

Institutt for pedagogikk og livslang læring

«Ung, hørselshemmet og talespråklig»

***– en kvalitativ studie av videregåendeelevers opplevelse av
suksessfaktorer ved en spesialskole for hørselshemmede.***

Masteroppgave i spesialpedagogikk, studieretning audiopedagogikk

Diana BS Habecker

NTNU Dragvoll

Mai 2018

”Ung, hørselshemmet og talespråklig» – en studie av videregående elevers opplevelse av suksessfaktorer ved en spesialskole for hørselshemmede.

Sammendrag

Det er stadig flere ungdommer med hørselshemming som først begynner på det videregående løpet på sitt hjemsted. Noen av disse faller fra, flytter og begynner på skole tilpasset og tilrettelagt for hørselshemmede. Formålet med denne studien har vært å sette fokus på de hørselshemmedes elevers motivasjon for å bytte skole, etter at de allerede har startet på det videregående skoleløpet - og hva de opplever som suksessfaktorer ved spesialskole. Hva er årsaken og motivasjonen til bytte av skole? Er det blitt bedre på den nye skolen, i så fall – hva er det som gjør at det har blitt bedre? Hva er suksessfaktorene?

HLF Briskeby skole og kompetansesenter er en landsdekkende skole tilrettelagt for talespråklige hørselshemmede. Skolen har opp gjennom årene hatt et økende elevtall. Jeg har vært i kontakt med skolen og fått fire nåværende elever til å delta i denne studien.

Studien er kvalitativ. De fire intervjuene er gjennomført med diktafon, transkribert og analysert med en temabasert tilnærming. Studien har lagt vekt på informantenes egne utsagn. Drøfting av mine funn er basert på datainnsamlingen som er blitt gjort, og knyttet opp mot tidligere forskning og litteratur.

Temaer som inkludering og motivasjon har vært i fokus, knyttet opp mot problemstillingen: Hva motiverer hørselshemmede videregående skole elever som allerede går på hjemstedsskolen til å begynne på en spesialskole tilpasset hørselshemmede? Og hva opplever de som suksessfaktorer ved en spesialskole for hørselshemmede?

Det som motiverte de hørselshemmede elevene til å velge bort hjemstedsskolen og begynne på en spesialskole for hørselshemmede var at de ønsket seg hverdag som var bedre og tryggere enn det de opplevde at de hadde på hjemstedsskolen. Ønsket om å få venner og bedre karakterer sto høyt.

Suksessfaktorene ved en spesial skole for hørselshemmede kommer relativt tydelig fram i denne studien. God tilrettelegging av klasserom, klassestørrelse, teknisk utstyr, medelever og lærere med kunnskap om hørsel og erfaring med undervisning av hørselshemmede, som igjen fører til trygghet og vennskap på skole og fritid.

Forord

«Vi har en godt tilpasset skole for funksjonshemmede, altså hørselshemmede, vi har blant annet fått oss rampe». Dette utsagnet har vært noe av drivkraften min i denne studieperioden. Som hørselshemmet med egen erfaring og med en yrkeskarriere innenfor fagområdet hørsel har jeg møtt de utroligste utsagn. Å gjøre dypdykk i eget fagfelt, har vært både tøft, slitsomt, lærerikt og motiverende. Jeg har gjort meg utrolig mange refleksjoner på min vei.

Da denne studieperioden begynte hadde jeg to små barn og full jobb. Jeg er fortsatt i full jobb, men mine barn er ikke lenger så små, noe som viser at tiden har gått. Å runde av disse studiene blir både godt og vondt. Alle menneskene jeg har hatt gleden av å møte, mine medstudenter, mine lærere, all lærdommen og kunnskapen jeg har utviklet, bearbeidet og tatt med meg videre har betydd mye for meg. Likevel står jeg nå ved veis ende, for denne gang.

Jeg vil først og fremst si tusen takk til Statped og NTNU som valgte å starte opp dette studieløpet. Jeg vil rette en stor takk til tolkene som på hver forelesning har fått utfordret sin allerede utrolige dyktighet. Tusen takk til mine medstudenter, kolleger og venner for fantastiske diskusjoner, oppmuntrende ord og støtte. Takk til HLF Briskeby videregående skole og kompetansesenter og mine informanter som har gjort denne studien mulig.

En stor takk til min veileder, Per Frostad ved NTNU, som har hjulpet meg å komme i mål.

En stor takk til min familie. Spesielt min mann, Manfred. Når tiden ikke strakk til stilte han opp. For hans tålmodighet når det stormet som verst og for selvsikkerheten han har gitt meg for å komme i mål. Til slutt en stor takk til mine to fantastiske barn for tålmodighet, oppmuntring, gode koser.

Lier, april 2018

Diana BS Habecker

Innhold

Sammendrag.....	i
Forord.....	ii
1. Innledning	1
Teoretisk bakgrunn for studien	4
Spesialskoler for hørselshemmede	4
Inkludering vs. integrering	5
Likeverdig	8
Hørselshemming	8
Motivasjon.....	10
Behovspyramide.....	11
Tekniske hjelpemidler	13
Tidligere forskning.....	14
«En av flokken»	14
Tanker om å slutte på videregående skole.....	15
Elever med hørselshemming i skolen.....	15
Inkluderende fellesskap for barn og unge	16
Hørselshemmede elever i grunnskolen.....	16
Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole – Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning	16
2. Metode.....	18
Metodevalg.....	18
Det kvalitative forskningsintervju	18
Intervjuguide	19
Utvalg.....	19
Gjennomføring av intervju	20
Analyse.....	21
Kvalitet i forskningen.....	23
Reliabilitet	23
Validitet.....	23
Etiske vurderinger	24
3. Presentasjon av funn.....	25
Motivasjon.....	25
Relasjoner.....	27

Relasjoner til ansatte	28
Inkludering	29
Tilrettelegging	30
4. Drøfting av funn.....	32
Motivasjon.....	32
Relasjoner og skolens rolle	34
Tilrettelegging og inkludering.....	34
5. Oppsummering	38
Avslutning	39
Litteratur.....	41
Vedlegg:	44
Vedlegg 1 Tilrådning fra NSD	45
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykke	48
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	50
Vedlegg 4 Taushetserklæring fra NAV HMS, tolker.....	53

1. Innledning

Det har i lang tid vært diskusjoner rundt inkludering og integrering i skolen. På '70-tallet var det en stor diskusjon om hvordan man skulle ivareta barn med spesielle behov og funksjonshemminger i skolen. Loven har endret seg gjennom tidene. Som hørselshemmet kan det være nødvendig med tiltak for at undervisningen skal fungere best mulig. Heldigvis er det i dag lover å vise til som vil ha betydning for hørselshemmedes elevers læringsutbytte i skolen. Men slik har det ikke alltid vært. Og lovene har heller ikke alltid dekket så godt som de gjør i dag. *Lov av 8. juni 1881 om abnorme børns undervisning* omfattet døvstumme, blinde og åndssvake barn. Mange fikk ikke den opplæringen de hadde rett på fordi skolene ikke meldte fra. I 1915 kom en ny lov som het *Lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og pleie- arbeidshjem for ikke dannelsedyktige Aandssvake* (Befring, 2004). Også her falt mange utenom fordi de ikke gikk under kategoriene loven nevnte. Men så – i 1951 ble lov om spesialskoler vedtatt. Loven gjaldt nå flere grupper, deriblant døve og sterkt hørselshemmede. Det var staten som hadde ansvaret for spesialskolene, men kommunene var pålagt å hjelpe de som falt mellom to stoler; de som ikke fikk gå på spesialskoler, og de som slet med å følge vanlig klasseromsundervisning. Loven om spesialskoler ble opphevet i 1975. Kommunene skulle nå ha ansvaret for alle barn- også de som tidligere falt utenom (Befring, 2004). Debatten om statlige spesialskoles nedleggelse har blusset opp flere ganger siden da. Stortingsmelding nr. 35 (1990-91) «Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1990) ble nedleggelsene av statens spesialskoler en realitet. Døveskolene besto, og ble i løpet av 90-tallet en del av statlige kompetansesentra. Så blusset debatten opp igjen med Midtlyng-utvalgets innstilling i 2009 om at alle statlige hørselsskoler på grunnskole nivå skulle legges ned, mens blant annet HLF Briskeby skole og kompetansesenter kunne søkes godkjent under privatskoleloven (NO 2009:18). I 2014 ble 3 av 4 statlige døveskoler nedlagt. Den siste, AC. Møller skole i Trondheim, blir i disse dager overført til Trondheim kommune.

HLFs videregående skole, Briskeby, har et økende elevtall. En spesialtilpasset skole for hørselshemmede talespråklige elever med hørselstekniske hjelpemidler i alle klasserom. Skolen er den eneste av sitt slag i Norden med undervisningsmetoden. (HLF)

Det ryktes i fagmiljøene at elevene som kommer hit «blomstre» etter kort tid. Flere av elevene som begynner på Briskeby videregående skole har først begynt på skolen i nærmiljøet, for så å slutte, kanskje flytte langt hjemmefra, for deretter å begynne på Briskeby.

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling: Hva motiverer hørselshemmede videregående skole elever som allerede går på hjemstedsskolen til å begynne på en spesialskole tilpasset hørselshemmede? Og hva opplever de som suksessfaktorer ved en spesialskole for hørselshemmede?

Jeg har gjort et bevisst valg når jeg i denne oppgaven ikke velger å gå inn i debatten om tegnspråk, identitet og kultur. Dette handler blant annet om tematikken jeg ønsker å forske på og kriteriene jeg har satt for valg av mine informanter. Det finnes flere knutepunkt skoler rundt om i Norges land der undervisningsspråket er på tegnspråk. Briskeby er kjent for sin talespråklige undervisning, og elevene som velger å gå der har normalt noe utnyttelse av resthørsel og norsk talespråk som første språk. Mange av elevene som velger å gå her har liten eller ingen kjennskap til tegnspråk.

I dag er det *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 1998* som trådte i kraft i 1999/2000 som er den gjeldende. § 1-3 handler om tilpasset opplæring og tidlig innsats. Skolen skal organisere seg slik at undervisningsforholdene til elever med hørselshemming blir godt tilpasset. Denne paragrafen handler ikke om spesialundervisning, men om generell tilpasning som alle elever har krav på. Andre viktige paragrafer jeg vil nevne er § 8-2 omhandler gruppeorganiseringen i klasserommet. Og § 9a handler om elevenes sitt skolemiljø (Lovdata, 1998). Disse paragrafene er kanskje de mest aktuelle når vi tenker pedagogiske og likeverdige tilbud til hørselshemmede elever i dagens samfunn. Jeg vil derfor komme tilbake til disse senere i oppgaven.

Det sies at sårbare og usikre barn lettere kan bli utsatt for mobbing (Uthus, 2017). Mobbing ble for flere år siden satt på dagsorden. Ulike programmer ble utviklet og tiltak ble satt i gang i skolene. Det er lovpålagt at mobbing skal ha nulltoleranse (jf. Lovdata, 1998: §9a-3). Likevel hører vi stadig om mange barn og unges skolehverdag som består av mistrivsel, ensomhet og mobbing. En undersøkelse HLF gjorde i 2017 som viser at hver fjerde hørselshemmede elev i grunnskolen har opplevd mobbing (Hegg, 2017).

I samfunnet i dag løftes ofte de triste historiene om hørselshemmede og deres erfaringer frem i media. Forskning på hørselshemmede barn og unge har dokumentert mye om hva som ikke

fungerer i barnehager og skoler (Kermit, 2018). Vel så viktig mener jeg det er å løfte de positive historiene, øke kunnskap om hørselshemming og døvhet, og ta lærdom av hva som fungerer bra for disse elevene i skolen.

Et annet medvirkende punkt til bakgrunnen for denne studien er min egen hørselshemming. Jeg har selv kjent, sammen med mine foreldre, på de valg som skulle få konsekvenser for framtiden min på godt og vondt. I alle mine arbeidsår har jeg jobbet innenfor området hørsel. Jeg har besøkt barnehager, grunnskoler og videregående skoler. Jeg vet hva som kreves av tilrettelegging for hørselshemmede i skolen, jeg vet hvor krevende det kan være for en klasseleder å lære seg bruken av utstyret, hva det krever av medelever og ikke minst hva det krever av den hørselshemmede selv.

Studien er delt inn i 5 kapitler. I det første kapitlet, innledning, tar jeg for meg viktige begreper og bakgrunn for valg av studie, og jeg har trukket fram forskning jeg mener er relevant for denne studien. Kapittel 2 handler om metode. Jeg beskriver blant annet valg av forskningsmetode, kriteriene for valg av mine informanter, litt om intervjuguiden og hva jeg har gjort under analysen. I kapittel 3 viser jeg til mine funn med utvalgte sitater fra informantene. I kapittel 4 drøfter jeg disse funnene opp mot teori og tidligere forskning. Det femte og siste kapitlet består av en oppsummering av resultater fra studien og en avslutning.

Teoretisk bakgrunn for studien

For å bygge opp denne studien og skape et teoretisk fundament har det vært viktig å være klar over hva jeg legger i de ulike begrepene. Ord og begreper kan tolkes forskjellig avhengig av hvilken bakgrunn man har og hvilke «briller» man velger å se gjennom. Jeg vil derfor her beskrive noen begreper som er viktig for meg som forsker og deg som leser for å forstå hva denne studien er bygget på.

