

Laila Karin Hofsengen Ødegaard

Hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?

Masteroppgave i Audiopedagogikk
Trondheim, mai 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Å HØYRE TIL

Vondt er av alle andre
bli trakka på og trengd.

Men vondare å veta
at du er utestengd.

Det er så mangt i livet
du ventar deg og vil.

Men meir enn det å vera,
er det å høyre til.

Dikt av Jan-Magnus Bruheim

Sammendrag

I dagens Norge har vi bare en gjenværende døveskole, og trenden de siste årene har vært at flere hørselshemmede elever velger å gå på sin nærskole. Fra politisk hold står tanken og visjonen sterk om at hørselshemmede elever skal inkluderes på sin nærskole. Spesialskolene har blitt nedlagt, og alle elever uansett vanske skal få opplæring i ordinære klasser der de skal inkluderes. For hørselshemmede kan det innebære at de får opplæring gitt via en tegnspråktolk. Formålet med denne masteroppgaven i audiopedagogikk, er å dykke inn i noen elevers erfaringer om bruk av tolk og inkludering for å få fram deres opplevelser. Min interesse for dette fagfeltet og min nysgjerrighet på hvordan hørselshemmede elever som bruker tegnspråktolk opplever inkludering i sitt klassemiljø, er årsaken til at jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ studie basert på disse elevene.

Siden jeg i denne studien var ute etter elevenes historie, og ikke de voksnes betraktninger, har jeg intervjuet tre elever som går på tiende trinn. Målet med intervjuet var å få fram deres refleksjoner, tanker og opplevelser om bruk av tegnspråktolk og inkludering. Intervjuene ble gjennomført på det språket eleven valgte (norsk eller tegnspråk), og de ble filmet, transkribert og analysert. I analysearbeidet ble informasjonen kodet og kategorisert. Funnene i de ulike kategoriene jeg kom fram ble drøftet opp mot relevant teori og tidligere forskning, og belyser studiens problemstilling *«hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?»*.

Hovedkonklusjonen i denne studien er at alle døve og hørselshemmede elever har ulik opplevelse av inkludering når de benytter seg av tegnspråktolk. Tilgang til språk og kommunikasjon i klassemiljøet, hvordan man benytter og seg av tolken, om tolken inngår som et fullverdig medlem av voksenmiljøet på skolen, utbytte av hørselstekniske hjelpemidler, sosial deltakelse, mestring og forventninger til egen mestring er faktorer som påvirker den hørselshemmedes opplevelse av inkludering i et hørende klassemiljø. Vi må passe oss for å ikke trekke for raske konklusjoner når det gjelder inkludering, men få en dypere forståelse av hvordan eleven selv føler det. Det handler om å ta elevene på alvor. Å bli tatt med på aktiviteter, er ikke det samme som å oppleve å bli sosialt inkludert, jeg siterer med dette informant 2: «Lærerne tror jeg har venner fordi de andre står ved siden av meg i friminuttet.»

Forord

Jeg føler meg heldig som har fått mulighet til å forske på mitt eget fagfelt. Det har vært en lærerik prosess, der jeg har møtt flere fantastiske mennesker som byr på seg selv. Å skrive masteroppgave i audiopedagogikk har bidratt til at jeg har økt min kunnskap, og gjort meg mer bevisst på de store utfordringene hørselshemmede møter hver dag. Å få innblikk i opplevelsene av hva som skjer, for så å koble dette opp mot teori, har gitt mange refleksjoner som er verdifulle og som bidrar til en bedre forståelse av hørselshemmedes hverdag.

Jeg vil rette en stor takk til mine tre informanter som våget å åpne seg, og delte sine erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere hadde ikke denne studien latt seg gjennomføre.

Jeg vil også takke min veileder ved NTNU, Per Egil Mjaavatn som har støttet meg og ført meg et skritt nærmere mål etter hver veiledning. Jeg vil også spesielt takke Hill Irene Remlo som har lest gjennom oppgaven min og kommet med fornuftige innspill. En stor takk til Statpeds supre bibliotekar, Anne Hildrum Holkesvik, som har vært svært hjelpelig med å bidra og skaffe litteratur.

En stor takk til min familie; min mann og to barn som har hatt en travel kone og mamma i perioder gjennom hele studiet. Min mann har vært enestående, motivert meg, og stilt opp mye for barna slik at det har vært mulig for meg å gjennomføre dette i en travel småbarnsmors verden.

Til slutt vil jeg takke kollegaer for støtte og oppmuntrende ord. Min arbeidsgiver ved Saupstad skole og ressurscenter, avdeling A.C. Møller, har bidratt til at jeg har fått tid til å fordype meg i denne spennende studien.

Trondheim, mai 2018.

Laila K. H. Ødegaard

Innhold

Sammendrag.....	I
Forord	III
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Temaets aktualitet og relevans	1
1.3 Formålet med oppgaven og problemstilling	2
1.4 Sentrale begrep i oppgaven.....	2
1.4.1 Hørselshemming og døvhet	2
1.4.2 Tegnspråk (NTS)	3
1.4.3 Cochlea-implantat (CI)	3
1.4.4 Opplæringslovens §2.6 og 5.1	4
1.4.5 Tegnspråktolk og dens oppgaver	4
1.4.6 Inkludering	5
1.4.7 Psykisk helse	6
1.4.8 Sosial kompetanse.....	7
1.5 Oppgavens struktur.....	7
2.0 TIDLIGERE FORSKNING	9
2.1 Tidligere forskning på området	9
2.2 Tidligere forskning i Norge	9
2.3 Tidligere forskning i Nord-Amerika.....	11
3.0 TEORI	15
3.1 Kommunikasjon.....	15
3.2 utfordringer ved bruk av tolk	16
3.3 Klassemiljø og gruppedynamikk	16

3.4 Deltakelse i et inkluderende fellesskap	17
3.5 Læring i et sosialt fellesskap	17
3.6 Inkludering i et klassemiljø	18
3.7 Inkludering og sosial kompetanse	18
3.8 «Visitor og member»	19
3.9 Inkludering eller ekskludering.....	19
3.10 Helsefremmende inkludering	20
3.11 Goffman og det dramaturgiske perspektivet	20
3.12 Stigma og «passing»	21
3.13 Motivasjon.....	22
3.14 Mestring og forventninger til mestring.....	22
3.15 Coping competence, lært hjelpeløshet og depresjon.	22
4.0 METODE	25
4.1 Bakgrunn for valg av metode	25
4.2 Valg av informanter.....	25
4.3 Intervju som datainnsamlingsmetode	26
4.4 Intervjuguide.....	27
4.5 Etske hensyn.....	28
4.6 Å forske innenfor eget fagfelt.....	29
4.7 Studiens informanter.....	29
4.7 Gjennomføringen av datainnsamlingen.....	29
4.8 Analyse	31
4.9 Reliabilitet og validitet	33
5.0 ANALYSE, RESULTAT OG DRØFTING AV FUNN	35
5.1 Presentasjon av funn knyttet til kommunikasjon og tolkebruk	35

5.2 Drøfting av funn knyttet til kommunikasjon og tolkebruk	38
5.3 Presentasjon av funn knyttet til deltakelse og inkludering	41
5.4 Drøfting av funn knyttet til deltakelse og inkludering	45
5.5 Presentasjon av funn knyttet til mestring og mestringsforventning	49
5.6 Drøfting knyttet til mestring og mestringsforventning	52
6.0 AVSLUTNING	57
LITTERATURLISTE	61
VEDLEGG	67
Vedlegg 1: Kvittering fra NSD.....	67
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre	69
Vedlegg 3: informasjonsskriv til elevene	71
Vedlegg 4: intervjuguide til elever	73
Vedlegg 5: intervjuguide – forskerens utgave	75

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har jobbet innenfor fagfeltet hørsel i 17 år, og synes det er et spennende fagfelt. Jeg har vært lærer på døveskolen, og lærer og rådgiver i deltidsopplæringen. I dag er jeg lærer på døveskolen. Gjennom min jobb har jeg erfart at noen ganger velger elever å starte på døveskolen når de har kommet opp på høyere trinn i grunnskolen fordi de opplever situasjonen på sin nærscole som vanskelig, ofte på grunn av at de faller utenfor sosialt og faglig. På nærskolen er man kanskje den eneste tegnspråkbrukeren, mens på døveskolen er det et rikere tegnspråkmiljø. Jeg ønsker å se nærmere på de elevene som går på sin nærscole, og hvordan de opplever å bli inkludert i sin klasse når de bruker tegnspråktolk i undervisningen. Disse elevene representerer majoriteten ved hørselshemmede elever i dagens samfunn, da færre og færre velger døveskolen.

1.2 Temaets aktualitet og relevans

I de senere årene har alle døveskolene i Norge, unntatt A.C. Møller skole i Trondheim, blitt avviklet. A.C. Møller skole som gjenstår er ikke lengre statlig, slik de tidligere døveskolene var, men er i dag en avdeling på en kommunal skole, samtidig som den skal gi et landsdekkende tilbud. I dag velger de fleste hørselshemmede å gå på sin nærscole. Her vil de ofte være den eneste hørselshemmede i klassen eller på skolen. Graden av hørselstapet og evnen til å oppfatte lyd vil være med på å avgjøre foreldrenes valg om eleven skal ha norsk eller tegnspråk som førstespråk. Skolene skal tilpasse undervisningen etter elevenes behov, og tilrettelegge for læring. Mange hørselshemmede elever vil ofte ikke ha tilstrekkelig utbytte av undervisningen ved bare hjelp av hørselstekniske hjelpemidler på grunn av at hørselstapet kan være stort. Disse elevene er avhengig av tegnspråk for å få tilgang til det som blir sagt. Dette innebærer ofte at elevene benytter seg av tegnspråktolk. Tolken kan for eksempel være en pedagog med tegnspråkkompetanse eller en tegnspråktolk uten pedagogisk utdanning. Når tolk benyttes vil det være to parallelle språk samtidig i klasserommet; norsk talespråk og tegnspråk. Skolen skal være inkluderende. Inkludering er et overordnet mål for undervisning i skolen (Salamanca-erklæringen, Unesco, 1994). Inkluderingsbegrepet er sentralt og ligger til grunn i både norsk og internasjonal skolepolitikk. Skolene har et stort ansvar og må kunne redegjøre for sine inkluderende praksiser.

1.3 Formålet med oppgaven og problemstilling

Tegnspråk er et minoritetsspråk i den norske skolen der majoriteten snakker norsk talespråk. I klassen er de kanskje de eneste som kan tegnspråk bortsett fra tolken. Å føle seg inkludert vil være viktig for trivsel og læring. Vi hører ofte fagpersoner uttale seg om hvordan skolen legger til rette for inkludering, men vi hører sjelden elevene fortelle om sine opplevelser. Jeg ønsker derfor i denne oppgaven å rette søkelyset mot noen elevers tanker, erfaringer og refleksjoner om hvordan de opplever å bli inkludert i klassemiljøet. På bakgrunn av dette er problemstillingen her som følger:

«Hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?».

Ved å høre noen elevers opplevelser av dette vil det gi oss et innblikk i hvordan det oppleves å være hørselshemmet i et hørende læringsmiljø der tolken blir bindeleddet i kommunikasjonen mellom de to språkene. Dette kan være nyttig kunnskap som vil være viktig å ta med seg videre når man skal se på hva skolene må fokusere på for å inkludere disse elevene på en bedre måte.

1.4 Sentrale begrep i oppgaven

1.4.1 Hørselshemming og døvhet

Begrepet hørselshemmet brukes i dag om alle som har nedsatt hørsel, alt fra lettere tap til døde. «Hørselshemming» er en fellesbetegnelse av hørselstap som omfatter alle grader og arter av hørselstap» (Falkenberg og Kvam, 2004). Det er dermed en svært uensartet gruppe. I Norge er det ca. 700 000 hørselshemmede viser tall fra Hørselshemmedes Landsforbund (HLF, 2017). Av disse er det ca. 5000 som betegnes som helt døde i følge Norges Døveforbund (2017). Legevitenenskapen har hele tiden fokusert på hørselshemming som en funksjonshemming. De er opptatt av å reparere eller kompensere ved hjelp av høretekniske hjelpemidler (som f.eks. høreapparat og cochleaimplantat (CI)). Dersom en hørende befinner seg i et tegnspråkmiljø, vil det være han som er funksjonshemmet. De døde selv ser ikke på det å være døv som en individuell defekt, men det innebærer begrensinger hvor kommunikasjonsforholdene ikke er gode nok (Breivik, 2000).

I denne oppgaven bruker jeg begrepet hørselshemming som et paraplybegrep som inkluderer alle gradene av hørselstap. Elevene i denne studien betegner seg selv som døve og hørselshemmet.

1.4.2 Tegnspråk (NTS)

Tegnspråk er et visuelt språk som skiller seg fra talespråk. Det har høyere grad av tredimensjonalitet (spatialitet), simultanitet og særlig ikonisitet (språksymbolet avbilder eller etterlikner det som det refereres til) i språkproduksjonen enn det talespråket har (Erlendkamp, 2008). Tegnspråkets grammatikk er svært ulik grammatikken i norsk (Vonen, 2008). Tegnspråk kom inn i skolen som et undervisningsspråk med L 97, og ble da anerkjent som et eget språk (Holten og Lønning, 2011). Det er ca. 16500 tegnspråkbrukere i Norge (Kulturdepartementet, 2008). Norsk tegnspråk har en grunnleggende verdi i seg selv, blant annet som identitetsmerke og ekte kulturuttrykk for en språklig minoritet i det norske samfunnet. Tegnspråk er en del av den norske kulturarven (Vonen, 2009). I april 2009 ble norsk tegnspråk anerkjent som et fullverdig språk i Norge. Bakgrunnen for dette var at regjeringen la fram meldingen «Mål og mening – ein heilskapeleg norsk språkpolitikk» i 2008 (Kulturdepartementet, 2008). Stortinget vedtok denne i 2009. Med det sluttet de seg til forslaget om å utarbeide en allmenn språklov for å gi tegnspråk en høyere offisiell status der det offentlige ansvaret for tegnspråk skal forankres. Denne nye språkloven har foreløpig ikke kommet (Norges Døveforbund, 2017).

1.4.3 Cochlea-implantat (CI)

Cochleaimplantat er et avansert hørselsteknisk hjelpemiddel som kan gi mennesker med store hørselstap og døvhetsopplevelse av lyd. Det består av en ytre del som kan tas av og på, og en indre del som opereres inn i sneglehuset i det indre øret (Sansetap, 2017). Den ytre delen består av en mikrofon, taleprosessor, batteri og spole. Mikrofonen ved øret fanger opp lyden og sender den til en taleprosessor som fungerer som en slags datamaskin. Taleprosessoren omformer lydene til elektromagnetiske signaler. Disse signalene ledes til senderen som sitter bak øret og overføres fra denne som radiobølger gjennom huden til implantatet som er mottakeren. Elektrodene som er operert inn i sneglehuset (cochlea) formidler elektriske signaler til hørselsnerven, som sender signaler til hjernen. Hjernen tolker lyden. Cochleaimplantat vil ikke gi normal hørsel. Lydbildet blir mindre nyansert, og lyden beskrives som lys og mekanisk (Statped, 2017). Cochlea-implantat (CI) er kun aktuelt når vanlig høreapparat ikke gir mulighet til å oppfatte tale (Sansetap, 2017).

Når man har fått operert inn CI er man avhengig av mye lydstimuli og lyttetrening for å kunne oppfatte og forstå omgivelseslyder og tale. Man sier ofte at hjernen må lære seg å høre på nytt. Det er også viktig å merke seg at CI-opererte har variert taleoppfattelse. Ulike faktorer vil være med på å avgjøre hvordan utbyttet man får av CI'en. Disse faktorene kan for eksempel være alder ved operasjon, om barnet har hørt tidligere, og talespråklige forutsetninger (Eriksen & Neeb, 2012).

1.4.4 Opplæringslovens §2.6 og 5.1

«Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk» (Opplæringslova,1998, § 2.6). Denne loven gir hørselshemmede elever rett til å få undervisning i og på tegnspråk. Det innebærer at de fire fagplanene for hørselshemmede må følges (norsk tegnspråk, norsk-, engelsk-, og drama og rytmikk for hørselshemmede). Videre sier loven at kommunen kan bestemme at opplæringen skal gis på en annen skole enn den eleven sokner til. Sakkyndig vurdering må foreligge for å kunne få denne retten. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen har rett til spesialundervisning etter § 5.1 i Opplæringsloven (1998). Når elever har opplæring etter §2.6 og går på sin nærskole, vil det bety at den hørselshemmede benytter seg av tolk. Tolken kan være en pedagog med tegnspråkkompetanse eller en tegnspråktolk uten pedagogisk utdanning.

1.4.5 Tegnspråktolk og dens oppgaver

En tegnspråktolk er en person som oversetter informasjon fra talespråk til tegnspråk, og motsatt. I Norge kreves det et treårig bachelorstudium for å bli autorisert tegnspråktolk.

Tolkens oppgave er å formidle all auditiv informasjon. I praksis betyr det at hele budskapet og stemningen i situasjonene skal formidles. Det krever at tolken behersker en rekke språklige ferdigheter både på norsk og på tegnspråk, slik som faguttrykk, dialekter og ungdomsslang, og at han har sensitivitet for og evne til å formidle stemninger og undertoner i en samtale (Hjelmervik, 2009, s.92-93).

Tolkens yrkesutøvelse bygger på respekt for menneskerettighetene og humanistiske verdier. Tolkeforbundet har utarbeidet yrkesetiske retningslinjer som er normgivende og veiledende for tolken. Disse reglene skal også gi tolkebrukeren innsyn i tolkens profesjon (Tolkeforbundet,

2017). Tolken skal for eksempel være nøytral og upartisk, og han har taushetsplikt. Hjelmervik (2009) påpeker at å være tolk i skolen er spesielt krevende og at det vil være store utfordringer knyttet til tolkerollen. En tolk kan for eksempel oppdage mobbing eller ha sett hva som har skjedd i en konflikt. Det er viktig at tolken og alle involverte parter avklarer sine roller på forhånd slik at man ivaretar taushetsplikten samtidig som man ikke bryter norsk lov. Winston (1990) sier at tolken må forstå sin rolle og begrensinger i forhold til tolking i undervisning. Det kreves forståelse for læringsprosessen, språktilegnelse, kognitiv utvikling i tillegg til god kjennskap til tegnspråk. Dersom tolken ikke har denne kompetansen kan han ikke gi den hørselshemmede et adekvat tilbud. Tolken er ansatt i skolen for å gi den hørselshemmede eleven samme tilgang til det faglige og sosiale fellesskapet som de hørende elevene får, og skal ikke brukes som en ekstraressurs til klassen. Tolken er altså en som formidler kommunikasjon slik at eleven opplever å være deltaker i klassen.

Samarbeidet mellom tolken og læreren er viktig. Antia & Kreymeyer (2001) påpeker at kjernen i inkludering av den hørselshemmede eleven er samspill og samarbeid mellom lærer og tolk. De sier videre at tolken bør være en del av lærerteamet som tar beslutninger som berører eleven. Tolketjenesten i Sør- og Nord-Trøndelag hadde et toårig prosjekt om skoletolking i 1993- 1995 der funnene viste at tolkens tid til forberedelse og samarbeid med læreren og eleven var en viktig suksessfaktor (Urgård, 1995).

1.4.6 Inkludering

Inkluderingsbegrepet inneholder to perspektiver, individperspektivet og systemperspektivet. Individperspektivet har fokus på eleven og hans behov og forutsetninger. Systemperspektivet er en bredere tilnærming der man ser på det sosiale fellesskapet (Overland, 2015).

Inkludering står sentralt både i norsk og internasjonal skolepolitikk. Inkludering skal være det overordnede målet for undervisning i skolen. Hovedprinsippet skal være at skolene tilpasses alle barn uavhengig av fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle, språklige funksjonsnedsettelse eller andre forhold. Alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler og ha rettigheter til utdanning. Inkludering er det mest effektive hjelpemiddel til å skape best miljø for å realisere utdanning for alle (Salamanca-erklæringen, UNESCO, 1994).

I Norge nevnes inkludering i ulike styringsdokument og lover. Melding til Stortinget nr. 30 Kultur for læring (Kunnskapsdepartementet, 2004) sier at skolen skal gi likeverdig, inkluderende

og tilpasset opplæring. Læreplanen Kunnskapsløftet (K06) sier at alle skal få en tilpasset opplæring i et inkludert sosialt fellesskap og læringsmiljø. Inkludering står også sentralt i Opplæringsloven. «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2017, §9a-2). Dette gjelder elever i grunnskole og videregående skole. I 2017 ble denne loven endret, og det førte til en større forpliktelse for skolen i forhold til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak: «Skolen skal arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane» (Opplæringslova, 2017, § 9a-3). Loven legger vekt på at det er elevens opplevelse av skolemiljøet som er avgjørende. For å få en god inkludering forutsetter det et godt fysisk og psykososialt miljø.

Overland (2015) som har utarbeidet en artikkel om tilpasset opplæring, inkludering og fellesskap for Utdanningsdirektoratet sier at «inkludering innebærer at alle elever, også de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen» (Overland, 2015). Med dette ser vi at elever som har rett til spesialundervisning som er forankret i §5.1 i Opplæringslova, skal få undervisningen i klassefellesskapet og inkluderes der. Elevene i skolen deltar i ulike fellesskap. Det kan være mellom voksne og barn som f.eks. i en undervisningssituasjon, eller fellesskap mellom jevnaldrende. Det går an å være inkludert i det ene fellesskapet uten å nødvendigvis være det i det andre. Å ikke være inkludert i et fellesskap kan innebære ekskludering og segregering (Overland, 2015). Overland (2015) skiller mellom tre former for inkludering; faglig, sosial og psykisk inkludering. Faglig inkludering innebærer at elevene skal delta aktivt i et faglig fellesskap. Sosial inkludering vil si at elevene er sosialt aktive, har venner og er med i et positivt samspill med jevnaldrende. Psykisk inkludering er et uttrykk for hvordan eleven opplever sin situasjon på skolen.

1.4.7 Psykisk helse

«Psykisk helse kan beskrives som en opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, finne glede i arbeid og aktivitet samt delta og bidra i samfunnet» (Andersen, 2016). Psykisk helse må sees i sammenheng av hvordan vi opplever annerkjennelse og tilhørighet i en gruppe. Verdens helseorganisasjon (WHO, 2017) relaterer god psykisk helse til begrepet «well-being», å føle seg vel. Begrepet psykisk helse er et positivt begrep. I WHO sin definisjon forstås helsebegrepet som fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære. Psykisk helse

i skolen må sees i sammenheng med §9a i Opplæringsloven (2017) som gir elevene rett til et godt psykososialt miljø, som nevnt ovenfor i kapittel 1.1.4.

1.4.8 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse kan defineres som «et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling» (Garbarino, 1985, s. 80). Det er ikke nok å ha sosiale ferdigheter for å kunne utvikle sosial kompetanse. Man må i tillegg ha kunnskap om hva som kreves av en selv i ulike situasjoner, og kunne vurdere hvilke ferdigheter som er nyttige og hensiktsmessige å bruke til enhver tid (Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim, 2009).

1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i hovedkapitler med underkapitler. I kapittel 1 skriver jeg om bakgrunn for valg av tema, temaets aktualitet og relevans, formålet med oppgaven og problemstillinger. Deretter defineres sentrale begrep i underkapitler til kapittel 1.

I kapittel 2 ser jeg på tidligere forskning som handler om inkludering knyttet til hørselshemmede og tolking.

Kapittel 3 inneholder teori jeg har valgt ut som er relevant for temaet. Teorien er valgt ut på bakgrunn av funnene i denne studien. Dette er teori knyttet til kommunikasjon, utfordringer ved tolkebruk, klassemiljø og gruppedynamikk, sosial kompetanse, inkludering, mestring og mestringsforventning.

Kapittel 4 består av metodegjennomgang. Her skriver jeg om bakgrunn for valg av metode, kort om hva som kjennetegner denne metoden, valg av informanter, datainnsamlingsmetode jeg har benyttet meg av og etiske hensyn. Jeg kommer også inn på det å forske innenfor eget fagfelt, beskrivelse av informantene mine, den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen, og denne studiens reliabilitet og validitet.

I kapittel 5 presenteres analyse, resultat og drøfting. Her presenteres funn etterfulgt av drøfting for hver kategori. Kategoriene i analysen er et resultat av den informasjonen informantene gav meg, og som jeg har bearbeidet. Jeg presenterer funnene fra informantenes perspektiv

understøttet av direkte sitater. Funn drøftes i lys av problemstillingen, og opp mot relevant teori og litteratur som tidligere er presentert i denne studien.

Kapittel 6 er en oppsummering og refleksjon knyttet til mine funn, der jeg også sier litt om veien videre.

2.0 TIDLIGERE FORSKNING

2.1 Tidligere forskning på området

Det finnes ikke så mye forskning på dette området, og spesielt ikke sett fra elevenes ståsted. Mange fagfolk har skrevet om inkludering, men det ikke så mange som har knyttet dette til hørselshemmede. Det var vanskelig å finne forskning om bruk av tegnspråktolk og inkludering. Det er ofte tolærersystem som er beskrevet der den ene fungerer som tolk. I Norge har jeg funnet 4 studier som er relevante i forhold til problemstillingen min. Den første ser på inkludering i ulike kommunikasjonsløsninger i klasser med hørselshemmede elever. Den andre tar for seg hvordan barn og ungdom med sansetap, deriblant hørselshemmede barn, opplever inkludering i skolen. Den tredje tar for seg hvilke forventninger elever i den videregående skole har til tegnspråktolks rolle. Den siste ser på hvilke forhold som identifiserer hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehager og skoler i Norden, deriblant Norge.

I Nord-Amerika er det forsket mer på undervisning og inkludering av hørselshemmede elever. En studie fra Canada ser på hva som er nøkkelproblemene i forhold til inkludering av hørselshemmede elever i undervisningen. Videre presenterer jeg to studier fra USA som tar for seg klasseromsinteraksjon der undervisningen ble tegnspråktolket, og en studie om tolking og visuell tilgjengelighet i ordinære klasserom. Til slutt presenterer jeg en studie gjort av den amerikanske forskeren Ramsey i 1997, etterfulgt av noen av hennes refleksjoner og erfaringer som hun har fått gjennom flere års arbeid som lærer og forsker.

2.2 Tidligere forskning i Norge

I 2005 skrev Ohna en artikkel om inkludering og ekskludering i klasserom der både norsk talespråk og norsk tegnspråk ble brukt. Han brukte data fra prosjektet «På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve» (Ohna et al., 2003) som var en del av evalueringen av Reform 97. Ohna (2005) så på tre ulike klasser i lokale skoler der en av elevene hadde opplæring etter §2.6 og dermed fulgte de fire fagplanene for døve. Observasjoner og videopptak fra to ulike aktiviteter ble studert. Aktivitetene var situasjoner der læreren foreleste og presenterte kunnskap til hele klassen og gruppearbeid. På bakgrunn av observasjonene kom han fram til at det var tre ulike språkmodaliteter som ble brukt: bare tegnspråk, tegn og tale, og kun talespråk. I klasse A var det to lærere der begge hadde formell kompetanse i tegnspråk (30 studiepoeng). I klasse B var det

også to lærere, men der hadde bare den ene formell tegnspråkkompetanse. I klasse C var det bare en lærer, og han hadde formell tegnspråkkompetanse. I klasserom A oppsto det to kommunikasjonsrom; det visuelle med bare tegnspråk og det auditive med kun talespråk. Her var det lite felles forelesninger, men mest individuelt arbeid. Her var det nesten ingen situasjoner med felles kommunikasjon der alle elevene deltok. I klasserom B simultantolket den ene læreren både fra talespråk til tegnspråk og motsatt. Problemet her var at eleven og tolken hadde egne samtaler der de avklarte misforståelser. Denne samtalen ble en egen dialog mellom tolken og eleven som var på siden av det resten av klassen snakket om. På denne måten oppsto det også her to kommunikative rom slik som i klasse A. I klasse C var det mindre klare grenser mellom de to språkene. Læreren her vekslet mellom de ulike språkene, men brukte mest tegn og tale. Denne fleksibiliteten inkluderte også de hørende i forhold til tegnspråk, og gjorde det mulig å opprettholde et felles kommunikasjonsrom for alle i klassen. Det er viktig å understreke at her var man ikke opptatt av å bruke tegnspråk korrekt, men at man bruker begge språkene for kommunikative hensikter. Konklusjonen i denne studien er at ekskluderende prosesser forekommer selv om intensjonen er å inkludere. Å bruke begge språkene slik det ble gjort i klasse C, vil være verdifullt og betydningsfullt for både hørende og døve i klassemiljøet.

«En av flokken» (Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg, 2014) er en prosjektrapport om inkludering av barn og unge med sansetap i skole og fritid. Rapporten er utarbeidet av NTNU Samfunnsforskning i samarbeid med NTNU og Statped. Den ble til etter bestilling fra Barne-, ungdoms og familiedirektoratet. Studien bygger på både kvantitative data fra en spørreundersøkelse rettet mot ungdom med sansetap i ungdomsskolen og videregående skole, og kvalitative data fra intervju med 31 informanter. Denne rapporten tar opp temaet om barn og unge med sansetap inkluderes i skolen, hvilke inkluderingsutfordringer de møter i skole og fritid, og om det er en sammenheng mellom inkludering i skolen og deltakelse i samfunnet. Funnene i denne undersøkelsen viser at jo høyere opp i klassene man kommer, jo mer tas de ut av ordinær undervisning, og 25 % av syns- og eller hørselshemmede får sitt skoletilbud utenfor det ordinære klasserommet. Denne studien støtter opp om andre undersøkelser som viser at de som er inkludert i skolen, også har større mulighet for å delta på fritidsarenaen. Studien viser også at nesten en fjerdedel av ungdommene opplever ensomhet. I tillegg opplever flere at inkludering er noe de må jobbe med selv. Det understrekes at det å være sosialt tatt med på noe ikke er det samme som å føle seg sosialt tatt med (Kermit et al., 2014). Bruk av tolk nevnes som et hjelpemiddel i

tilrettelegging der ofte tanken er at så lenge den døve får tolket oversettelse, er han inkludert. En hørselshemmet informant gav uttrykk for at han møter store utfordringer daglig i forhold til å bruke tolk i undervisningen, som for eksempel det å se i boka samtidig som å se på tolken.

Det er få studier som har undersøkt hva elevene mener er viktige strategier for hvordan god tolking i en opplærings situasjon bør være. Tegnspråktolkene til de hørselshemmede elevene i skolen vil være med å påvirke elevenes opplevelser av å bli inkludert. Berge og Ytterhus (2015) gjorde en studie der de intervjuet hørselshemmede og hørende elever i videregående skole om deres forventninger knyttet til tegnspråktolkenes rolle. Studien viste at begge gruppene hadde like forventninger til tolken, for eksempel formidling av språk, koordinering av samtaler, og tilrettelegge for small talk. De ønsket også at tolken skal veilede dem til hvordan de skal sitte i forhold til hverandre og koordinere turtaking. Elevene setter også pris på at tolken justerer og koordinerer visuell orientering (for eksempel peke på hvilken søyle i diagrammet på powerpointen læreren snakker om). Studien konkluderer med at for å møte både elevenes og politikernes mål om inkluderende opplæring, trenger vi en mer tydelig definisjon av tegnspråktolkenes rolle.

Kermit (2018) har nylig utarbeidet rapporten «Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole» på oppdrag fra Hørselshemmedes Landsforbund (HLF), som er en kunnskapsoversikt basert på nordisk forskning fra 2000-2017. Rapporten konkluderer med at det eksisterer mangler og konsekvenser både faglig og sosialt, og at de nordiske skolene i liten grad lykkes med å etablere inkluderende praksiser der hørselshemmede barn og unge er sammen med typisk hørende jevnaldrende. Rapporten trekker fram tre problemområder som rammer de hørselshemmede: 1) de oppnår dårligere resultater på skolen enn sine typisk hørende jevnaldrende, 2) de sliter mer med å oppnå medlemskap i jevnalderfellesskapet, er mer ensomme og har større psykososiale utfordringer, og 3) manglende medvirkning da de ikke blir tatt med på råd angående utforming og tilrettelegging av sin egen undervisning.

2.3 Tidligere forskning i Nord-Amerika

I Nord-Amerika, Australia og Europa er det en økende tendens at døve barn får undervisning på sine lokale skoler via tolk. Russel og McLeod (2009) gjorde en studie i Canada der de intervjuet døve studenter, lærere, skoleledere og foreldre. Studiens intensjon var å beskrive

nøkkelprobemene i døve elevers undervisning i inkluderende setting. Studien avdekket at skoleledelsen ofte antar at dersom de ansetter en tegnspråktolk, vil dette sikre at den døve eleven får samme læringsopplevelse som de andre. De ser på tolkerollen som en assistent, og var uvitende om den døve elevens behov i en inkluderende setting. Studien konkluderte med at kommunikasjonsbarrierer finnes, og de fører til færre sosiale muligheter, segresjon og lav selvfølelse hos døve elever. Tolket undervisning kan gi en illusjon om inkludering. «In effect, Deaf students are mostly physically placed in the inclusive environment, thus leading to an illusion of inclusion» (Russel & McLeod, 2009, s.140-141). På den andre side vil undervisning med bruk av tolk gi døve muligheter til å delta i et hørende miljø, som ellers ikke ville vært tilgjengelig for dem. Manglende tilgang på tolk i friminuttene vil redusere muligheten til å få meningsfulle relasjoner med jevnaldrende, som videre kan føre til dårlig selvtillit og lav selvfølelse.

Winston (1990) gjorde en studie i USA der hun så på klasseromsinteraksjonen der undervisningen ble tegnspråktolket. Intervju av elev, tolk og lærer, samt observasjon og videopptak av klasseromsinteraksjonen dannet grunnlag for analysen. Her analyserte hun tolkens oppgaver og hva som kreves av den døve eleven. Det er mange utfordringer som gjør tolking i det inkluderende klasserommet vanskelig. En tegnspråktolk vil ikke kunne gjøre det likt for den hørselshemmede eleven som for det er for de hørende. Læring skjer i hele klasse miljøet. Mye innenfor klasse miljøet er ikke tilgjengelig for den døve eleven. Winston (1990) peker på fem ulike aktiviteter/situasjoner som ikke er tolkbare og som er vanlig i løpet av en skolehverdag. Disse er foredrag (den døve kan ikke ta imot informasjon fra to visuelle kanaler samtidig), spørsmål og svar (finne svar i egen tekst samtidig som han skal se på tolken), tilfeldig informasjon i klasserommet (verdifull informasjon som de hørende plukker fra læreren mens de jobber individuelt), høytlesing (eleven kan ikke følge med i teksten samtidig som han ser på tolken), og gruppearbeid (vanskeligere å kommunisere med de andre på gruppa når det tolkes på grunn av at tolken ligger bak det talte budskap). Winston (1990) konkluderer med at utdanning og læring i et ordinært klasserom er annerledes for den døve eleven enn for de hørende. Den største forskjellen er at det er fysisk krevende og trettende å se på tolk over lengre tid. Den døve har ikke mulighet til å hvile blikket slik hørende kan samtidig som han mottar informasjon. De fem aktivitetene/situasjonene nevnt ovenfor, vil være svært krevende og føre til psykisk stress for den hørselshemmede. Den andre store forskjellen er at all informasjon som mottas via tolk er

annenhånds informasjon. Noe informasjon vil bli misforstått, og når man får et ekstra ledd, øker denne muligheten for misforståelse.

Winston (2004b) gjorde også en undersøkelse der hun så på tolking og visuell tilgjengelighet i vanlige klasserom. Hun kom fram til seks ulike faktorer som påvirker den døve elevens muligheter og begrensninger til deltakelse i undervisningen. Studien sier ikke mye direkte om inkludering, men disse faktorene vil påvirke mulighetene og begrensningene for inkludering. Den første faktoren er tolkens annenhåndskvaliteter. Med det menes at tolkingen har både en lingvistisk, kulturell og sosial side. Tolken skal ikke bare få fram det det talte budskap, men også for eksempel formidle personligheter og stemning. Tolker kan bare produsere et og et budskap. Dersom flere snakker samtidig, må tolken avgjøre hvilken beskjed som skal bli tolket. Den neste faktoren er at tolken hele tiden må ligge litt bak det talte språket. På grunn av denne «forsinkelsen», vil den døve eleven ikke kunne delta i interaksjonen på likt grunnlag som sine klassekamerater. Videre går tolket undervisning ut på at man ikke kan ta inn informasjon simulat slik som hørende kan ved å se og høre samtidig. Den døve må se på tolken, og mister budskapet dersom han leser noe fra en presentasjon for eksempel. Den femte faktoren er tilegnelsen av det talte språk/akademisk språk. De hørende kan lære et språk ved å både høre og lese det. Den døve elevens adgang til det talte språket er kun via skriving. Engelsk og American Sign Language (ASL/amerikansk tegnspråk) er to ulike språk med ulik grammatikk. Den sjette og siste faktoren er lærernes undervisningsstil. Nøkkelen er at læreren klarer å omdanne all undervisning og kommunikasjon i klasserommet fra simultane budskap til sekvensielle. Winston oppsummerer at disse faktorene gjør at deler av undervisningen blir utilgjengelig for den døve eleven, men at lærerens undervisningsstil i stor grad vil ha betydning.

Ramsey har tidligere jobbet som tolk i skolen i USA. Senere har hun forsket på dette området. I 1997 publiserte hun en etnografisk studie av døve elevers situasjon på en vanlig offentlig skole (Ramsey, 1997). Formålet med studien var å avdekke hvilke konsekvenser valg av opplæringsarena hadde for døve barn. Funn var blant annet her at tolking av undervisning er en illusjon om inkludering, men i virkeligheten viser det seg at på grunn av språklige barrierer fører det til at muligheten til kommunikasjon og interaksjon med de hørende elevene blir redusert.

I artikkelen «*Theoretical Tools for Educational Interpreters, or «The True Confessions of an Educational Interpreter»*» (2004), skriver Ramsey om mange av sine refleksjoner og erfaringer

hun har fått gjennom egen tolkepraksis. Når man snakker om inkludering, viser man til at tolken gjør informasjonen fra læreren tilgjengelig for den døve eleven. Det viser seg at mange tror at en tolk i klasserommet vil føre til at den hørselshemmede eleven blir inkludert. Denne allmenne holdningen viser Ramsey (2004) en skepsis til da hun mener at man har vært mer opptatt av å se på denne tilgjengeligheten framfor elevenes læringsresultater og utvikling. For at eleven skal ha en lingvistisk og kognitiv utvikling, kreves det deltakelse i sosiale og kulturelle aktiviteter. Ramsey (2004) viser til Vygotskys proksimale utviklingssone, som sier at barn utvikler seg i samtale med en voksen. Hun påpeker at døve barn som ikke har tilgang til direkte kommunikasjon med læreren mister denne muligheten. Videre sier hun at de fleste lærere har manglende erfaring i å jobbe med døve barn, og mangler dermed nødvendig kompetanse. Felles identitetsutvikling dannes når elevene hører på læreren. Den døve har ikke mulighet til å være delaktig i denne identitetsutviklingen. Denne felles identiteten blir dermed utilgjengelig for den døve, og han vil føle seg utenfor (Ramsey, 2004).

3.0 TEORI

Funnene i denne studien danner grunnlag for hvilken teori som er relevant. Dette er teori knyttet til kommunikasjon, utfordringer ved bruk av tolk, klassemiljø og gruppedynamikk, sosial kompetanse, inkludering, mestring og mestringsforventning.

3.1 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet "communicare" som betyr å gjøre noe felles (Lind, 2005). Med dette menes at man gjør noe i fellesskap og at man har en felles viten. Lind (2005) sier videre at språklig kommunikasjon er en intensjonell handling der bestemte aktører med bestemte oppgaver er involvert. Dette skjer i fellesskap og forutsetter en felles prosess mellom de som deltar i kommunikasjonen. I kommunikasjon har man en avsender som har et budskap som han eller hun overfører til en mottaker. Språket er et kommunikasjonsmiddel som formes av sosiale handlinger og aktiviteter (Lind, 2005). Gregory Bateson tillegger begrepet kommunikasjon en videre betydning enn andre (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2010). Bateson (1972,1979 i Johannessen et al., 2010) sier at gester, kroppsspråk, tonefall og stemmestyrke også er kommunikasjon da dette er elementer som påvirker innholdet av det vi ekspressivt har uttalt. Andre mener at Batesons definisjon av begrepet blir for upresist og vidt, og holder på at kommunikasjon innebærer at kommunikasjonspartnerne skal forstå hverandres budskap (Johannessen et al., 2010).

God kommunikasjon er når mottaker har oppfattet budskapet, og når positive verdier som for eksempel tillit, trygghet og velvære formidles utover det ekspressive (Røkenes, Lossius og Mauserth, 1996). Røkenes, Lossius og Mauserth (1996) viser til Rolv Mikkel Blakar (1973), som mener at det er noen forutsetninger som ligger til grunn for god kommunikasjon. Disse er blant annet kommunikasjonspartneres vilje og evne til å kommunisere, tillitsforhold mellom partene, og at de har en felles forståelse av en situasjon. Når det gjelder å skape tillit og trygghet er måten man formidler budskapet på det viktigste.

For at kommunikasjon skal fungere kreves det kommunikativ kompetanse. Bloom og Laheys modell (1978) sier at språket består av form (fonologi, morfologi og syntaks), innhold (semantikk) og bruk (pragmatikk), og kommunikativ kompetanse krever kunnskap på alle disse tre områdene. Høigård (2006) legger mye av det samme i begrepet kommunikativ kompetanse,

og sier at man trenger kunnskap på både det pragmatiske og lingvistiske området. Gjennom kommunikasjon lærer man seg å tolke, bruke, og tilpasse seg konteksten. Ut i fra kunnskap og erfaringer lærer man seg hva som er passende kommunikasjon i ulike settinger.

3.2 utfordringer ved bruk av tolk

Det er mange utfordringer når man bruker tolk. I en klasse der pedagogen har en fleksibel modalitetsbruk, blir eleven med hørselstap mer inkludert i fellesskapet enn i klasser der tegnspråk blir brukt parallelt med norsk (Ohna, 2005). For elever som benytter seg av tegnspråktolk vil det dermed være ekstra utfordrende å bli inkludert. I situasjoner med tolk er det to parallelle kommunikasjoner: norsk talespråk som omfatter alle de hørende elevene, og tegnspråk som omfatter den hørselshemmede og tolken. Dette viser at ekskluderingsprosesser kan oppstå selv om intensjonen ved å bruke tolk var inkludering.

Mange lærere ute i skolen har manglende erfaring i å jobbe med døve barn, og de mangler kompetanse innenfor fagfeltet hørsel. Noen skoler og lærere tror at dersom eleven har tegnspråktolk vil han dermed bli inkludert. Ramsey (2004, s. 217) beskriver det slik: «...they tend to believe having an interpreter in the classroom is all that is necessary to «include» the deaf students». Ut i fra de fem ulike aktivitetene som ikke er tolkbare i undervisningssituasjoner som er vanlige i løpet av en skoledag (Winston, 1990), og de seks faktorene som påvirker elevenes muligheter og begrensinger til deltakelse i undervisningen (Winston, 2004), ser vi at det er store utfordringer å bruke tegnspråktolk. Disse utfordringene og begrensningene vil være med å påvirke inkludering. Ramsey (1997) sier også at det er store utfordringer å organisere kommunikasjonen i klasserommet når det er tolk tilstede. Det er viktig at læreren er klar over dette og samarbeider med tolken for å bedre mulighetene for inkludering (Antia & Kreimeyer, 2001).

3.3 Klassemiljø og gruppedynamikk

Et klassemiljø vil ha ulike grupperinger av elevene. Man kan se hele klassen under ett, men elevene grupperer seg også i mindre grupper. «Felles for alle grupper er at de har spilleregler og oppfatninger om hvordan medlemmene skal forholde seg til hverandre, og om hvilke roller den enkelte skal ha» (Røkenes et al., 1996, s. 128). Gruppene har noen felles normer, verdier og holdninger og står samlet for å utføre en eller flere bestemte oppgaver. I gruppa kan man gi hverandre tilbakemeldinger og lære av hverandre. Gruppa ivaretar sosiale behov, og er en arena

for læring og utvikling. Et klassemiljø vil kunne ha en slik betegnelse. Grupper kan utvikle positive og negative gruppenormer. I velfungerende grupper vil verdiene åpenhet, trygghet og respekt være eksisterende og føre til at medlemmene utvikler seg og får troen på seg selv. I dårlige grupper bærer normene preg av utrygghet, fiendtlighet og egoisme. Dette fører til utrygge medlemmer (Røkenes et al., 1996).

Jevnaldrende har stor betydning for identitetsutviklingen, og i barne- og ungdomsalderen er det vanlig at man ønsker å være som de andre i gruppa. Ungdom kan strekke seg langt for å bli inkludert i en vennegjeng (Røkenes et al., 1996).

3.4 Deltakelse i et inkluderende fellesskap

I Kunnskapsløftet for grunnskolen er deltakelse i et inkluderende fellesskap en sentral målsetting (Hofstad, 2009). Elevene må tilegne seg grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne delta i kunnskapssamfunnet. Ved å tilhøre en gruppe vil barnet få sosial næring, og de vil bli motivert til deltakelse og utvikle sosiale ferdigheter i samspill med andre barn. Læreren må ha fokus på at alle elevene skal oppleve deltakelse i klassen (Hofstad, 2009). Det er derfor viktig å få fram elevens perspektiv på opplevelse av deltakelse i klassen. Begrepet deltakelse har tre aspekter. Disse er å delta med handling i de samme aktivitetene som fellesskapet, deltakelsen må tilpasses den enkelte, og at elevene deltar på skolen i et samfunnsmessig fellesskap (Ohna et al., 2003).

3.5 Læring i et sosialt fellesskap

Det finnes ulike teorier om læring. Læring i et sosiokulturelt perspektiv fokuserer på hvordan individer og grupper tilegner seg fysiske og kognitive ressurser via samspill. Her er kommunikasjonen mellom barn og omgivelsene i sentrum (Säljö, 2001). Barn lærer i samspill med andre. Språkforskeren Lev Vygotsky ser på læring ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og sier at den beste utvikling og læring er en prosess som skjer i samhandling med omgivelsene. Barns læring må ikke ses på kun som en biologisk prosess, men en sosial prosess der læring skjer i samhandling med omgivelsene (Säljö, 2001). Hørselshemmede og døve elever som gruppe oppnår dårligere resultater i skolen enn sine typisk hørende jevnaldrende (Hendar, 2012).

3.6 Inkludering i et klassemiljø

Å være inkludert i et klassemiljø innebærer å kunne delta og kommunisere med andre. «Grunnet sitt kommunikasjonshandikap vil en hørselshemmet person møte hindringer for sosial funksjon» (Falkenberg & Kvam, 2004, s. 317). Videre sier Falkenberg og Kvam at i skolesammenheng vil barn og unge lett bli isolert fordi de ikke får med seg andre elevers spørsmål og svar, eller morsomme replikker. Disse tingene er det som oftest binder klassen sammen. Når dette skjer, kan det føre til at barnet blir ensom og føler seg uønsket. Videre kan det medføre isolasjon, ensomhetsfølelse, identitetskrise, angst og depresjon (Falkenberg og Kvam, 2004). Dette betyr at hvis du har et hørselstap er det større sjanse for at barnet skal oppleve det sosiale samspill som vanskelig, og de negative følgende kan være dramatiske.

Inkludering forutsetter en god klassekultur der alle føler seg verdsatt, trygg og akseptert. Dette handler om det psykososiale miljøet der holdning til inkludering er avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2015). Eleven skal kunne ta del faglig og være en del av det kommunikative fellesskapet. Opplæring etter §2.6 bør gis direkte (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det vil si at av en lærer som kan formidle fagstoffet på tegnspråk eller unntaksvis foregå ved bruk av tolk.

3.7 Inkludering og sosial kompetanse

For å bli inkludert i det sosiale samspillet i skolen eller på fritiden, må man ha venner. Gjennom deltakelse i klassemiljøet utvikler man vennskap. Alle har et fundamentalt behov for nære relasjoner og vennskap. Gjennom vennskap utvikler man identitet (Jahnsen et al., 2009). «Sosial kompetanse er en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering og inkludering i skolen» (Nordahl, 2000, gjengitt i Jahnsen et al, 2009, s.12). Sosial kompetanse fører til sosial tilhørighet til andre mennesker. «En forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barnet kan opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre i ulike situasjoner» (Jahnsen et al., 2009, s. 10). For å utvikle sosial kompetanse er vennskap med jevnaldrende viktig (Knors & Wauters, 2007). «Peer interaction allows children to develop friendships that are important for the growth of the child's social self. It is through interaction with peers that children learn to take multiple perspectives in social situations» (Antia & Kreimeyer, 2003, s.164). Antia & Kreimeyer (2003) sier videre at døve og tunghørte barn samhandler sjeldnere med jevnaldrende enn hørende barn. Elever bruker sin manglende tegnspråkkompetanse som en

unnskyldning for ikke å kommunisere med døve elever (Ohna, 2005). Mindre sosial samhandling vil føre til mindre muligheter for å utvikle sosial kompetanse og gode relasjoner. På grunn av dette vil det bli vanskeligere å oppnå inkludering i et klassemiljø.

Manglende vennerelasjoner og samhandling med jevnaldrende kan føre til sosial inkompetanse. Disse barna står i fare for å utvikle lavt selvbilde og sosial angst (Arnesen, Ollestad & Tveit, 2005). «Når et barn opplever å bli avvist av jevnaldrende eller opplever en annen type skuffelse, vil barnet ofte ha underliggende negative tanker om seg selv som forsterker opplevelsen av avvising» (Webster-Stratton, 2005, s.264). Med dette forstår vi for eksempel at når eleven sier «hæ?» og blir avvist, vil han tro at det er han selv det er noe galt med. Det vil være større sjanse for at barn som har vanskeligheter med å få jevnaldrende venner dropper ut av skolen tidligere, blir deprimert eller kan få andre psykiske problemer (Webster-Stratton, 2005).

3.8 «Visitor og member»

Antia, Stinson og Gaustad (2002) bruker begrepene «visitor» (besøkende) og «member» (medlem) i forbindelse med inkludering. En besøkende karakteriserer en elev som føler seg som en gjest i klassen. Selv om eleven ikke nødvendigvis tas ut av klassen, kan han likevel stå utenfor det som skjer i klassen både faglig og sosialt. En döv som er et medlem i klassen anes å ha de samme rettigheter og plikter som alle de andre. Dette forutsetter at undervisningen legges opp slik at den er tilpasset den hørselshemmede, men også alle de andre. I stedet for at barnet tilpasser seg fellesskapet, så må fellesskapet endre seg (Antia et al., 2002). Døve barns mulighet til fullt faglig og sosialt medlemskap i klassen styrkes der tolken inngår som fullt medlem i voksenalderfellesskapet som har ansvar for klassen (Antia & Kreimeyer, 2001). Tolken må samarbeide tett med læreren, fordi man da har bedre forutsetninger for å inkludere den hørselshemmede.

3.9 Inkludering eller ekskludering

Det er politikere, pedagoger og andre fagfolk som står bak inkluderingstanken. Visjonen og tanken om inkludering i et klassemiljø er god i seg selv. Men det er dessverre ikke alltid slik at alle elevene føler seg inkludert, selv om skolen mener at de er det. Det er også viktig å spørre seg om hva som er best for elevene av å få undervisning i segregerte tiltak som på spesialskolene,

eller innenfor skolens ordinære opplæring. Det er delte meninger om dette og bildet er komplekst (Uthus, 2017).

Wendelborg (2017) sier at elever i segregerte grupper eller på spesialgruppe skårer høyere på livskvalitetsområdet skole enn elever med funksjonsnedsettelse som har undervisning i ordinære skoletilbud. Videre sier han at klasseromsdeltakelsen har sammenheng med psykisk velvære, selvbilde og vennskap. Spesialundervisning i seg selv viser seg å ha en negativ effekt på vennskap. Når man tas ut av klassen og ikke er på samme arena som sine medelever, vil det være vanskelig å utvikle og opprettholde en relasjon.

Uthus (2017) har sett på muligheter og begrensninger i begge opplæringsarenaene. Hun konkluderer med at vi ikke kan si om en skole er inkluderende eller ikke før vi vet hvordan elevene selv opplever sin situasjon. Alle er forskjellig tross samme utfordring/vanske, slik at det er opp til den enkelte å vurdere hva som er best. Inkluderingsbegrepet tar ikke høyde for at ikke alle elever oppnår positive opplevelser av inkludering i ordinære klasserom. «Mens noen kan oppnå positive opplevelser av tilhørighet og mestring i ordinære læringsfellesskap, trenger andre å ta del i segregerte læringsfellesskap for å oppnå det samme» (Uthus, 2017, s. 176). Med dette forstår vi at alle hørselshemmede vil ikke oppleve å være inkludert i et klassemiljø. I noen tilfeller vil skolen føle at eleven er inkludert, mens eleven selv føler seg segregert.

3.10 Helsefremmende inkludering

Inkluderingsstanken er positiv og god. Men dersom vi ikke lykkes med inkludering, og i stedet opplever sosial ekskludering, vil dette påvirke vår psykiske helse og vi kan utvikle psykiske helseplager (Uthus 2017). Uthus (2017) sier videre at inkludering skal være helsefremmende, og sentralt her står blant annet tilhørighet i gruppe. Dersom skolene skal lykkes med inkludering, kreves det at lærerpersonalet har kompetanse på helsefremmende inkludering og psykisk helse. I tillegg kreves det gode rammebetingelser, tilstrekkelig lærertetthet, gode samarbeidsrutiner og fleksible organiseringsformer.

3.11 Goffman og det dramaturgiske perspektivet

Goffman (1992) mener at vi lever livet på en «scene» der våre handlinger påvirkes av hvordan andre oppfatter oss. Gjennom verbal og ikke-verbal kommunikasjon danner andre seg en oppfatning av oss. Tidligere opplysninger vi har om en person vil være med på å sette sammen

bildet vi har av en person. På «scenen» opptrer menneskene og tar ulike roller. Alle har en fasade som kan være bevisst eller ubevisst. Publikum (de andre) kan misforstå det vi ønsker å formidle og det kan oppstå pinlige situasjoner i interaksjonen. Goffman bruker betegnelsen «lag» når flere opptrer sammen og samarbeider om å fremføre en enkel rutine. Dette kan overføres til klassemiljøet, der elevene er et lag som arbeider mot de samme målene. «Når man studerer en lag-opptreden, vil man ofte oppdage at det er noen som får retten til å styre og kontrollere den dramatiske utviklingen» (Goffman, 1992, s.85). I en klasse vil det alltid være noen som tar lederrollen (Goffman, 1992).

Goffman (1992) sier en del om det å tilhøre ei gruppe. I ei gruppe vil det finnes interne hemmeligheter som markerer hvem som tilhører denne undergruppen og som har tilgang på denne hemmeligheten. Det vil alltid være noen som ikke har tilgang til denne, og dermed vil være ekskludert. Når hemmeligheten kommer for en dag, vil disse føle seg utestengt og krenket. Dette kan overføres til et klassemiljø. Goffman (1992) sier videre at når et eller flere medlemmer av et lag trekker seg bak kulissene der publikum ikke kan se eller høre dem, er det vanlig å snakke nedsettende om dem. Dette betyr at i en klasse der elevene er publikum, kan det forekomme baksnakking når eleven ikke er tilstede, eller ikke kan høre det som blir sagt.

3.12 Stigma og «passing»

Goffman (1963) snakker om at noen mennesker er stigmatiserte. Dette er de som ikke er fullt sosialt akseptert, og som hele tiden strever med å justere sin egen identitet. Han snakker om tre typer stigma. Stigma av karakteristiske trekk som for eksempel svak vilje eller dominerende framtoning er den første typen. Den andre er fysisk stigma som refererer til kroppslige fysiske misdannelser, for eksempel et deformert ytre øre. Den siste typen er stigma av en hel gruppe som skiller seg ut. Noen vil se på døve og hørselshemmede som en stigmatisert gruppe.

Goffman (1963) bruker begrepet «passing». Med dette mener han at for eksempel hørselshemmede vil skjule sitt sansetap, og utvikler dermed teknikker og strategier for å framstå som mest mulig hørende og lik andre. Ved å gjøre dette vil de for eksempel virke uoppmerksomme eller distanserte når de ikke svarer på en bemerkning fra en annen person som ikke vet at han er hørselshemmet. Passing vil være psykisk påkjennende og kan føre til angst. Dersom man prøver å skjule sitt stigma og forsøker å framstå som «normal», kan dette føre til

selvforakt fordi han ikke klarer å stå fram. Han kan også føle illojalitet ovenfor de andre hørselshemmede (Goffman, 1963).

3.13 Motivasjon

Ordet motivasjon kommer fra det latinske ordet “movere”, det vil si “bevege” (Kaufmann & Kaufmann, 1998). Det kan forklares med hva det er som får oss mennesker til å handle, hvorfor vi gjør det og hva som er målet med det.

3.14 Mestring og forventninger til mestring

Psykologen Albert Bandura mener at man må se på sammenhengen mellom mestring og motivasjon. Han bruker begrepet “self-efficacy” om menneskets tro på egen mestring. Dette begrepet er sterkt knyttet opp mot selve motivasjonen (Bandura, 1977). «Efficacy expectations are a major determinant of people’s choice of activities, how much effort they will expend, and of how long they will sustain effort in dealing with stressful situations» (Bandura, 1977, s. 194). Forventninger om egen mestring vil altså blant annet påvirke hvilke handlinger vi velger, hvordan innsatsen blir og hvor lenge vi vil stå i det. Dersom en elev har sterk tro på at han vil mestre en aktivitet, vil dette øke motivasjonen. Dersom han tror at han ikke kommer til å mestre aktiviteten, vil han antakelig ikke utføre denne oppgaven, eller i alle fall være mindre motivert og vegre seg. Det finnes to typer forventninger: forventninger om å mestre det vi setter i gang med («efficacy expectations»), og forventninger i forhold til om vår handling vil føre til et gitt resultat («outcome expectations») (Bandura, 1977). Bandura (1994) refererer til fire ulike kilder som har påvirkning på vår tro på egen mestring. Disse er:

1. Tidligere erfaring med å mestre på samme området («performance accomplishments»).
2. Vikarierende erfaring («vicarious experience»), det vil si å ha sett andre som det er naturlig å sammenlikne seg med, utføre samme oppgave.
3. Verbal overbevisning («verbal persuasion»). Det vil si at støtte og oppmuntring fra andre hjelper.
4. Emosjonelle forhold («emotional arousal») knyttet til handlingen eller resultatet.

3.15 Coping competence, lært hjelpeløshet og depresjon.

Schroder & Ollis (2013, s.288) definerer coping competence slik: “Coping competence is defined as the capacity to effectively cope with failure and negative life events as indicated by a reduced

likelihood of helplessness symptoms.” Det vil si at den evnen man har til å takle feil og negative hendelser i livet kalles «coping competence». Denne evnen er en egenskap som beskytter oss mot å utvikle hjelpeløshet og depresjon. Jo bedre evne man har til å takle negative erfaringer og opplevelser, jo bedre rustet er man i forhold til å utvikle hjelpeløshet og depresjon.

Teorien om «coping competence» er utviklet på bakgrunn av teorien om lært hjelpeløshet (Schroder & Ollis, 2013). Hvis man hele tiden føler at man ikke klarer å gjøre noe med situasjonene man er i, fordi det er utenfor vår kontroll, vil det kunne få alvorlige psykiske konsekvenser (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Lært hjelpeløshet stammer fra at opplevelsen ikke blir som ønsket. Når man gjentatte ganger opplever dette, vil personen lære at han ikke klarer noe, og dette vil gå utover personens selvværd. Hos de som har utviklet lært hjelpeløshet, kan man se tre mangler:

1. Kognitive mangler: man referer her til en svekket evne til å lære og anvende passende respons selv om situasjonen er kontrollerbar. Lært hjelpeløshet forstyrrer evnene til problemløsning.
2. Manglende motivasjon der man preges av manglende driv og innsats som følge av troen på at man ikke klarer noe.
3. Følelsesmessig mangel: opplevelsen og forventningen om å ikke ha kontroll, og samtidig har mistet troen på seg selv, fører til et følelsesmessig underskudd i form av depresjon. (Abramson et al, 1978).

Hvor lenge det vil vare, og hvor alvorlig den lærte hjelpeløsheten er hos den enkelte, er avhengig av hvordan personen tilskriver andres atferd meninger og årsaker, intensjon eller motiv (Schroder & Ollis, 2013). Vi snakker om attribusjon som er et sosialpsykologisk begrep som betegner det å årsaksforklare hendelser. Vi tillegger ofte det vi opplever og blir utsatt for en bakenforliggende mening. Det er snakk om tre attributter, eller årsaksforhold, som er essensielle. Det første er interne eller eksterne årsaker. Når vi for eksempel tror at noe skjer fordi det er vår egen skyld, er det en intern årsak. Eksterne årsaker vil si når vi opplever at noe skjer utenfor vår kontroll. Det andre er stabile versus ustabile årsaker. Dersom vi tror at hendelser er forårsaket av faktorer som vi ikke kan endre (stabile), vil vi gi opp. Hvis vi derimot tror at vi har en mulighet til å forandre (ustabile) situasjonen, vil vi få noe igjen for å prøve. Ved lært hjelpeløshet blir man fortalt eller opplever årsaker som stabile. Den tredje og siste attributtet er globale mot spesifikke årsaker. Her

vil personen oppleve at hendelser er forårsaket av et stort antall faktorer (globale), og vil dermed føle at det er vanskeligere å gjøre noe med enn hvis det hadde vært forårsaket av få (spesifikke) hendelser. Mange faktorer kan gi overveldende følelse av hjelpeløshet, mens få spesifikke faktorer vil gi et håp om forandring. Når en person forklarer svikt eller negative hendelser med interne, stabile eller globale årsaksforhold, vil risikoen for å utvikle depresjon øke (Schroder & Ollis, 2013).

4.0 METODE

4.1 Bakgrunn for valg av metode

Formuleringen i problemstillingen er avgjørende for valg av metode. Jeg undersøkte hvordan hørselshemmede elever som bruker tegnspråktolk opplever å bli inkludert i klassemiljøet. Jeg ville høre deres meninger, refleksjoner og erfaringer. Jeg måtte derfor gå i dybden og få fram deres historier som gir oss et bilde på hvordan det kan oppleves å være hørselshemmet elev med egen tolk i et hørende klassemiljø. Dette er en kvalitativ studie som ofte benyttes innenfor samfunnsvitenskapene. Denne metoden gir grunnlag for forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) sier videre at typisk for kvalitative studier er at man vil finne ut hvordan noen opplever noe, og hvilke erfaringer de har av noe, hvordan de forstår noe og hva som kjennetegner noe. I kvalitative studier går man dermed i dybden. Man har nærkontakt med kildene, for eksempel gjennom intervju. Et kjennetegn på kvalitative studier er at man har få forskningsdeltakere (Moen & Karlsdottir, 2011). Man har nær kontakt med kildene, og det gir gode muligheter for relevante tolkninger (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning har et narrativt preg. Man formidler en fortelling eller en historie om mennesker (Moen & Karlsdottir, 2011). Vi gjenforteller andres historier, og rekonstruerer andres rekonstruksjoner av et fenomen.

Kvalitativ metode er induktiv. «Med induktiv tilnærming vil man starte med dataene, og formulere noen nye teoretiske begreper eller regler på bakgrunn av det man finner i det undersøkte materialet» (Hitscing, Nilsen og Veum, 2011, s. 18). Man går fra det konkrete til det generelle. På bakgrunn av et begrenset antall observasjoner lager forskeren allmenngyldige regler og teorier om det studerte fenomenet.

4.2 Valg av informanter

I denne studien er det få informanter, og de er strategisk utvalgte. I kvalitativ metode er strategiske utvalg vanlig. Deltakerne har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det vi ønsker å undersøke (Thagaard, 2013). Det er ikke så mange elever som er hørselshemmet og som har tegnspråktolk, slik at populasjonen jeg skulle rekruttere informanter fra er relativ liten. Jeg ønsket meg 3 informanter og kontaktet Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste) for å komme i kontakt med informantene. Statped er en nasjonal etat som bistår med

blant annet rådgivning til kommuner og fylkeskommuner. Statped bisto med å sende ut forespørsel til aktuelle elever. Siden elevene er under 16 år, sendte jeg forespørsel også til foreldrene for å få deres samtykke. Jeg ringte selv rektorene på skolene de går på for å informere om prosjektet og for å informere dem. Siden elevene skulle uttale seg om sine opplevelser på sine respektive skoler, var det greit å få muntlig tillatelse også fra rektorene der ute.

Jeg ønsket å finne den typiske informanten. Det vil være den som karakteriseres som den gjennomsnittlige i det jeg skal undersøke (Thagaard, 2013). For å finne disse laget jeg noen kriterier til mine informanter. Disse var:

- Gå i 10.klasse inneværende skoleår
- Hatt tolk alle årene på ungdomsskolen
- Ikke ha noen syndromer eller spesifikke læringsvansker
- Ikke ha innvandrerbakgrunn

Disse kriteriene førte til at jeg fikk en nokså homogen gruppe. Jeg valgte meg elever fra 10.trinn fordi de da har gjort seg en del erfaringer opp gjennom årene, og at de i den alderen vanligvis er mer modne og reflekterte enn de for eksempel vil være på lavere trinn. Det var også viktig at de har hatt tolk noen år slik at de er rikere på erfaringer. De to siste kriteriene har jeg med for å luke vekk andre faktorer som kan påvirke svarene deres. Hvis flere faktorer spiller inn, kan det være vanskelig å avgjøre hva som er årsak til hva.

4.3 Intervju som datainnsamlingsmetode

I denne studien benyttet jeg intervju som datainnsamlingsmetode. Intervju er en vanlig metode innenfor kvalitativ forskning. Intervju egner seg godt her fordi informanten får mulighet til å utdype, beskrive og argumentere for hvordan noe oppleves (Thagaard, 2013). På denne måten får man god innsikt i hvilke opplevelser, erfaringer, tanker, følelser og liknende en person har om noe. Intervju kan ulik struktur. Det kan være et åpent intervju der hovedtema er bestemt på forhånd, men hvor det er stort rom for at informanten kan bringe inn tema på eget initiativ. I et strukturert intervju er alle spørsmålene formulert på forhånd, og rekkefølgen er i stor grad fastlagt. Til slutt har vi delvis strukturerte intervju, som er mest vanlig. Her er temaene fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis og må vurderes av forskeren i intervjuøyeblikket. Jeg valgte sistnevnte da jeg ønsket at eleven skulle fortelle så fritt som mulig og velge ut det de

syntes var viktig siden det var elevens opplevelser jeg var ute etter. Min «stemme» kommer likevel nok fram når jeg fortolker datamaterialet i henhold til teorien jeg har valgt ut (Moen & Karlsdottir, 2011). For meg selv hadde jeg laget en mer detaljert liste med spørsmål som kunne være grei å ha som et supplement dersom samtalen stoppet opp, eller eleven sto fast.

4.4 Intervjuguide

Intervjuguide er nyttig å ha for å strukturere intervjuene. Rubin og Rubin (2012, i Thagaard, 2013) beskriver tre modeller for hvordan en intervjuguide kan utformes. Jeg har tatt utgangspunkt i den ene modellen som kalles for «tre-med-grener-modellen» (Thagaard, 2013). Her er hovedtemaet stammen på treet, mens grenene er undertema som blir tatt opp. Hvert tema utdypes med oppfølgingsspørsmål. Denne modellen passer godt når forskeren er klar over hvilke temaer som skal belyses i intervjuet.

Jeg lagde en intervjuguide som elevene fikk tilsendt på forhånd. Da kunne de forberede seg bedre til intervjuet, og tenkt litt gjennom hva de ønsket å fortelle om. Intervjuguiden var delt inn i sju deler, der jeg startet med introduksjonsspørsmål knyttet til konkret bakgrunnsinformasjon om eleven. Deretter skulle eleven si litt om hva han legger i begrepet inkludering og hva han mener er viktig for at en skal føle seg inkludert. Det er greit for forskeren å ha en forståelse for hva informanten legger til grunn for begrepet, for å sikre at man snakker om det samme. Etter dette ble intervjuet mer åpent, og eleven kunne fritt fortelle om erfaringer, følelser, og egne opplevelser om skolegang, undervisning, være i et klassemiljø, og hvordan han opplever å ha tolk. Eleven fikk også komme med tanker omkring tiltak. Intervjuet ble avsluttet med en kort oppsummering og informanten kunne si noe om hvordan han opplevde å bli intervjuet om dette temaet.

Siden intervjuguiden var delt inn i undertemaer, var det lett å legge opp til pauser. Thagaard (2013) sier at pauser bør gjennomføres slik at forskeren får mulighet til å reflektere over informasjonen han har fått, og vil da kunne planlegge hvordan han skal bringe intervjuet videre. Jeg opplevde at dette var nyttig. Dette gav meg mulighet til å dobbeltsjekke om jeg hadde forstått eleven riktig der eleven hadde vært noe uklar i sine beskrivelser, for å unngå misforståelser. I tillegg fikk jeg mulighet til å gå tilbake til noe vi hadde diskutert, for å få eleven til å utdype mer.

4.5 Ethiske hensyn

Når man benytter kvalitativ metode, står etikk sentralt. De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) har utarbeidet klare retningslinjer og definert normer og regler som må følges for å sikre en etisk forsvarlig forskning. Siden dette forskningsprosjektet forutsetter behandling av personopplysninger, gjelder personopplysningsloven fra 2001, og derfor er prosjektet meldt inn til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) (Thagaard, 2013).

Siden elevene er under 16 år, foreligger informert samtykke fra informantenes foresatte. Denne studien er basert på informert frivillighet. Det vil si at informantene ble informert på forhånd at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Ingen av mine informanter trakk seg.

Et annet etisk hensyn er konfidensialitet og anonymitet. