldinger får dere av lærere og andre ansatte i skolen om nettportalen?
9. Har dere oversikt over hvor mange som benytter seg av ressursene på nettportalen?
10. Ser dere noe nytte for andre elever?
11. Er det dere som har laget tegnemyggen?
 - Hvis ja: kan du forklare litt om denne? Hva er tanken bak den?

Avslutningsspørsmål

Er det noe mer du tenker at jeg burde vite som kan være nyttig for oppgaven?

Takk for at du tok deg tid