Spesialskoler for hørselshemmede

Jeg nevnte innledningsvis litt av spesialskolehistorien. Tanken om spesialskoler, spesialavdeling og spesialundervisning handler i dag om å gi best mulig opplæringstilbud til elever som ikke klarer å følge ordinær undervisning. Argumentet for å beholde døveskolene var tilgangen på et tegnspråkmiljø, og kompetanseutviklingen ville bli vanskelig uten nærhet til feltet. De som har valgt å jobbe ved en spesialskole har gjerne en kompetanse og et ønske om å jobbe med barn med spesielle behov. (Ohna, 2003)

Vi skal langt tilbake i tid for å finne den første spesialskolen for hørselshemmede i Norge. Andreas Christian Møller (1796-1874) grunnla skolen i Trondheim i 1824 og skolen fikk navnet Thronhjems Døvstummeinstitut, senere A.C. Møller skole. Denne skolen omtales som den første spesialskolen generelt i Norge, og kan dermed ses på som en spire til de senere spesialskolene som dukket opp. Undervisningsspråket var tegnspråk (Arnesen, 2009). A.C. Møller skole ble også lagt under et statlig kompetansesenter på 90-tallet. Siden nedleggelsene av døveskolene har A.C. Møller vært den siste av de statlige døveskolene, men i disse dager overføres også denne skolen til kommunen. Det finnes i dag flere videregående knutepunktskoler med tilbud om undervisning på tegnspråk.

Hild Ingemann Knutzen (1901-1988) var grunnleggeren av det som i dag heter HLF Briskeby videregående skole og kompetansesenter. Hun hadde studert audiologi og den orale undervisnings metoden i USA, før hun i 1956 opprettet et skoletilbud for hørselshemmede med statlig støtte og med Norges Hørselsvern (i dag Hørselshemmedes landsforbund, HLF) som eiere. Den dag i dag er det talespråk som er undervisningsspråket ved denne skolen. (HLF, 2018) Ohna, et.al. 2003 sier at på den tiden ble det diskutert hvilket undervisningsspråk man skal benytte i opplæringen av hørselshemmede. Norsk tegnspråk, norsk tale eller en kombinasjon av disse (Ohna, et.al. 2003). Diskusjonen pågår også i disse dager.

Diskusjonen om spesialskoler og spesialundervisning har handlet om ideen og troen på at barn med spesielle behov skulle bli mer lik de typiske elevene og på sikt kunne tilpasse seg det typiske fellesskapet. (Kermit, 2018) En bieffekt av dette beskriver P.Kermit (2018) som at det ble stilt lavere forventninger faglig sett og at barna i spesialskolen «fikk et taust budskap om at de ikke var gode nok» (Kermit, 2018:18). Dersom de ble mer «normale» eller «typiske» ville de også få mer anerkjennelse. Tanken om nedleggelse av spesialskoler handlet om troen på en inkluderende skole, og en skole tilpasset alle. (Kermit, 2018)

Inkludering vs. integrering

Salamanca erklæringen kom med begrepet inkludering i 1994, og begrepet er et av hovedmålene som man internasjonalt støtter knyttet til utdanningspolitikk. Inkludering er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen (Meld. Nr. 18(2010 – 2011)). Begrepet handler om at vi alle er forskjellige og skal tilpasse oss hverandre. Det handler ikke om at en enkelt elev skal tilpasse seg medelevene, slik man gjerne gjorde da det handlet om integreringsprinsippet på 70-tallet (Fottland, 2001). Inkludering handler om en fellesskole der barn og unge kan oppleve tilhørighet uansett bakgrunn, en skole der læringsutbyttet skal være styrket gjennom hensyn til elevenes forutsetninger. En skole der elevene skal oppleve både det faglige og det sosiale fellesskapet som godt (Meld. Nr. 18 (2010 – 2011)). Både klasseleder og elevene må bidra til et godt og inkluderende klassemiljø. På den måten kan elevene utvikle et godt selvbilde. Gjennom å oppleve seg selv som fullverdig, å bli tatt alvorlig, å ha medbestemmelse og innflytelse, og oppleve faglig og sosial mestring vil man lettere føle at tilretteleggingen er god, og at den tilpassede opplæringen er inkluderende (Fottland, 2001).

Prosjektrapporten; «En av flokken» som Samfunnsforskning, Statlig spesialpedagogisk tjeneste (heretter kalt Statped) og NTNU utarbeidet på bestilling fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg, 2014) viser at det ikke dermed er sagt at ansvarlige personer rundt den enkelte elev har den kunnskapen og kompetansen som må ligge til grunn for å lykkes med inkludering. Den viser også at inkludering bør ha en utvikling som handler om å endre fellesskapet, ikke at man skal tilpasse eller endre barnet (Kermit, et.al. 2014). Mer om denne rapporten under avsnittet «Tidligere forskning».

Antia, Gaustad og Stinson (2002) har forsket på hørselshemmede og døve knyttet til inkluderingsbegrepet. Ved å benytte store deler av skolehverdagen på for eksempel et

grupperom, slik tradisjonen ofte har vært knyttet til elever med spesialundervisning, vil man ofte få følelsen av å være på besøk eller gjest i sin egen klasse. Er man i klassen i alle timer, kan man få følelsen av å være medlem av fellesskapet, men ikke nødvendigvis være inkludert. (Antia, et.al. 2002). En lærers holdninger og forventninger til hørselshemmede elever er også viktig når man snakker om inkluderingsbegrepet. Anita, Gaustad og Stinson (2002) skiller mellom lærere med og uten hørselskompetanse. Lærere med kompetanse på hørsel kan stille lavere krav, overbeskytte eller i verstefall overse den hørselshemmede i en klasse bestående av normalt hørende. Det er et paradoks at lærere uten hørselskompetanse kan tro at den hørselshemmede eleven hører bedre og klarer seg bedre enn han faktisk gjør. Den hørselshemmede kan bli overvurdert. (Antia, et.al. 2002) Sammen med forventningene til elevene vil lærerens relasjon til dem bidra til om de føler seg som en del av fellesskapet. Inkludering av hørselshemmede elever er en av de mest kontroversielle temaene innenfor fagfeltet hørsel (Antia et al., 2002).

I mars 2018 kom det en rapport (Nordahl, 2018) fra ett ekspert utvalg som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er over lang tid ikke blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre. I denne rapporten legges det vekt på organisering på systemnivå og hvordan nåværende situasjon er uheldig for barn og unges inkludering i fellesskapet, og deres potensial for læring. Det legges frem forslag til hvordan målene om høy kvalitet og opplevelsen av økt inkludering kan bedres (Nordahl, 2018). Mer om denne rapporten under avsnittet «Tidligere forskning». Inkludering i fellesskapet kan også relateres til Frostad & Pijl (2007) som gjorde en studie med norske elever i ungdomsalder med spesielle opplæringsbehov, som viser at elevene er mindre sosialt inkludert, de har færre jevnaldrende venner.

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider kan man lese om tilpasset opplæring, inkludering og fellesskap. Det skilles mellom individ- og system perspektivet (NOU, 2015). Med individperspektiv er det den enkeltes elev forutsetninger og behov som skal bli vektlagt. Med systemperspektiv er det det sosiale fellesskapet som står i fokus. Her beskrives det flere punkter som er viktige for å tilpasse opplæringen best mulig, og som læreren må være bevisst på. Det nevnes blant annet viktigheten av relasjon mellom lærer og elev, elever seg imellom, læringsmiljøet i klassen og klasse ledelse (NOU, 2015). Mer om dette i kapittel 3.

Begrepene inkludering og integrering blir ofte brukt om hverandre om elever som er den eneste med hørselshemming i vanlig skole. Begrepene kan tolkes på ulike måter, alt ut i fra hvilket perspektiv man ser de fra. Mine informanter er ikke tegnspråkbrukere. Jeg ønsker likevel å definere begrepene visuelt for å underbygge hva jeg legger i begrepene. Tegnene jeg her viser til er hentet fra norsk tegnspråk, og jeg liker godt måten man skiller integrering og inkludering på tegnspråk.

Inkludering kan sies ved å samle fem fingre som peker nedover i den andre hånden som knytter seg rundt. Inkludering kommer av latinsk og betyr å innebefatte (Befring, 2004). Og de fem fingrene som omfavner de andre ser jeg for meg representerer et fellesskap. I Utdanningsdirektoratets veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming står det på side 8: «*Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt*» (2008). Dette er viktig å strekke seg etter, men ikke alltid like lett å oppnå da mye av det som skjer i skolesammenheng ofte går på fellesskapets (flertallets) prinsipper.

Integrering på tegnspråk er også ganske beskrivende. Man holder hendene foran seg, tar en finger fra den ene hånden gjennom fem spredte fingre på den andre hånden med bevegelse som et tannhjul. Man kan da tenke seg at den ene fingeren representerer en enkelt elev, som er alene med sin funksjonshemming på skolen. De fem fingrene på den andre hånden kan representere fellesskapet. La oss likevel håpe at eleven vil føle fellesskap, selv om tegnet tilsier at man står alene.



Inkluder-t/-ing
(Statped, 2018)



Integrer-t/-ing

Likeverdig

Jeg nevnte innledningsvis at opplæringsloven (Lovdata, 1998) § 1-3, § 5-1, §8-2 og § 9A er viktige i forhold til inkludering, spesialundervisning og likeverdig skoletilbud. Denne loven bidrar til å danne grunnlaget for lærings- og mestrings utvikling til elever under opplæringen, og er med på å beskytte dem.

Boken Elevenes psykiske helse i skolen (Uthus, 2017) nevner innledningsvis opplæringsloven § 1-3 (lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Lovdata, 1998), der rettigheten om tilpasset opplæring gjelder alle elever. Opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. § 5-1 (Lovdata, 1998) handler om spesialundervisning for de elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. § 8 handler om organiseringen i skolen, og § 8-2 om organiseringen i klassene og hvordan deres sosiale tilhørighet skal i varetas. § 9A er også viktig i forhold til elevenes skolemiljø.

Loven og rettighetene er der, men det finnes forskning på at den ikke alltid fungerer i praksis (jf. Kermit, 2018). Elever har opplevelser av isolasjon og ensomhet, og et stort antall faller utenfor læringsfellesskapet (Uthus, 2017). Mer om dette under «Drøfting av funn».

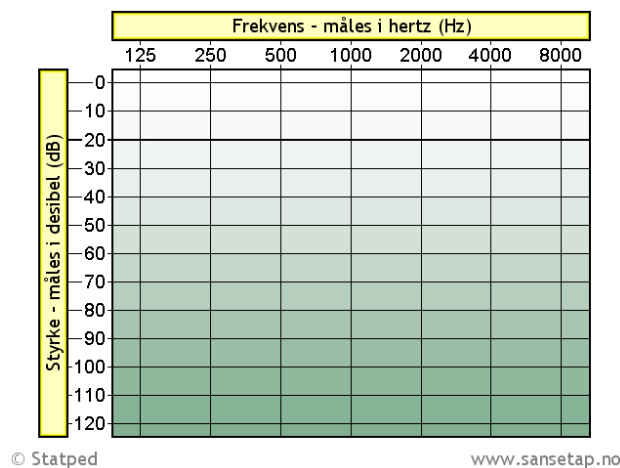
Et annet viktig dokument for skolepersonale med hørselshemmede elever og å kunne gi et likeverdig tilbud er «Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming» (2008) som man finner på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider. I skolesammenheng er også likeverdig er et begrep som blir beskrevet i denne veilederen: «*Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, aldrer, kjønn, hudfarge, seksuell orientering, sosial bakgrunn, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi*» (NOU, 2008: 18:8). Å gi alle like muligheter påvirkes i stor grad av kommunens og skolens økonomi. Skolens ledelse og holdninger kan også bidra til å skape fordeler eller vanskeligheter for elevens rettigheter til tross for at de er lovfestet.

Hørselshemming

Videre ønsker jeg å forklare hva jeg legger i begrepet hørselshemming. Hørselshemming er et komplisert og sammensatt begrep. Likevel er det noe som rammer mange av oss. Det kan være medfødt eller senere ervervet. Og om man selv ikke er eller blir hørselshemmet er sannsynligheten for at man kjenner noen med hørselshemming. Graden av hørselstapet kan

varierte, det samme kan nyttiggjørelsen av høreapparater, cochlea implantat eller andre tekniske hjelpemidler. Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) anslår at det i 2020 vil være så mange som en million hørselshemmede i Norge (HLF).

Medisinsk sett foretar man hørselsmålinger for å oppdage eller få bekreftet et hørselstap. For å få en forståelse av en persons medisinske nedsatte hørsel og graden av denne tas det ulike hørselstester som fremstilles i et audiogram. Det tas da ikke hensyn til språk, kultur og identitet. Tonene som nedtegnes i audiogrammet er ren-toner. Audiogrammet er en grafisk fremstilling som viser frekvens (Hertz, Hz) (tonehøyde) på X-aksen, og desibel hearing level (dB HL) (lydstyrken) på Y-aksen. (Laukli, 2007) Forholdet som viser nedsatt hørsel baseres på hva et normalt hørende menneske kan høre (Stach, 2010). Nedenfor viser jeg et audiogram og forklaringer hentet fra en nettside utviklet av Statped som kalles sansetap.no.



WHO (verdens helseorganisasjon) graderer hørselstap slik:

0 – Ingen hørselsnedsettelse: 25 dB eller bedre (på beste øre).

Ingen eller få hørselsproblemer, kan høre andre hviske. *)

1 – Lett nedsatt hørsel: 20 – 40 dB (på beste øre).

Kan høre og gjenta ord uttalt med normal stemme på 1 meters avstand. Anbefalinger:

Rådgivning. Høreapparater kan være aktuelt.

2 – Moderat nedsatt hørsel: 41 – 60 dB (på beste øre).

Kan høre og gjenta ord uttalt med hevet stemme på 1 meters avstand. Høreapparater anbefales som oftest.

3 – Betydelig nedsatt hørsel: 61 – 80 dB (på beste øre).

Kan høre noen ord når det blir snakket med høy stemme inn i beste øre. Høreapparater er

nødvendig. Hvis høreapparat ikke er tilgjengelig, er det anbefalt å lære munnavlesning og tegnspråk.

4 – Alvorlig nedsatt hørsel, inkludert døvhet: 81 dB eller større (på beste øre).

Umulig å høre og forstå selv en meget høy stemme. Høreapparater kan være til hjelp for å forstå ord. Rehabilitering nødvendig. Munnavlesning og tegnspråk er essensielt (Statped, 2015).

Hørselshemming blir ofte brukt som en fellesbetegnelse for alle med nedsatt hørsel – uansett hvilken grad og hvilken type hørselshemming man måtte ha. Til tross for at hørselshemming er en fellesbetegnelse blir begrepene døve og hørselshemmede likevel brukt sammen. Det er vanlig å grovdele gruppene. Det står også i Utdanningsdirektoratets veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming at: *Tunghørthet er hørselshemming som ikke utelukker taleoppfattelse og talekontroll via hørselen, men som hindrer det i ulik grad* (NOU, 2008:8).

Kravene til språklig kommunikasjon øker med alderen. Som barn fungerer et barn med hørselshemming tilsynelatende godt med jevnaldrende med normal hørsel, da det er mer lek enn verbal kommunikasjon. Når man blir ungdom kreves det mer av den enkelte i samtale, og utfordringene med å høre hva som blir sagt øker. Samtalen er en viktig del av å utvikle vennskap og relasjoner til jevnaldrende. Etter gjentatte avvísninger når man ikke får med seg hva som blir sagt, vil den hørselshemmede utvikle strategier for å ikke skille seg ut. Man ler når andre ler, man nikker til tross for at man ikke har hørt, og man trekker seg unna situasjoner og sosiale settinger. Dette fører til at flere hørselshemmede kan oppleve ensomhet og isolasjon i en livsperiode hvor vennskap med jevnaldrende er viktig (Grønlie, 2005, Imsen, 2001).

Motivasjon

Et begrep man ikke kommer utenom når man snakker om skole og elever er motivasjon. Motivasjon er et komplekst ord som brukes mye i dagligtalen, men som inneholder et spekter av følelser og personlighetsegenskaper man kan kalle indre motivasjon. Den indre motivasjonen preges av egne verdier, følelsen av godt og vondt og hva man anser som viktig og uviktig. Den indre motivasjonen er selvbestemt, man har en indre drivkraft og interesse for valgene man gjør, uten press fra andre. Denne autonomien sammen med kompetanse og mestringsfølelse, og relasjoner, påvirkes likevel av sosiale og ytre aspekter som å være en del

av et felleskap og føle tilhørighet. Er disse tre psykologiske faktorene på plass, vil man være mer styrket i møte med uforutsigbare ytre hendelser (Deci & Ryan, 2002). Ved indre motivasjon vil konsekvensene av positive og negative handlinger og resultater føles selvforskyldt (Deci & Ryan, 2002).

Egenskaper hos den enkelte er også viktig for den indre motivasjonen. Har man muligheten til selv å bestemme hva som skal gjøres, når det skal gjøres og hvordan vil man ofte oppleve valget og aktiviteten som lystbetont. Men motivasjon kan også preges av ytre faktorer, at man ønsker å oppnå noe (Imsen, 2001). Felles for både indre og ytre motivasjon er at man drives av noe som vil gi positivt utslag. Det kan for eksempel handle om at man som elev på videregående jobber ekstra med skole arbeid for å oppnå gode karakterer, eller man kan strikke fordi det føles meningsfullt, det gir ro og man trives med det.

Alle barn og unge har en iboende motivasjon for læring, vekst og utvikling. (Uthus, 2017) Uthus beskriver hvordan det å mestre styrker den psykiske helsen, og hvordan vi alle er sterkt motivert for å lykkes. Når skolen i varetar denne motivasjonen er det en helsefremmende skole (Uthus, 2017).

For en elev er det viktig å bli positivt bekreftet på skolen. Dersom selvverden blir truet, kan motivasjonen for å være samstemt med normer og verdier i dette miljøet svekkes. Dersom man ikke klarer å innfri skolens forventninger vil noen søke seg til andre miljøer (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Skaalvik og Skaalvik (2007) sier at sjansen for at dette skjer er størst hos de eldste elevene, altså videregående skole. Frafall i videregående kan blant annet forklares med at elevenes selvverd har blitt truet av skolemiljøet. Indre motivasjon har betydning for en elevs tanker om å slutte på videregående skole, men Mjaavatn og Frostads (2014) undersøkelse fremhever manglende lærerstøtte som en viktig faktor for å ha tanker om å slutte på videregående skole.

Behovspyramide

Abraham Harold Maslow, amerikansk psykolog, er kjent for sin teori om behovspyramiden. Han beskriver behovene som mangel-behov (decifiency-needs), og vekst-behov (beeing-needs) (Imsen 2001:234).

De mest grunnleggende behovene må være tilfredsstilt før man kan bli motivert til å gjøre noe annet. Men det er likevel viktig å merke seg at dersom andre behov lenger opp i pyramiden

ikke er tilfredsstilt kan det påvirke de mest grunnleggende behovene slik at de må legges til side.



Jf. Maslows behovspyramide, Imsen 2001: 234

Selv om modellen til Maslow er forholdsvis gammel, kan den likevel overføres til dagens skole, og til mennesker generelt. Deci og Ryan (2002) mener også at motivasjon er medfødt, men at den påvirkes av omgivelsene. Den indre motivasjonen kan både hemmes og utvikles. Det første behovet i behovspyramiden, fysiologiske behov, er man kjent med. Det snakkes gjerne om nyfødte babyer som søker mat umiddelbart etter fødsel. Senere vil man oppdage at om man ikke spiser frokost minsker konsentrasjonen og energien, og læringen vil gå saktere. Behov nummer to, følelsen av å føle seg trygg, oppleve forutsigbarhet og stabilitet både blant venner og i skolen, sies å være en forutsetning for et godt læringsmiljø (Imsen, 2001). Dette behovet vil jeg komme nærmere inn på i drøfting av funnene og i min oppsummering. Behov nummer tre handler om behov for kjærlighet og sosial tilknytning. Man ønsker noen å «være sammen med», man ønsker å føle tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). For ungdommer er jevnaldrende viktig for den sosiale tilknytningen, man ønsker å føle seg som «en i gjengen», eller «en i flokken» (jf. Kermit, et.al 2014)

Det fjerde nivået i behovspyramiden handler om anerkjennelse. Å føle at man får til noe, oppleve respekt fra andre, og på den måten få følelsen av indre styrke, handler om ens sosiale selvoppfatning. Det siste nivået i behovspyramiden handler om selvrealisering. Det handler om å kunne sette seg langsiktige mål knyttet til utdanning eller senere arbeidsliv, men disse

formes ikke bare av ens indre. Disse målene preges av miljøet, og støtte fra andre (Imsen, 2001).

Alle disse behovene utvikles og formes etter hvert. Dersom et behov ikke er oppfylt vil eleven sannsynligvis fylle behovet med usikkerhet, engstelse og ha større behov for bekreftelse. Som lærer i skolen vil man ha i oppgave å imøtekomme disse behovene (Imsen, 2001) og legge til rette for trygghet.

Tekniske hjelpemidler

Et annet viktig begrep i denne oppgaven er tekniske hjelpemidler. Tekniske hjelpemidler skal hjelpe hørselshemmede personer slik at de kan fungere bedre i hverdagen. Det kan være varslingsutstyr (som f.eks. vekkerklokke, dørvarsler), lytte forsterker (samtale, TV mm) De skal bidra til å høre og oppfatte mer. Det er nedfelt i loven at skolene har et ansvar for at elevene skal ha best mulig læringsutbytte. For de fleste hørselshemmede innebærer dette at de tekniske hjelpemidlene er på plass ved skolestart og at skolene vet hvordan utstyret skal brukes. I Patric Kermits rapport, Hørselshemmedes barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole (2018), stilles det spørsmål om det kanskje legges for mye vekt på det tekniske utstyret i den ordinære skolen, at det blir en «lettvin» løsning, og at man heller bør fokusere mer på alle de sammensatte forholdene rundt.

Det bør også utføres en akustikk måling, for å sjekke etterklangstiden i rommet. Gode lytteforhold er viktig for alle hørselshemmede (Overvik, 2014). I § 9a-2 kan vi lese om det fysiske skolemiljøet. «Skolen skal innreiast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar» (Lovdata, 1998). Det betyr i praksis at dersom det er behov for utbedringer i klasserommet i form av lyddempingsplater, knotter på stolene el. skal skolen påse at dette kommer på plass. Men her råder det nok mye usikkerhet. Hvor får man tak i en som kan måle akustikken? Hvor får man tak i utstyret? Hvem skal betale? Hvem har ansvaret og hvem har kunnskapen, hvem tar kontakt med hvem? Disse spørsmålene gjelder nok ikke bare i forhold til den fysiske tilretteleggingsbiten. Man får håpe PPT sitter på kunnskapen. Men det er nok ikke uvanlig at det blir foreldrene som stiller spørsmålene og tar telefonene rundt omkring for å få svar. Her bør skolen ledelse ta ansvar fort da prosessen kan ta tid (jf. første avsnitt i drøftingsdelen).

Tidligere forskning

Jeg har funnet noe forskning jeg mener er relevant for min studie. Feltet er smalt, og ikke alle studiene er gjort på hørselshemmede elever, mens andre er gjort på tegnspråklige hørselshemmede. Jeg mener likevel at de har relevans for min studie på den måten at de har noen fellesnevner. Begreper som nevnt i tidligere kapittel om inkludering, motivasjon, likeverd er sentrale i alle studiene jeg viser til her. Vi kan også knytte alle studiene opp mot elever i videregående skole. Jeg vil trekke frem noen hovedpoenger i hver av disse studiene.

«En av flokken»

I 2014 kom det en rapport skrevet på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Prosjektet ble gjennomført av NTNU Samfunnsforskning AS i samarbeid med Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) og NTNU. Rapporten har ikke bare fokus på hørselshemming, men også mer generelt om elevers læringssituasjon i skolen når de har et sansetap; om det er hørselshemming, synstap eller kombinasjonen av disse. Det er intervjuet 10 syns- og hørselshemmede elever for å sikre deres perspektiver og resultatene av disse er satt i kontekst med resultatene fra de utsendte spørreskjemaene (Kermit, et.al. 2014). Rapporten har overføringsverdi når det gjelder mine informanter knyttet til spørsmålet om inkludering og fritid. I rapporten er det satt fokus på inkludering av barn og unge med sansetap. Det stilles spørsmål om barn og unge med sansetap inkluderes i skolen, hvilke utfordringer de møter, og om det er sammenheng mellom skole og sosial deltakelse på fritiden. Det kommer det tydelig fram at som ungdommer flest ønsker også hørselshemmede å være «en av flokken». De må ofte jobbe hardere enn sine jevnaldrende for å oppnå anerkjennelse og sosial aksept, og dersom de ikke får denne anerkjennelsen eller klarer å «henge med» blir skuffelsen større. Det kommer også fram i rapporten at ungdom med sansetap kan oppleve ensomhet i større grad. I rapporten kommer det også fram nødvendigheten av å være en del av et fellesskap med andre ungdommer med funksjonsnedsettelse. Det understrekes i fortellingene at å være sosialt tatt med er noe annet enn følelsen å være sosialt tatt med. (Kermit, et.al. 2014) Til tross for at noen er positive betegnes inkluderingsprosessene som slit. Det kan også synes som svært få videreformidler dette til voksne, som igjen forsterker inntrykket mange lærere har om at eleven klarer seg bedre enn de kanskje gjør. Rapporten viser også at manglende kunnskap og støtte til lærere også påvirker inkluderingsarbeidet i større grad. (Kermit, et.al. 2014)

Tanker om å slutte på videregående skole

En annen relevant forsknings undersøkelse som er gjort av NTNU fra 2009 heter «tanker om å slutte på videregående skole» (Mjaavatn & Frostad, 2014). Undersøkelsen henter resultatene fra sine 1880 besvarelser fra elever i videregående skole. Det er noen faktorer som trekkes frem som årsakssammenhenger med «tanker om å slutte på videregående skole». Det vises blant annet til hvordan aktiv sosial deltagelse med jevnaldrende har betydning for tanker om å slutte på skolen. Lærer støtte og ensomhet var de viktigste faktorene som hadde god reliabilitet i studien. Jo større følelse av ensomhet, jo sterkere tanker om å slutte på skolen. Manglende indre motivasjon for skolen, og mestringsopplevelse er av mindre grad med på å forklare at mange elever har tanker om å slutte på skolen. Det er ingen konklusjon på hvor mange som har tanker om å slutte og som faktisk slutter. Forskerne har gjort seg noen tanker om at noen elever som har disse tankene om å slutte likevel velger å fullføre fordi de «bør», mens andre som ikke har disse tankene slutter likevel fordi de ikke består fag. Det foreslås å styrke elevenes sosiale integrering i skolen slik at opplevelsen av tilhørighet strykes (Mjaavatn & Frostad, 2014).

Elever med hørselshemming i skolen

I 2012 kom det en rapport som baserte seg på elever med hørselshemming i skolen. Prosjektet og rapporten ble gjort på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet av Skådalen Kompetansesenter. Prosjektet ble kalt «Elever med hørselshemming i skolen» (Hendar, 2012). Målet var blant annet å få mer kunnskap om barn med hørselshemming i skolen, og kartlegge læringsutbytte. Et av resultatene var at dersom man kunne forbedre muligheter til kommunikasjon og kvaliteten i opplæringen ble bedre, ville også elevens resultater bli bedre. Tilpasset opplæring og bruk av teknisk utstyr var også noe som ble lagt vekt på i denne rapporten. Av 585 foreldre svarte 45% at de ønsket færre elever i klassen, 40 % ønsket bedre tilpasset opplæring (Hendar, 2012). Videre nevnes det at klasse størrelse vil variere ut i fra skolens organisering og skolens arbeidsmåter. Det nevnes også i rapporten at lærere som skal kunne tilpasse opplæringen til elever med hørselshemming, må ha stor kunnskap om hørselshemmingen. Kontaktlærere har ofte en av de store oppgavene knyttet til undervisningen, men også å «samle trådene» som gjelder hørsel (Hendar, 2012).

I rapporten blir dårlig akustikk også nevnt som en utfordring for personer med hørselshemming. Hvordan akustikken kan påvirke læring i negativ forstand er det flere forskere som stiller seg bak (Hendar, 2012: 33).

Inkluderende fellesskap for barn og unge

I mars 2017 utnevnte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe som skulle forske på barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Ekspertgruppens mål var blant annet å foreslå virkemidler og tiltak som skal fremme mer inkludering og bedre læring i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Det ble utarbeidet en rapport som kom i mars 2018. Rapporten konkluderer med at dagens spesialpedagogiske system er lite funksjonelt, forventinger til den enkelte elev sine faglige og kognitive utfordringer er lave, og tiltakene iverksettes sent. Det blir foreslått ulike endringer på systemnivå som skal bygge på en inkluderende tilnærming for å bedre ivareta de spesialpedagogiske behovene, og for at hjelpen skal befinne seg nær elevene. Det kommer frem i rapporten at det er først i ungdomskolen at flest elever får spesialpedagogisk hjelp og at dette ikke samsvarer med tidlig innsats. Videre fremkommer det i rapporten at det ofte er lærerne, og ikke skoleledere, som bestemmer retningen for inkluderingsarbeidet i skolen (Nordahl, 2018).

Hørselshemmede elever i grunnskolen

I 2017 gjennomførte Hørselshemmedes landsforbund en undersøkelse om hørselshemmede elever i grunnskolen bestående av 185 respondenter. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets nasjonale elevundersøkelse. Hovedfunnene der viste at 28 % av de hørselshemmede elevene opplever å bli mobbet flere ganger i måneden, og mer enn halvparten hadde opplevd mobbing. 8 av 10 respondenter opplyser at i svært mange tilfeller var skolen klar over mobbingen, men voksne grep sjelden inn (Hegg, 2017). Det var også flere av respondentene som opplyste at i noen tilfeller skjedde mobbingen i klasserommet, og at læreren ikke tok hørselshemmingen på alvor.

Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole – Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning

I skrivende stund er det blitt lansert en rapport av Patrick Kermit gjort på bestilling av HLF. «Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole –

Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning» (Kermit, 2018). Rapporten er en sammenfatning av nyere forskning. Det fremgår at resultatene fra de ulike publikasjonene er sammenfattende og at nordiske skoler i liten grad lykkes med inkluderingspraksisen der hørselshemmede og hørende jevnaldrende er sammen. Videre fremkommer det at hørselshemmede elever har dårligere resultater enn hørende på samme alder, de hørselshemmede er mer ensomme, og de blir ikke lyttet til eller spurt når det gjelder utdanningsopplegg eller utdanningsløpet.

2. Metode

Metodevalg

Med denne studien hadde jeg et ønske om å løfte frem og forstå hørselshemmede elevers perspektiv i den videregående skole og deres opplevelse av suksessfaktorer ved en spesialskole for hørselshemmede (Postholm, 2011). Jeg ønsket å forstå det sosiale fenomenet rundt motivasjonen for og prosessen rundt valg av bytte av videregående (Thagaard, 2013). Det var derfor naturlig å velge en kvalitativ metode i denne undersøkelsen.

Som forsker er min nærhet til feltet også noe jeg tok hensyn til da jeg valgte en kvalitativ tilnærming i denne studien. Ord som etikk, forforståelse og subjektivitet er viktige ord jeg har hatt i mente gjennom hele denne prosessen. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

Det kvalitative forskningsintervju

Med min problemstilling som bakgrunn og et ønske om å føre en dialog der informantenes opplevelser kom fram, ble det naturlig å velge en kvalitativ metode. Valget ble videre å gjennomføre intervjuene med en semistrukturert tilnærming. På den måten ville jeg få nærhet til informantene, kunne gå i dybden på subjektive opplevelser, for så å sammenligne og tolke svarene i etterkant.

Generelt hadde informantene, etter mitt skjønn, gode utfyllende svar. Ved å velge denne formen for forskningsintervju håpet jeg å gjøre analyseprosessen enklere og solid. Jeg ønsket også å kunne sammenligne svarene (Thagaard, 2013). Det er likevel viktig å nevne to ting. Jeg hadde et åpent spørsmål helt til slutt, hvor informanten selv kunne fortelle fritt dersom de følte at viktige ting ikke var kommet fram. Dette mente jeg var viktige for å ikke gå glipp av informasjon, informantene kanskje kunne oppleve at de ikke fikk sagt fordi det ikke passet inn i spørsmålene som ble stilt. Thagaard (2013:100) nevner viktigheten ved å gjennomføre et prøveintervju. Man kan da få testet kvaliteten på spørsmålene sine, testet sin egen rolle som intervjuer og bli bedre kjent med egen intervjuguide. All litteratur jeg har lest anbefaler prøveintervju. Jeg trosset disse anbefalingene og gjennomførte ikke et prøveintervju av to årsaker. Jeg har selv deltatt i mange studier og vært i mange intervjuer både som informant og som intervjuer. Jeg har selv opplevd både gode og ikke gode intervjusituasjoner både som intervjuer og informant, og den erfaringen samt min erfaring som rådgiver i møte med personer i så mange ulike situasjoner gjorde at jeg tok dette valget. Hvordan min intervjuguide ble utarbeidet vil også underbygge det valget jeg tok. Mer om dette under

«intervjuguide». Informantene lot også vente på seg, og tiden begynte å bli knapp. Da jeg skulle informere om prosjektet, ønsket en av informantene å gjøre det samme dag. De tre andre intervjuene ble gjennomført i løpet av den neste uken. Det andre viktige punktet jeg ønsker å nevne som er knyttet til et semistrukturert intervju er at jeg var meget godt forberedt på spørsmålene. Spørsmålene fikk dermed en glidende overgang, uten at jeg var nødt å bryte øyekontakt ved å se ned i papirene mine for lenge av gangen. I tillegg valgte jeg å benytte meg av prober som kort respons underveis i intervjuet gjennom nikking og «mhm» (ja) (Thagaard, 2013). På den måten håpet jeg at informanten skulle oppleve intervjuet som en samtale og ikke en kunstig intervjusituasjon, og videre gi gode, reflekterte og ærlige svar.

Intervjuguide

Etter valg av tema for denne studien begynte arbeidet med utarbeidelse av en intervjuguide. Spørsmålene skulle bidra til å kunne belyse temaet og problemstillingen min på en god måte. Problemstillingen har blitt noe endret underveis, i takt med arbeidet med analysen og min forståelse (Thagaard, 2013). Etter valg av tema kom jeg over en gjennomført masteroppgave med noen fellestrekk til min studie der temaet gikk ut på tegnspråklige elever, lærere og deres oppfattelse av et godt læringsmiljø (Gjelhus, 2015). Jeg mente spørsmålsformuleringene og temaene var delvis overførbare til min studie, til tross for ulik type skole og ulike språk hos informantene (tegnspråk og norsk). Jeg tok kontakt med forfatter, og fikk tillatelse til å ta utgangspunkt i hennes intervjuguide som var tiltenkt elevene i hennes studie.

For å kunne fange opp essensen i denne studiens tittel og finne svar på problemstillingen har intervjuguiden blitt delt inn i seks ulike temaer i tillegg til oppstart og avslutning som jeg til sammen håpet ville kunne gi noen svar på problemstillingen min. Jeg håpet også at jeg kunne redusere og flette svarene inn under færre kategorier når jeg skulle gå i gang med analysen. Temaene i intervju guiden var: Innledende generelle spørsmål, om valg, mål og motivasjon, miljø, relasjoner, kommunikasjon og tilrettelegging, og avslutning. Disse temaene var utgangspunktet for valg av fire kategorier jeg brukte under analysen.

Utvalg

For å finne svar på min problemstilling var jeg nødt å finne informanter etter bestemte kriterier. Disse kriteriene var:

- Må ha en hørselshemming

- Må benytte seg av talespråk i hverdagen
- Må være 16 år eller eldre
- Må tidligere ha gått på videregående skole på hjemstedet.
- Må ha gått på Briskeby videregående i minst ett år.

Jeg ønsket å ha begge kjønn representert. Av hensyn til anonymitet har jeg valgt å ikke nevne antall av hvert kjønn i denne studien, men begge kjønn er representert.

Jeg valgte å gjøre intervjuene på skolen deres i et tilfeldig valgt klasserom, men kjent miljø. Dette for å gjøre informantene tryggere. De fikk tilbud om bruk av samtaleforsterker, og tilbud om tegn som støtte. For denne studien var det ikke viktig om de benytter seg av høreapparater eller cochlea implantater da det uansett kan ha varierende resultat. Jeg var mer opptatt av deres opplevelse av suksessfaktorer ved en spesialskole for hørselshemmede, og deres egne erfaringer knyttet til hva som gjorde at de valgte å bytte skole. Til tross for min nærhet til feltet hadde jeg ingen kjennskap til de aktuelle informantene.

Jeg begynte så smått prosessen med å skaffe informanter allerede i oktober 2017. Dette parallelt med at søknaden til Norsk senter for dataforskning (NSD)-personvernombudet ble sendt. Det kunne være opptil 6 ukers behandlingstid. Jeg tok derfor kontakt med ledelsen ved HLF Briskebyvideregående skole, der jeg kort informerte om studien jeg ønsket å gjøre. De responderte positivt. Da godkjennelsen fra NSD var på plass sendte jeg ny mail med informasjonsskriv som vedlegg, og ba informantene ta kontakt med meg. Det lot vente på seg. Etter en ny mailkorrespondanse med ledelsen på nyåret fikk jeg selv komme til skolen å informere studentene. Det viste seg at de hadde meldt sin interesse, men interessen var ikke blitt videreformidlet på grunn av misforståelse. I løpet av januar hadde jeg gjennomført alle intervjuene.

Gjennomføring av intervju

Jeg valgte å benytte diktafon; Olympus Digital Voice Recorder, under intervjuene.

Informantene ble informert om dette, og jeg lot opptaker ligge diskret på bordet mellom oss. Jeg ønsket ikke at informantene skulle bli forstyrret og miste fokus, så diktafonen ble ikke rørt eller sett på etter at jeg var sikker på at opptaket var startet. Jeg hadde før intervjusituasjonen testet og gjort meg godt kjent med opptakeren. Jeg var også bevisst på at det kunne komme fram viktig informasjon i etterkant av intervjuet. Jeg lot derfor diktafonen gå en liten stund etter at vi hadde avsluttet, men ga tydelig beskjed om når jeg stoppet den. Thagaard (2013)

nevner fordeler og ulemper med notatskriving under intervjuer, og oppfordrer til opptak der informanten tillater. I etterkant av hvert intervju gjorde jeg meg noen notater om kroppsspråk og ansiktsuttrykk og min opplevelse av intervjusituasjonen. Dette er viktig informasjon som kan bidra til en bedre analyse og som kan gå tapt dersom man kun baserer seg på lydopptaket. Fordi jeg ikke foretok et prøveintervju, ble det ekstra viktig for meg å lytte gjennom etter hvert intervju jeg foretok for å sikre at jeg stilte spørsmålene på en god måte og for å unngå å gjenta svakheter (Thagaard, 2013).

Alle mennesker har sine erfaringer og sin bakgrunn. Med tanke på min egen personlige erfaring og mitt eget kjennskap til feltet valgte jeg å gå inn i intervjuene og forskningen med åpenhet. Jeg ønsket ikke stille ledende spørsmål, og jeg ønsket å være åpen for svarene som kunne komme, selv om de muligens ikke stemte med tanker jeg hadde gjort meg på forhånd. Innledningsvis presenterte jeg meg og min bakgrunn kort. Jeg var åpen om mitt hørseltap, uten å gå for mye i detaljer. Videre fortalte jeg kort studiens formål, hvordan intervjuet var delt inn, og minnet om anonymiteten.

Min intensjon med denne studien var ikke å finne en fasit, eller å få bekreftet eller avkreftet mine tanker, men heller gi et bedre grunnlag for videre diskusjoner på flere plan. Diskusjonen om spesialskoler, inkludering av hørselshemmede og diskusjonen rundt kompetansen eller mangel på kompetansen til skoler som får hørselshemmede elever, og hvordan dette påvirker hørselshemmedes skoleløp. Det var også av min intensjon å sette fokus på hørselshemmede elever i videregående skole, da mye av forskningen som er gjort innen hørselsfeltet er fra barnehage og grunnskole.

Analyse

Intervjuene ble gjennomført med relativt kort intervall. Jeg hadde i utgangpunktet ønsket å transkribere fortløpende etter at hvert intervju var gjennomført. Med så kort intervall mellom intervjuene ble dette vanskelig med en så tidkrevende prosess. Jeg merket også utfordringen med eget hørselstap da transkriberingen startet. Jeg slet med å høre enkelt ord, og ble redd for at noen viktige ord og lyder skulle gå tapt. Jeg har i det daglige ingen utfordringer i en-til-en-situasjoner, og valgte derfor å ikke bruke tolk i intervju situasjonen. Dette tror jeg kunne forstyrret informantene, da de selv ikke benytter seg av tolk til vanlig. Utfordringen med å bare høre på lydopptaker, uten å kunne se ansiktet og støtte meg på munnnavlesning, gjorde at jeg så det nødvendig med å benytte meg av to tolker i arbeidet med transkriberingen. Jeg gjorde meg notater i etterkant av hvert intervju, som hjalp meg i den senere prosessen. Med

hjelp av to tolker startet jeg å transkribere intervjuene kort tid etter at det siste var gjennomført. På den måten var det enklere, sammen med notatene, å huske hver enkel intervjusituasjon og ikke minst reflektere over svarene. At det var to tolker sikret også at små uttalelser og lyder som lett kan gå tapt, likevel kom med. Tolkene signerte taushetserklæring. Når dataene var samlet inn og transkribert kunne jeg gå i gang med analyseprosessen.

Jeg tok utgangspunkt i de seks temaene i intervjuguiden, og med utgangspunkt i teorien endret jeg til fire kategorier jeg mente var relevante, og som ville gjøre analysen noe enklere. Til disse kategoriene valgte jeg i første omgang ut ulike nøkkelord og begreper som kunne plasseres under de ulike kategoriene (Thaagard, 2013).

Jeg lagret den transkriberte teksten i pdf.format og skrev inn nøkkelord slik at jeg lettere kunne se hvor og i hvilken sammenheng de ulike nøkkelordene var brukt, for så å kategorisere sitater og nøkkelord i en tabell. Hvert intervju ble skrevet ut og gått nøye gjennom med markeringspenn for å sikre at relevante sitater uten nøkkelordene ikke skulle gå tapt.

På den måten fikk ulike utsagn en mening og jeg kunne tolke frem og tilbake, lik den hermeneutiske tradisjon. Når man benytter seg av denne måten å analysere en tekst på blir også førforståelsen viktig (Kvale & Brinmann 2010). Med min førforståelse ble det lettere å kunne koble ulike utsagn til ulike kategorier, men jeg måtte være varsom så jeg ikke overtolket. Ved hjelp av denne metoden fikk jeg også redusert materialet slik at kun det jeg mente var relevant for studiene ble bearbeidet. Kategoriene jeg valgte å ha fokus på og som jeg deretter gikk dypere inn i sitatene på, for så å kunne knytte opp mot min problemstilling og teorien (Dalen, 2011) var:

- Motivasjon
- Relasjoner
- Inkludering
- Tilrettelegging

Ut ifra tidligere forskning og teori håpet jeg at ved hjelp av disse kategoriene ville jeg kunne finne svar på min problemstilling. Jeg vil komme nærmere inn på kategoriene i avsnittet om «Presentasjon av funn».

Kvalitet i forskningen

Reliabilitet

All forskning bør leses med kritisk blikk. Kvaliteten og troverdigheten kan være varierende og som forsker bør man begrunne sine valg godt. Begrepet reliabilitet sier noe om prosessen datainnsamlingen og analysen gjort på (Thagaard, 2013).

Prosesen i denne studien har vært ryddig. Godkjenningen fra NSD, forespørsel gjennom skolens rektor, informasjonsskriv til informantene, samtykke, taushetserklæring fra tolker. Jeg har vært åpen om min egenerfaring som hørselshemmet og min erfaring fra feltet.

Et annet viktig punkt for reliabilitet er hvor og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Jeg nevnte tidligere tilliten og tryggheten jeg opplevde under intervjuet, og jeg opplevde informantene som ærlige. De deltok frivillig, de ble informert om formålet med studien, de ville bli anonymisert og de ble opplyst om at de kunne trekke seg når som helst. Valg av sted for intervjuene og god forberedelse bidro også til å styrke kvaliteten.

Validitet

Validitet er også et tungtveiende begrep når man snakker om en studies kvalitet og troverdighet. Man kan skille mellom intern og ekstern validitet. I motsetning reliabilitet handler validitet om analysen og tolkningen som blir gjort og dens gyldighet (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Ekstern (eller ytre) validitet handler om nettopp dette; er resultatene fra studien overførbare til virkeligheten og andre sammenhenger (Thagaard 2013)?

Jeg har gjennom studien vært veldig bevisst på hvordan min erfaring og førforståelse kan påvirke mitt syn og dermed mine tolkninger av resultatene. Jeg har brukt litteratur og annen forskning og min egen innsikt og erfaring fra fagfeltet i mine forberedelser. Jeg har beskrevet min relasjon til feltet og informantene. Jeg har sett på egen forskning med så kritisk blikk som mulig, argumentert for mine valg, og stilt meg spørsmål om denne studien er overførbart til andre sammenhenger. Med min førforståelse ble det også viktig for meg å vurdere hvordan jeg tolket og analyserte svarene. Ville en annen forsker fått de samme svarene (Thagaard 2013)? På grunn av tidsperspektivet fikk jeg ikke tid til å sende og få tilbakemelding fra informantene på utdrag og viktige poenger fra det transkriberte materialet («member checking»). Jeg har hele tiden vært bevisst på hvordan mitt eget hørseltap og erfaring kan bidra til å «farge» mitt syn og mine tolkninger av studien. Noe som kan true validiteten er at jeg tolker og oppfatter informantene til min fordel og at mine egne opplevelser kommer frem.

Dette er noe jeg kunne kontrollsjekket ved hjelp av «member checking». Jeg har vært bevisst på denne trusselen helt fra start, og jeg valgte tidlig å være åpen med informantene og fortelle om mitt eget hørseltap og stille kontrollspørsmål underveis i intervjuet. Jeg opplevde de som trygge og tillitsfulle, og jeg opplevde en god atmosfære under intervjuene (Thagaard, 2013).

Informantene har oppfylt kriteriene jeg satte som utgangspunkt. Med disse kriteriene håpet jeg å få fram elevenes stemme samlet, og har tro på at disse er representative for mange hørselshemmedes elevers opplevelse av suksessfaktorer ved en spesialskole for hørselshemmede. Til sammen mener jeg dette har bidratt til en styrket kvalitet på min studie.

Etiske vurderinger

Jeg nevnte innledningsvis at jeg har hatt ord som etikk i mente under hele denne prosessen. Når man studerer og forsker på et smalt felt er sjansen for gjenkjennelse stor. Man bør derfor trå med varsomhet (Dalen, 2011). Hørselsfeltet i seg selv er lite, og med sosiale medier, få tilrettelagte skoler blir kravene til anonymisering ekstra tungtveiende. Jeg har derfor valgt å ikke beskrive hvor elevene opprinnelig er fra, antall representanter av hvert kjønn (annet enn at begge kjønn er representert), hvilken studieretning eller års trinn de er på nå. Jeg har også vært nøye på å informere informantene om studiens formål, deres mulighet til å trekke seg når som helst. Jeg gjorde også oppmerksom på at jeg muligens ville benytte meg av tolk, dersom min egen hørsel satte begrensninger når jeg skulle transkribere. Jeg var også opptatt av at informantene deltok frivillig og skrev under samtykke (Postholm 2010).

Under intervjusituasjonen kom det opp tema som var mer følsomme for noen enn andre. Fordi vi hadde en god tone, jeg opplevde tillitt, var det en fare for at informantene kunne være mer åpne om såre episoder enn det de så for seg. Det ble ekstra viktig å ta hensyn til at studien eller resultatene ikke skulle bli belastende i ettertid (Thagaard 2013:121). Jeg var forberedt på å kunne bli overrasket over svarene. Jeg hadde i utgangspunktet tanker om at dette var elever som var fornøyd med valget de har tatt angående bytte av videregående skole og alle som deltok var positivt innstilt.

3. Presentasjon av funn

Jeg nevnte tidligere at kategoriene som jeg ønsket å trekke frem under analysen var motivasjon, relasjoner, inkludering og tilrettelegging. Tre av mine informanternes utsagn viste at de i utgangspunktet aldri hadde tanker om å slutte hele det videregående løpet. Motivasjonen for å fortsette et sted de håpet ville bli bedre på flere områder var der. Den siste informanten hadde «gitt opp» det meste, men etter informasjon og overtalelse fra en tidligere lærer og foreldre, økte motivasjonen for å begynne på en skole som hadde alt det «hørselstekniske på stell».

Flere av informantene hadde samme tanker rundt bestemte tema. Jeg vil i dette avsnittet presentere noen av disse utsagnene samlet under de fire kategoriene, men først noen generelle fellestrekk jeg fant da de snakket om hjemstedsskolene sine.

Tre av mine fire informanter uttrykker å ha hatt det tøft på hjemstedsskolen. Med tøft nevnes det mobbing og utestengelse, lite og ingen bruk av teknisk utstyr, de ble slitne av å følge med både i undervisning og blant medelever.

De følte seg utrygge i mange situasjoner knyttet til kommunikasjon, var redde for å misforstå, redde for å spørre om igjen, og de ønsket ikke å «være til bry». De ga uttrykk for at de hadde «gitt opp», at mange lærere ikke tok til følge råd og tips fra rådgiver på skolen eller ansatte utenfra med kunnskap om hørsel. Flere av informantene hadde hatt tanker om å slutte på videregående, men ønsket i utgangspunktet ikke det.

Klassestørrelse var også var også et frustrasjonsmoment hos alle mine informanter. Til tross for at elevantallet i klassene hadde variert fra 12 til 30 på hjemstedsskolene, opplevdes undervisningen for alle informantene som «slitsom». Ulike programfag påvirket størrelse på klasserom, støynivå, og fire av fire uttrykte manglende tilrettelegging. Flere hadde tilgang på teknisk utstyr, men som enten ikke ble brukt, ble tøysset med, eller kom på plass lenge etter at skoleåret startet.

Motivasjon

Motivasjon var en av kategoriene jeg valgte å trekke frem. Dataene som handlet om motivasjon delte jeg i to faktorer. Indre motivasjon og ytre motivasjon. Jeg har tidligere forklart hva disse begrepene innebærer i avsnittet «Teori».

En av mine informanter beskrev hvordan overgangssituasjoner fra ungdomsskole til videregående kan være veldig krevende. Informanten hadde fått anbefalt å begynne på Briskeby i førsteomgang etter ungdomsskolen, men ønsket om linje og hjemstedsskole sto sterkest.

for meg så... jeg er litt sær, eller ikke sær, men litt sånn, jeg vil finne ut selv hva jeg vil, og det jeg vil går jeg for.. så er liksom.. det jeg søkte på (hjemstedsskolen) var det ingen som sa til meg, men jeg ville gå på det selv, de er jo bra for de som trenger dem på en måte, som hva det passer til.

Informanten hadde en sterk indre motivasjon for å gå på hjemstedsskolen, og ønsket ikke å bli fortalt hva som var det beste valget. Informanten valgte likevel å begynne på Briskeby etter ett år.

Jeg spurte alle informantene om de var motivert/hadde lyst å gå på nåværende skole når de våknet. En av informantene hadde dager det var tungt å stå opp, men uttrykte at dette ikke handlet om selve skolen og fagene, men mer om egne følelser og tanker:

...det er liksom mest meg da, hvordan det er inni meg

En annen uttrykte at det kunne være litt tungt å stå opp, men også her ble det understreket at det ikke handlet om selve skolen eller fagene, men noe som gjaldt «folk flest» og etter avsluttet sitat kom det litt latter:

...er ikke demotivert, men litt vanskelig å stå opp, men sånn er det jo!

To av fire informanter var positivt innstilt og klare for en ny skoledag når de våknet. Dette var i kontrast til tiden på hjemstedsskolene. En informant uttrykte:

jeg blir bare så kvalm, vondt i magen og.. jeg ork.. når jeg ser lærerne som er der da har jeg bare lyst til å springe vekk..

I tillegg hadde samtlige informanter fremtidsplaner. To av informantene var så motiverte til å begynne på Briskeby at de valgte å byttet studieprogram for å kunne gå der. De håpet å ha fullført videregående og være på vei til høyere utdanning, mens andre håpet å være i jobb innen 5 år innenfor studieretningen de går på. Dette sto i kontrast til hvordan de beskrev tiden på hjemstedsskolen, hvor de var nære på å «gi opp» og slutte, en informant gråt hver dag, en informant hadde lite overskudd til å jobbe med skolen, mens en informant synes alt var «helt

greit», og stilte seg ganske, til tross for skolebytte, likegyldig til tiden på hjemstedsskolen. Alle informantene uttrykte mer overskudd på nåværende skole, og mer motivasjon til å jobbe med fagene.

Relasjoner

Videre vil jeg trekke frem noen funn fra nåværende skole, Briskeby. Alle informantene hadde forventninger om å forbedre karakterer ved å begynne på Briskeby, og tre av fire hadde håp om å få venner der. Jeg har tidligere nevnt betydningen av å oppleve anerkjennelse, og tilhørighet. Viktigheten ved å føle seg som sine jevnaldrende. Da tre av mine fire informanter begynte på Briskeby hadde de ingen nære venner, eller venner i det hele tatt.

En av informantene uttalte:

... hvis det er en plass jeg har venner så er det jo her. Det er jo.. hvis ikke jeg hadde gått på Briskeby så hadde jeg ikke sittet her i dag for å si det sånn ... for jeg har jo ikke ordentlige venner hjemme. Jeg har en, men det er ikke sånn ... ordentlig, ordentlig liksom..

en annen sa:

Det er jo enkelt å skaffe seg venner her og mange på skolen har opplevd mobbing ...eh ... på gamleskolen – jeg også...

En tredje sa:

... da tenkte jeg: venner.. det er fint. For jeg har ikke hatt venner på lenge..

Den fjerde informanten opplever å ha gode venner både på hjemstedet og på Briskeby. Men uttrykker at miljøet kan bli litt lite, og at det har sine fordeler og ulemper:

...her har du veldig lite.. 58 eller 59 elever. Så det er jo veldig sånn – alle vet hvem alle er og hva alle gjør, stort sett hva alle heter....

Samtlige av informantene uttrykker at de nå har venner på skolen som de kan betro seg til og kun en av informantene har nære venner på hjemstedet. Fra tiden på hjemstedsskolen uttrykte en informant følelsen av å ikke ha venner og gi seg selv skylden for det. Informanten sa til seg selv:

..jeg er ikke verdt noe, gå heller og snakk om det til noen i stedet for å sitte der og... si de dumme tinga til deg selv, sånn som.. jeg sitter jo her nå på Briskeby og angrer på de tingene jeg sa...

Relasjoner til ansatte

Betydningen av relasjoner handler ikke bare om jevnaldrende i skolen. Nesten alle mine informanter beskrev og bekreftet teori om betydningen av å ha en voksen person å snakke med på hjemstedsskolen. (jf. Mjaavatn og Frostad, 2014) De beskrev hvordan de følte de fikk støtte av denne personen. Denne personen var ikke nødvendigvis deres lærer. De beskrev også hvordan støtte fra en person ikke var nok til å få resten av lærerne og klassen til å ta hensyn og bruke mikrofoner. Av de fire informantene var det ingen som følte de kunne snakke med egen lærer på grunn av manglende forståelse og kjemi. Personer som ble nevnt var rådgiver på skolen, helsesøster, en lærer som ikke underviste klassen lenger. En av informantene hadde ikke følt behov for å snakke med noen, men hadde fått tips og hjelp til å søke på Briskeby. På nåværende skole var kjemien med lærere og elever hos informantene mye bedre og de opplever forståelse hos lærer. Alle informantene uttrykte at de var fornøyd med lærerne, kjemien i elev-lærer forholdet:

...har som sagt god kjemi med lærerne og elevene jeg omgås med..

En annen sa:

...føler mer motivasjon til å jobbe med skolen fordi jeg også har mer energi, og har positive lærere som forstår..

En tredje informant sa om lærerne de har nå:

...ja, jeg er veldig fornøyd med dem, det er ...god tone, vi kan tulle litt i blant, men vi lærer mye. Ja..

En fjerde informant sa:

...jeg er fornøyd med de og har god kjemi med de og.. det eneste er at det blir litt.. hvis vi har mye i timene blir de litt revet med også går de litt ut å lære oss, men de får det frem, ikke sant...

Inkludering

Opplevelsen av inkludering og ekskludering er subjektiv. Hvordan man opplever klassemiljø og friminutter og hvordan man trives og føler seg som en av gjengen eller ikke, preger egne opplevelser. Eksempler på utsagn som kan knyttes til inkludering og ekskludering ved hjemstedsskolen vil jeg presentere her. En av mine informanter forteller:

ja, der følte jeg meg ekskludert. Emh.. andre ganger så var det, hvis jeg sa «hæ?», så... asså jeg satt ved siden ei en stund, som var veldig hjelpsom, så jeg kunne lene meg over og bare: «hva var det de sa nå?», og så fikk jeg det forklart. Så da følte jeg meg veldig bra...

Informanten uttrykker også at det var hun selv som ofte måtte ta initiativet og si fra om ting som måtte endres. Et eksempel er når de byttet plasser i klasserommet:

og så sa jeg ifra til lærerne at jeg måtte sitte annerledes når vi bytta plasser i klasserommet, det å bli plassert helt bakerst funket ikke så bra... så da fikk jeg flytte meg fremst. Mhm. Så de var jo hjelpsomme i den forstand..

En annen informant uttrykte at det kunne være vanskelig for de tidligere medelevene (på hjemstedsskolen) å forstå dette med hørselshemmingen.

...følte ikke de holdt meg utenfor, det gjorde jeg ikke, men følte at.. skjønte det var vanskelig for de også. Det er vanskelig å vite åssen en skal oppføre seg når en møter en ny person, så er det spesielt med mikrofoner i timene liksom. Når det er helt nytt så kan jeg skjønne at det er litt vanskelig å komme i kontakt...Eh.... men etter hvert så ble det jo bedre ...hadde alltid noen å gå med i friminuttene og alltid noen å være med lissom..

Og en informant opplevde ved hjemstedsskolen at det ofte ble mye støy, at medelevene ikke var så hensynsfulle.

..folk snakket i munnen på hverandre og jeg skulle prøve å høre hva de andre sa, men så... prøvde jeg å følge med mest mulig, så var det folk som snakket...så....

En informant uttrykte at en fordel med færre antall elever på nåværende skole, Briskeby, var blant annet at de må rydde opp seg imellom dersom de er uenige eller det oppstår krangler, og at de ikke har så mange å spille på, man kan ikke bare gå videre når miljøet er lite.

...ja, men det er jo ikke sånn på andre skoler (at man må rydde opp seg imellom).. jaja, bare gå videre.. ikke heng med de som... er sånn...

Tilrettelegging

På hjemstedskolene var tilretteleggingen variert, og ikke tilstrekkelig. Alle mine informanter trakk fram betydningen av den gode tilretteleggingen og kunnskapen om hva det betyr å høre dårlig som «alle» på Briskeby har. Elevene har sin egenerfaring, og de fleste vet å ta hensyn til hverandre.

.. sånn som her på Briskeby, er veldig sånn: «hva sa du?» «kan du si det om igjen liksom» ...her får du ikke kommentarer om «glem det» liksom, og.. sånn som, om vi bruker «glem det», er det ofte for å tulle liksom. Men det kan en ta som en spøk liksom...

.... her gir de seg ikke før vi har fått det med oss liksom...

Lærerne har erfaring og kunnskap om hvordan undervisning av hørselshemmede bør foregå. I følge mine informanter venter de til mikrofoner er på plass og fungerer, og bytter klasserom dersom det ikke er i orden. De snakker ikke mens de skriver på tavla.

De vet de ikke skal stå mot tavla å prate, de vet at de må få kontakt med eleven, de vet at de må gjenta ting uten at man trenger å spørre om det... så jeg vet at de allerede har det inne i systemet sitt når de underviser.

Klasse størrelsen på Briskeby har stor betydning for informantenes energinivå. De opplever å få med seg hva som blir sagt uten å anstrenge seg og bruke mye krefter.

...så er vi veldig få i klassen... så det helt forskjell på det enn å være 30 stykker eller 20... så det er jo deilig for å si det rett ut...

Flere av informantene trakk fram plassering i klasserommet. Flere uttrykte at det på tidligere skoler hadde vært tilfeldig hvor de satt, og at de ofte satt bak hverandre, på rekker, som igjen gjorde det vanskelig å se medelever. To av informantene trakk også fram det positive stolene i har i klasserommet på Briskeby. De har stoler som er myke, kan svinge for ikke å belaste nakke, og for å kunne snu seg mot den som snakker. Informanten sa dette med en lystbetont stemme, som om det virkelig ble satt pris på:

Vi får sånne gode stoler da. Ikke bare sånne harde stoler... sånne som går an å svinge. Så du ikke trenger å bruke nakken så mye å... anstrenge deg.

4. Drøfting av funn

Mine fire informanter fremstår som, det mange ville sagt, normale ungdommer. Gjennom intervjuet merket jeg meg at de fremsto som reflekterte, motiverte og modne. Og noe av grunnen til dette tror jeg skyldes hva de har med seg av erfaring fra livet så langt. Erfaringene de har gjort seg blant annet som en konsekvens av hørselshemmingen. Vi formes alle av våre egne og andres erfaringer (Imsen, 2001).

Motivasjon

Jeg nevnte i avsnittet om motivasjon Maslows behovspyramide og hva som driver oss og får oss til å gjøre og gjennomføre. Både ytre og indre motivasjon har vært viktig for mine informanter i ulike sammenhenger når de har gått med tanker om å slutte på hjemstedsskolen. Skulle de gi opp videregående, eller skulle de fortsette et annet sted? Hva var deres drivkraft? Den indre motivasjonen preges av om de grunnleggende psykologiske behovene er på plass. Jeg har tidligere skrevet om de ulike behovene og for ungdommer er det noen områder som er viktigere å få oppfylt i perioder enn andre (jf. Imsen, 2001). Eksempel kan være om behovene om sosial tilhørighet, anerkjennelse og autonomi eller selvrealisering er oppfylt vil sannsynligvis også den indre motivasjonen være sterkere.

Behovene om tilhørighet, anerkjennelse og autonomi har i større eller mindre grad vært savnet av mine informanter, men de hadde likevel et håp om å finne igjen noe av dette ved å begynne på den tilrettelagte skolen for hørselshemmede. Utsagnet et av mine informanter hadde om at «...jeg ville finne ut selv hva jeg vil...», selv om informanten var blitt anbefalt Briskeby, tyder på en sterk indre motivasjon (jf. Deci & Ryan, 2002).

Behovet for trygghet har jeg også gjennom denne studien ansett som viktig for informantene. Deres utsagn har jeg tolket dithen at de på hjemstedsskolen har følt seg utrygge – ikke i fysisk forstand, men flere av de psykologiske behovene har ikke vært på plass. Få eller ingen venner, usikkerheten til seg selv, det å ikke tørre å si at man ikke hører, eller at man ikke orker å gang på gang måtte føle seg til bry fordi andre må ta hensyn og en lærer som egentlig ikke ønsker å bruke mikrofon. Dette samsvarer med elevundersøkelsen HLF gjennomførte i 2017, der en stor del har opplevd mobbing, og at læreren ikke har tatt hørselstapet deres på alvor. (Hegg, 2017) Motivasjonen mine informanter har i dag påvirkes også i stor grad av relasjonen mellom lærer og elev, og følelsen av å motta støtte (jf. Mjaavatn og Frostad, 2014). Denne

støtten er viktig for motivasjonen til å fortsette når motgangen blir stor. Ut i fra mine funn tolker jeg det slik at alle mine informanter ønsket bedring i situasjonen de befant seg i på hjemstedsskolen. De hadde alle «gitt opp» hjemstedsskolen. Og en av informantene uttrykte tydelig at hun ga seg selv skylden for at skole situasjonen ikke fungerte. Alle informantene hadde få eller ingen venner, relasjonene til lærer var ikke spesielt god, og to av fire informanter hadde en motivasjon for å forbedre sine karakterer. Det var karakterene som ville gi dem muligheter i fremtiden. Men for å få til dette måtte de få med seg hva som ble sagt i undervisningen. En av disse to informantene så på venner som en «bonus» ved den nye skolen, mens den andre hadde venner der fra tidligere barndomsår.

De to andre informantene hadde et sterkt ønske om å få venner. For dem var tanken på nye og kanskje nære venner en medvirkende årsak som motiverte dem til å fortsette skolegang, men på et annet sted. Ønsket om å begynne på en spesialskole ble styrket med alt som de selv opplevde ikke var på plass ved den gamle skolen. Det ville vel ikke bli bedre ved en tilsvarende skole i nærområdet? Tanken på å måtte gå gjennom alt sammen på nytt var det flere av informantene som uttrykte som håpløst. De hadde jo gått på ungdomsskole og selv om det for de fleste hadde fungert noe bedre der, hadde hele prosessen med skolegang vært tung der og. Tanken om å komme til en spesialskole der det meste var på plass allerede kan man forstå blir fristende. For dem var bedre karakterer en bonus, og de uttrykte at venner på den nye (spesial)skolen og i fritiden deres nå skaper trygghet. Dette er i tråd med Maslows grunnleggende trygghetsbehov, og det er i tråd med flere av forskningsresultatene jeg har nevnt under «Tidligere forskning». Ved å føle seg trygg, ha oversikt og orden, ikke gå med engstelse for noe over tid, kan hele adferdsmønsteret til en person endres.

De hadde alle fremtidsplanene klare. Noen så for seg å være ferdig utdannet og i arbeid, mens andre var på vei til eller midt i høyere utdanning. Ingen av informantene uttrykte usikkerhet ved å ta videre utdanning eller å komme ut i arbeidslivet, til tross for sine erfaringer på hjemstedsskolen. Om dette skyldes at deres selvsikkerhet har blitt så styrket i løpet av tiden på spesialskolen, eller om dette skyldes at de lever «her og nå» og har det bra, eller om det handler om naivitet kan det bare spekuleres i. Slik jeg velger å tolke mine informanter, har de i løpet av tiden på denne skolen opparbeidet en trygghet med venner og fagmiljø, en selvtillit og en kunnskap om eget hørselstap og behov som vil styrke dem i deres fremtid. De har fått ny motivasjon til å fortsette skoleløpet og utdannelsen og motivasjon påvirker den kognitive og faglige utviklingen.

Relasjoner og skolens rolle

Det er også viktig å huske at barn og ungdom med hørselshemming får rådgivning og at det blir gjort en pedagogisk innsats i skolen, for at man skal kunne leve med sitt hørselstap (Laukli, 2007). Men hva er pedagogisk innsats? Det er vanskelig å utføre et godt pedagogisk tiltak dersom man ikke besitter kunnskapen. Det er ikke nok å være støttende, for alle mine fire informanter har hatt støttende personer rundt seg i form av familie. Personene som skal jobbe eller allerede jobber rundt et hørselshemmet barn eller ungdom, bør i tillegg til å være støttende også ha forståelse og kunnskap (Hendar, 2012). De bør vite om typiske utsagn fra andre mennesker som kan såre. De bør vite om utsagn som kan tyde på motløshet (jf. Laukli 2007).

En lærer må være ærlig med seg selv, og gripe tak i ulike situasjoner som oppstår. Hvis ikke går det utover elevens læring. Hvem som gir rådgivningen kan i dag variere. Slik rapporten «Inkluderende fellesskap» (Nordahl, 2018) sier kan veien fra elev til PPT og Statped være lang og ting kan ta tid. På en annen side kan det være med et samlet fagmiljø at spisskompetansen blir i varetatt, og kunnskapene hos de enkelte ikke blir utdatert. Uansett hviler det mye ansvar på læreren som etter beste evne må forsøke å fange opp signaler, beskjeder og ta tak i utfordringene, slik at eleven ikke blir lidende. Mange lærere brenner for yrket sitt og elevene sine. Dessverre er det ofte ikke nok. Når elever med hørselshemming opplever å ikke bli tatt på alvor av læreren, og skolen i mange tilfeller er klar over mobbing, men ikke griper inn (Hegg, 2017), er det bekymringsfullt, og faktisk et lovbrudd. Alle presentasjonene under avsnittet «Tidligere forskning» viser til at arbeidet med inkludering må opp på et høyere system nivå.

Alle mine informanter ga uttrykk for savn og behov etter en voksenperson å snakke med på hjemstedsskolen som forsto hva det betyr å høre dårlig. Den ene voksenpersonen som en av informantene beskrev, gikk fram og forsøkte å tipse andre lærere, men ble ikke hørt, til tross for gjentatte forsøk. Informanten forsvarte personen med «det er jo ikke så lett når de ikke forstår».

Tilrettelegging og inkludering

Det er ikke unormalt at hørselshemmede ofte blir slitne både mentalt og fysisk (Kermit, 2018). Nesten alle hørselshemmede vil i større eller mindre grad støtte seg på munnnavlesning, bevisst eller ubevisst (Overvik, 2014). Slik en av mine informanter sa: «Jeg var egentlig ikke

klar over at jeg var så avhengig av munnavlesning». Det kan føre til at man bruker øynene mer og spenner nakke muskulaturen. I forhold til det fysiske er lærerens holdninger viktig. Lærerne bør kurses i hvordan man står i forhold til lysforhold og vinduer, hvordan man snakker rolig og tydelig, hvordan strukturen i klasserommet bør være i forhold til turtaking, forutsigbarhet for hva som skal skje. Dette er ting som hørselshemmede selv kanskje ikke alltid er så bevisste på. Mange hørselshemmede er ikke bevisste og klar over deres eget hørselstap (Laukli, 2007), eller hvilke behov de har som kan gjøre hverdagen lettere. Uttalelser som «Jeg visste vel egentlig ikke hva som fantes», «Jeg tenkte det ble så mye styr og ville ikke bli stemplet» løfter frem problemstillinger som usikkerhet, ønsket om å passe inn. Kanskje vil noen nye tiltak gjøre det litt enklere å henge med i undervisningen. Og selv om tilretteleggingsbehovene skal dekkes og det er lovfestet, avhenger det igjen av skolens, lærerens og elevenes vilje og holdninger til tiltak som bruken av teknisk utstyr, plassering og lignende. For at medelever skal bruke utstyr riktig, må klasseleder gå foran som et godt eksempel.

Plassering i klasserommet er en annen utfordring flere av informantene nevnte.

Klassestørrelsen ved mine informanters hjemstedsskole varierte fra 12 – 30 elever. 12 elever er i utgangspunktet veldig gunstig for en hørselshemmet elev, men igjen så avhenger det av hvilken linje og programfag man tar, eller skolens organisering og arbeidsmåter (jf. Hendar, 2012). Er det store avstander i rommet, mye støy og bevegelse kan også 12 elever være for mye. Som en av informantene sa: «...de skulle vært litt flinkere til å ta teorien i stillere rom». Kanskje får man en fast plass etter råd fra noen fagkyndige, men det er ingen garanti for at man alltid sitter der ved for eksempel gruppe arbeid. Gruppestørrelsen (jf. opplæringsloven § 8-2) påvirker også opplæringen og kommunikasjonen med fellesskapet i klassen (jf. Hendar, 2012). Hva som er pedagogisk forsvarlig i forhold til gruppestørrelse blir nok tolket svært forskjellig ut ifra skolens ressurser og skjønn. En av mine informanter uttrykte at selv 12 i klassen ble for mye da, undervisningsrommet var stort og støyfullt. Gruppestørrelsen til mine informanter på nåværende skole varierte fra 4 til 8 elever. Flere uttrykte flere fordeler med små klasser: de fikk med seg hva som ble sagt, også kommentarer, som igjen førte til at de ble trygge på hverandre, læreren og ikke minst seg selv faglig.

For mange hørselshemmede er tekniske hjelpemidler ofte en svært viktig del av tilretteleggingen. Men det forutsetter at man vet hva som finnes, får prøve ut litt forskjellig for å se hva som passer det enkeltes hørseltap og situasjon. I støyfulle klasserom, for eksempel ved verksted eller kjøkken, er kanskje teleslynge en god løsning. Med teleslynge ville lyden

ha gått direkte inn i apparatet og skjermet for mye av støyen. I andre situasjoner er det kanskje et lydutfjvningssystem som ville vært det beste. Et lydutfjvningssystem kan nyttiggjøres for både barn og voksne selv om de ikke har nedsatt hørsel, og det kan også kobles på teleslynge dersom det skulle vise seg at den hørselshemmede har behov for begge deler ut i fra undervisningssituasjon. Med et slikt anlegg kan det bli god klassestruktur. Elevene lærer seg turtaking, venter på ordet, og trykker på knappen på mikrofonen før de sier noe. Dette gjør også at den hørselshemmede eleven vil rekke å se hvem som begynner å snakke, og da kanskje unngå å miste viktig informasjon i det som blir sagt. Men igjen – det forutsetter at lærerens holdning og kunnskap er på plass. Som lærer må man gå foran som et godt eksempel, huske å skru på anlegget, minne elevene på å trykke på knappen når de skal si noe osv. På en annenside består skoledagen og tilretteleggingen av mer enn klasseroms undervisning. Den sosiale biten, i spisepauser, på fotballbanen, og lignende vil det være vanskelig å følge opp med teknisk utstyr. Det meste av ansvaret for kommunikasjon og tilrettelegging har for mine informanter ligget på dem selv. Dette samsvarer med nyere forskning som P.Kermit (2018) presenterer i sin rapport.

Det bør utføres en akustikk måling for å sjekke etterklangstiden i rommet. Gode lytteforhold er viktig for alle hørselshemmede (Overvik, 2014, Hendar, 2012). Jeg nevnte innledningsvis noen paragrafer. I opplæringsloven § 9a-2 kan vi lese om det fysiske skolemiljøet. «*Skolen skal innreiast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar*» (Lovdata, 1998). Det betyr i praksis at dersom det er behov for utbedringer i klasserommet i form av lyddempingsplater, knotter på stolene el. skal skolen påse at dette kommer på plass. Men også her råder det nok mye usikkerhet. Hvor får man tak i en som kan måle akustikken? Hvor får man tak i utstyret? Hvem skal betale? Hvem har ansvaret og hvem har kunnskapen, hvem tar kontakt med hvem?

Alt i alt handler mye av tilretteleggingen om inkludering. I «Presentasjon av funn» nevner jeg innledningsvis at opplevelse av inkludering er subjektiv. Det er likevel noen elementære ting vi kan hente fra blant annet Maslows behovspyramide (Imsen, 2001) og Deci & Ryans (2002) forskning. En av disse tingene, som jeg også har nevnt tidligere er at ungdommer trenger anerkjennelse fra jevnaldrende, de trenger å føle seg akseptert. (Kermit, 2018, Kermit, et.al. 2014) Når man ikke får med seg hva som blir sagt blant jevnaldrende, eller man blir avvist, ledd av fordi man ikke hører, man opplever at man ikke blir hørt og lyttet til, vil heller ikke inkluderingen være god. Dette bekrefter mine informanter. Til tross for at mine informanter gir uttrykk for å vise forståelse for at det kan være vanskelig for de som hører normalt og

forstå, gir de også uttrykk for at de ikke har blitt respektert som personen de er. Det er ingen tvil om at begrepet inkludering er kompleks. Det handler om fellesskap, deltakelse, medvirkning og selvbilde (Kermit, et.al. 2014).

5. Oppsummering

I arbeidet med denne studien er det et ord og begrep som stadig har dukket opp; trygghet. Informantene nevner ordet selv flere ganger i ulike sammenhenger. I mine tolkninger og konklusjoner av intervjuene dukket også trygghet opp. Og i Opplæringslova (1998) nevnes ordet «tryggleik» flere ganger. Skal man oppsummere denne studien med tanke på problemstillingen og suksessfaktorene har altså trygghet stor tyngde. Informantene mine følte seg utrygge i undervisningssituasjonen og blant venner på hjemstedsskolen. De var redde for å misforstå, orket ikke gi beskjed når de ikke hørte, måtte stadig ta ansvar for egen tilrettelegging, få eller ingen venner og de var slitne og «lei». Tre av fire hadde vært inne på tanken om å slutte på hele det videregående løpet. Det som motiverte disse videregående skole elevene til å bytte fra hjemstedsskole til å begynne på en spesialskole tilpasset hørselshemmede, istedenfor å slutte helt, var det Briskeby videregående skole kan sier de kan tilby: en tryggere og bedre sosial tilhørighet (venner), og muligheten til forbedring av karakterer. I tillegg ble de motivert og tiltrukket av tilretteleggingen som er på plass og i bruk før de begynner, lærere med kunnskap om hørselshemming, og tidligere elevers positive erfaringer. Til tross for at opplevelse av motivasjon og suksess er individuelt er det likevel suksessfaktorer som har kommet ganske tydelig frem i denne studien. God tilrettelegging av klasserom, klassestørrelse, teknisk utstyr, medelever og lærere med kunnskap om hørsel og erfaring med undervisning av hørselshemmede, som igjen fører til tilhørighet og trygghet på skole og fritid.

Da mine informanter byttet skole var det mye som falt på plass for dem. De opplever nå trygghet i undervisningssituasjonen, de har fått venner og noen opplever å kunne betro seg til jevnaldrende for første gang. De er ikke lenger redde for å misforstå eller høre feil, de tør å tulle om ting som før var alvorspreget. De sier selv de har endret seg, og har mer selvsikkerhet enn før. De føler seg trygge og de er inkludert. Og nettopp dette var det de i mer eller mindre grad savnet på hjemstedsskolen. Det var dette de håpet skulle endres, og det var dette som ble deres motivasjon til å slutte på hjemstedsskolen, flytte og begynne på en tilrettelagt spesialskole for hørselshemmede.

Avslutning

Loven og rettighetene er på elevenes side. Den skal beskytte dem, og legge til rette for god og trygg opplæring. Etter arbeidet med denne studien har jeg fått bekreftet gjennom tidligere forskning og mine informanter at selv ikke loven er nok for å sikre elevene denne gode og trygge opplæringen de har krav på.

Da jeg gikk i gang med denne studien ønsket jeg å løfte elevenes stemme, men også det positive, suksessfaktorene, ved en spesialskole for hørselshemmede. Ofte i forskning, tidsskrifter og media, på seminarer og lignende fokuseres det gjerne på elementer i utdanningen som ikke har fungert. For å kunne fokusere på det som har fungert, må man selvfølgelig ha et overblikk på hva som ikke har fungert. Mitt ønske var derfor å holde fokus hva som motiverte elevene til å begynne på en spesialskole for hørselshemmede, og på suksess faktorene, men trekke inn elementer gjennom intervjuene og teorien for sammenligning og argumentasjon.

Gjennom arbeidet med denne studien, har jeg løftet frem utsagn fra mine informanter, jeg har drøftet mine funn opp mot teorien, og jeg har hele tiden hatt min problemstilling i fokus. Når jeg nå er ved veis ende, i denne omgang, håper jeg også andre vil ha nytte av denne studien.

Jeg hadde i startfasen en antagelse om at det fantes lite forskning om hørselshemmede elever i videregående skole knyttet til suksess faktorer og jeg hadde et ønske om å bidra med min studie. Jeg hadde også en oppfatning av at elever på Briskeby (og kanskje spesialskoler generelt) opplever bedre inkludering og mer suksess enn hva de gjør på en hjemstedsskole, delvis på grunn av kunnskap om hørselshemming og delvis den organisatoriske delen av skolen og tilrettelegging. Denne oppfatningen kommer som nevnt av min førforståelse og erfaring fra hørselsfeltet, samt dialog med kolleger, og dialog med andre hørselshemmede, og er kanskje en motsetning til den generelle tanken om å inkludere alle i normalskolen.

Det kan synes som et paradoks at spesialskolene legges ned, når det er nettopp her elever med andre behov føler seg inkludert. Informantene som er ungdommer og elever i den videregående skolen i dag, de kan sette ord på opplevelsen av hva som er suksessfaktorer og hva som har motivert dem til å bytte fra hjemstedskolen til en spesialskole for hørselshemmede som Briskeby.

Jeg håper man kan bruke mine informanters erfaringer, og overføre de til egne klasserom. For spesialskoler er det ikke lenger mange av, og kompetansen legges mer og mer til kommunene

og den enkelte skole, og den enkelte lærer. For de som ikke har så mye erfaring fra før håper jeg dette er en tankevekker og en inspirasjonskilde til å gjøre forbedringer ved egen skole, i eget klasserom, for egne elever. Informasjonen som har kommet frem i denne studien er ikke revolusjonerende, men for de som kan mye om hørselshemming og tilrettelegging håper jeg dette er en påminnelse om å ikke slippe de hørselshemmede helt selv om de går over i videregående skole. Også her trengs det tett oppfølging. Og kanskje er ikke tanken om segregering og spesialskoler så dum likevel. Det å samle elever med felles utfordringer og forståelse, og lærere med kompetanse på fagfeltet bidrar i denne studien til trygghet, venner og bedre læringsmiljø. Er man trygg på seg selv og sin kompetanse, vil man sannsynligvis vær bedre rustet til å møte utfordringene i samfunnet senere i livet. Inkludering er for mange en visjon å strekke seg etter, men denne studien viser at de som lykkes med inkludering, spesialskole eller ei, lykkes med så mye, mye mer.

Litteratur

Antia, S.D., Stinson M. S. and Gaustad, M.G. (2002): *Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings*. Hentet 9. januar 2018: <https://jdsde.oxfordjournals.org/content/7/3/214.full.pdf+html>

Arnesen, K. (2009), Norsk biografisk leksikon. Hentet 5. mai 2018:
https://nbl.snl.no/Andreas_M%C3%B8ller#-Kilder_og_litteratur

Befring, E. o. (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self –Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4), 227-268. Hentet 28.april 2018:
http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf

Fottland, H. (Red.) (2001). *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget.

Frostad, P. & Pijl, S. P. (2007). *Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education*. *European Journal of Special Needs Education*, 22:1, 15-30, DOI: 10.1080/08856250601082224.

Gjelhus, G. (2015). *Hvordan oppfatter elever og lærere ved en knutepunktskole et godt læringsmiljø for tegnspråklige elever i videregående skole?* (Masteravhandling). NTNU, Trondheim.

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

Hegg, A. 2017. Hørselshemmede elever i grunnskolen. *HLF Briskebykonferansen 2017* (side 25). Lier: HLF. Hentet 17.april 2018:

https://hlfbriskeby.no/hlf_briskebykonferansen_2017_presentasjonssamling_0.3_web.pdf

Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Statped. Skådalen kompetansesenter Hentet 27.03.2018:

<https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/horsel.pdf>

HLF Briskeby. *Om HLF Briskeby*. Hentet 19.mars 2018: <https://hlfbriskeby.no/historie/>

Imsen, G. (2001). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.) Universitetsforlaget.

Kermit, P. (2018). *Hørselshemmedes barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole – Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. Hentet 26. april 2018:

<https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf>

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

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Laukli, E. (2007). *Norsk lærebok i audiologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lovdata. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 28.mars.2018: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Mjaavatt, P. E. & Frostad, P. (2014). *Tanker om å slutte på videregående skole*. Hentet 27. april 2018: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet 14. april 2018: <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Ohna, S.E., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S., Hjelmervik, E., Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever- en evalueringsstudie etter Reform 97*. Oslo: Skådalen Kompetansesenter. (Skådalen publication series no. 20). I Sletteng, N.M.S. (2010) *Jeg følte meg aleine*. (Masteroppgave). Trondheim: NTNU

Overvik, O. (2014). *Grunnleggende audiologi*. Trondheim: Møller Kompetansesenter.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 28.april 2018: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec2>

Skaalvik, E.M og Skaalvik, S. (2007). *Skolen som opplæringsarena, motivasjon og læring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Statped (2018) *Sansetap.no*. Hentet 13.mars 2018: <http://www.sansetap.no/smabarn-horsel/om-horsel/nedsatt-horsel/horselstap-grader/>

Statped (2018). *Tegnbanken.no*. Hentet 20.februar 2018: <https://www.minetegn.no/Tegnbanken-2016/index.php#banken>

Stach, A. B. (2010). *Clinical audiology an introduction*. Clifton Park, NY: Delmar Cenage Learning.

Statped; St. Olavs Hospital. (2011). *Små barn med hørselstap, Informasjon til foreldre*. Trondheim: Møller Kompetansesenter.

Statped (2003). Tegnordbok.no Hentet 13.mars 2018:
<https://www.minetegn.no/Tegnbanken-2016/index.php#banken>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Utdanningsdirektoratet. (2008). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Udir.

Utdanningsdirektoratet. (2015) Hentet 14. april 2018: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Hentet 5. april 2018: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/>

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kermit, P., Tharaldsteen, A.M., Haugen, G.M.D, og Wendelborg, C. (2014). *En av flokken. (Forskningsrapport)*. NTNU Samfunnsforskning, Trondheim. Hentet 15. januar 2018:
<https://samforsk.no/Publikasjoner/En%20av%20flokken%20opplag%202%20WEB.pdf>

Vedlegg:

- 1: Tilrådning fra NSD
- 2: Informasjonsskriv og samtykke
- 3: Intervjuguide
- 4: Taushetserklæring fra NAV HMS tolketjenesten

Vedlegg 1 Tilrådning fra NSD



Per Forstad

7491 T RON DH EIM

Vår dato: 01.11.2017
ref:

Vår ref: 56442 / 3 / H IT

Deres dato:

Deres

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 06.10.2017 for prosjektet:

56442	Ung, hørselshemmet og talespråklig – en studie av videregående elevers opplevelse av suksessfaktorer ved en spesialskole for hørselshemmede
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Forstad
Student	Diana Habecker

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Diana Habecker, diana.habecker@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56442

Det er flere hørselshemmede ungdommer som først begynner på det videregående løpet på sitt hjemsted. Noen av disse faller fra, flytter, og begynner på en skole tilpasset og tilrettelagt for hørselshemmede. Hva var årsaken til bytte av skole? Er det blitt bedre på den nye skolen, i så fall – hva er det som gjør at det har blitt bedre? Hva er suksessfaktorene?

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes: - årstall for prosjektslutt må rettes fra 2015 til 2018, jf. meldeskjema
- setningen "personopplysninger vil være anonymisert" må slettes, da dette ikke er riktig ift. det innmeldte. Det skal heller stå at personopplysninger vil bli anonymisert innen prosjektslutt.

Personvernombudet er enig i at 16-åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi vurdert at omfanget av sensitive opplysninger er lite og at prosjektet har kort varighet.

Vi gjør oppmerksom på at dersom tolk blir benyttet, så bør vedkommende signere en tausheterklæring. Dersom vedkommende skal behandle persondata på vegne av prosjektet, må databehandleravtale inngås. Les mer her:

<https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/veiledere/databehandleravtale/>

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

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

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. 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 somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Ung, hørselshemmet og talespråklig – en studie av videregående elevers opplevelse av suksessfaktorer ved en spesialscole for hørselshemmede ”

En kvalitativ masterstudie i spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk ved NTNU, Trondheim.

Bakgrunn og formål

Det er stadig flere ungdommer som først begynner på det videregående løpet på sitt hjemsted. Noen av disse faller fra, flytter, og begynner på en skole tilpasset og tilrettelagt for hørselshemmede.

Hva var årsaken til bytte av skole? Er det blitt bedre på den nye skolen, i så fall – hva er det som gjør at det har blitt bedre? Hva er suksess faktorene?

HLF Briskeby skole og kompetansesenter er en landsdekkende tilrettelagt skole for talespråklige hørselshemmede. Skolen har hatt økende elevtall. Jeg vil kontakte rektor ved skolen, informere om prosjektet i klassene, og be elever frivillig melde seg til å delta på undersøkelsen. Det er ønskelig med minst 4 elever som først har startet på hjemstedskolen, for så å begynne på Briskeby. Det er også ønske at elevene har gått på skolen minst ett år.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i denne studien innebærer å bli intervjuet. Beregnet tid totalt ca. 1 time. Personopplysninger vil bli anonymisert innen prosjektslutt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle dataene og personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bli benyttet intervjuguide. Intervjuene vil bli tatt opp med diktafon. Det er kun jeg, veileder og evt. en tolk som vil få tilgang på intervjuene. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2018, og vil bli slettet så snart analysen er fullført. Personopplysninger vil ikke lagres på medier med internett tilgang, og vil bli slettet umiddelbart dersom informanten trekker seg.

Det skal ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i publikasjonen.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Diana Habecker, tlf. 93 49 41 11, diana.habecker@gmail.com eller veileder Per Frostad tlf. 92 86 11 82, per.frostad@ntnu.no

Studien er meldt til 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 3 Intervjuguide

Intervjuguide

”Ung, hørselshemmet og talespråklig – en studie av videregående elevers opplevelse av suksessfaktorer ved en spesialskole for hørselshemmede ”

Oppstart:

Forteller om min bakgrunn, studiens formål, hvordan intervjuet er delt opp og minner om anonymitet.

Innledning:

Hvor kommer du fra?

Hvor gammel er du?

Hvilket årstrinn er du på nå? Hvor mange er dere i klassen?

Har du gått på andre videregående skoler før du begynte på Briskeby?

Hvilken linje gikk du på før og nå?

Om valg

Før du sluttet på din forrige skole – hvem snakket du med før du tok avgjørelsen?

Hvordan fikk du vite om Briskeby?

Hva tiltrakk deg ved denne skolen/hvorfor valgte du Briskeby?

Mange gjør omvalg, også hørselshemmede – hva tror du er grunnen til det?

Har du noen gang byttet studieprogram?

Hvis ja, hva var årsaken? Hvis nei, har du vurdert det?

Mål og motivasjon

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

Hvor håper du å være om 5 år?

Er du motivert/har du lyst til å gå på skolen om dagene?

Kan du beskrive hva som gjør at du vil gå på skolen?

Kan du fortelle om forskjellen fra forrige skole og denne? (betydning av venner, lærere, rådgivere, tilrettelegging, fag med mer)

Miljø

Hvordan vil du beskrive miljøet i klassen din?

Er det stor forskjell fra den forrige skolen? Kan du fortelle?

Føler du at du har gode venner her?

Hvilke forventninger hadde til skolen før du startet på Briskeby?

Ble det slik du trodde det skulle bli? Hvorfor/hvorfor ikke?

Har du noen gang følt deg inkludert eller ekskludert pga hørselstapet ditt?

Relasjoner

Er du fornøyd med lærerne dine?

Opplever du å bli tatt hensyn til av lærer og klasse kamerater?

Har du hatt kontakt med rådgiver her på skolen?

Kan du beskrive hva en god rådgiver er?

Har du venner du kan betro deg til på den forrige skolen eller hjemstedet ditt?

Har du venner du kan betro deg til på skolen her?

Har du hørende og hørselshemmede venner?

Kommunikasjon og tilrettelegging

Hvor mange er dere i klassen nå? Og på din forrige skole?

Benyttet du tekniske hjelpemidler på din forrige skole?

Briskeby er tilrettelagt for hørselshemmede. Kan du beskrive hva som oppleves som god tilrettelegging for deg?

Benytter du deg av de tekniske hjelpemidlene i dag?

På fritiden eller kun i skolesammenheng?

Var det noen situasjoner på den forrige skolen som ble ekstra vanskelig i forhold til kommunikasjon? Har det endret seg etter at du begynte på Briskeby?

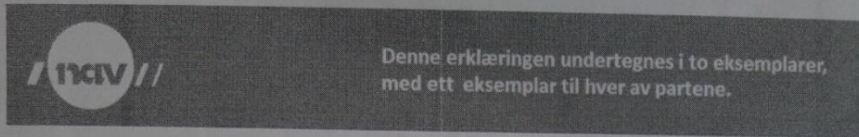
Avslutning

Dersom du skulle gitt den forrige skolen din noen råd for tilrettelegging for hørselshemmede – hvilke råd ville du gitt?

Hvilke råd ville du gitt til eleven som skulle startet der?

Er det noe du ønsker å fortelle om, som ikke er nevnt?

Vedlegg 4 Taushetserklæring fra NAV HMS, tolker



Taushetsplikt

Forvaltningsloven, arbeids- og velferdsforvaltningsloven og lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen inneholder strenge regler om taushetsplikt. Det skal bevares taushet om alle opplysninger en i medfør av arbeid for NAV får om noens personlige forhold. Taushetsplikten gjelder også opplysninger som fødested, fødselsdato, personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bosted og arbeidssted. I tillegg vil taushetsplikten kunne omfatte opplysninger om drifts- eller forretningsforhold som det vil være av konkurransemessig betydning å hemmeligholde av hensyn til den opplysningen gjelder.

Taushetsplikten innebærer både at man skal unnlate å avsløre opplysninger for andre og aktivt hindre at uvedkommende får tilgang eller kjennskap til taushetsbelagte opplysninger. Taushetsplikten gjelder også overfor andre som utfører arbeid for NAV med mindre det foreligger tjenstlige behov.

Taushetsplikten gjelder både i arbeidet og i fritiden. Taushetsplikten består også etter at arbeidsforholdet eller tilknytningsforholdet til NAV er avsluttet. Opplysninger som er underlagt taushetsplikt kan heller ikke utnyttes i egen virksomhet eller i tjeneste eller arbeid for andre.

Reglene om taushetsplikt gjelder alle som utfører arbeid for NAV. Alle plikter derfor å sette seg inn i reglene om taushetsplikt.

Alle som utfører arbeid for NAV skal videre hindre at opplysninger om sikkerhetsrutiner og sikkerhetsinstrukser som regulerer NAVs sikkerhet gjøres kjent for uvedkommende.

Brudd på taushetsplikten kan medføre konsekvenser for arbeidsforholdet og straffeansvar etter straffeloven § 121.

Ved signatur bekrefter jeg å ha lest og forstått min taushetsplikt og har gjort meg kjent med de lovbestemmelsene som er sitert på de neste sidene.

Monica Skjapad

Oppdragstaker

Oslo, 26/3-18

Sted og dato



Denne erklæringen undertegnes i to eksemplarer,
med ett eksemplar til hver av partene.

Taushetsplikt

Forvaltningsloven, arbeids- og velferdsforvaltningsloven og lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen inneholder strenge regler om taushetsplikt. Det skal bevares taushet om alle opplysninger en i medfør av arbeid for NAV får om noens personlige forhold. Taushetsplikten gjelder også opplysninger som fødested, fødselsdato, personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bosted og arbeidssted. I tillegg vil taushetsplikten kunne omfatte opplysninger om drifts- eller forretningsforhold som det vil være av konkurransemessig betydning å hemmeligholde av hensyn til den opplysningen gjelder.

Taushetsplikten innebærer både at man skal unnlate å avsløre opplysninger for andre og aktivt hindre at uvedkommende får tilgang eller kjennskap til taushetsbelagte opplysninger. Taushetsplikten gjelder også overfor andre som utfører arbeid for NAV med mindre det foreligger tjenstlige behov.

Taushetsplikten gjelder både i arbeidet og i fritiden. Taushetsplikten består også etter at arbeidsforholdet eller tilknytningsforholdet til NAV er avsluttet. Opplysninger som er underlagt taushetsplikt kan heller ikke utnyttes i egen virksomhet eller i tjeneste eller arbeid for andre.

Reglene om taushetsplikt gjelder alle som utfører arbeid for NAV. Alle plikter derfor å sette seg inn i reglene om taushetsplikt.

Alle som utfører arbeid for NAV skal videre hindre at opplysninger om sikkerhetsrutiner og sikkerhetsinstrukser som regulerer NAVs sikkerhet gjøres kjent for uvedkommende.

Brudd på taushetsplikten kan medføre konsekvenser for arbeidsforholdet og straffeansvar etter straffeloven § 121.

Ved signatur bekrefter jeg å ha lest og forstått min taushetsplikt og har gjort meg kjent med de lovbestemmelsene som er sitert på de neste sidene.



Oppdragstaker



Sted og dato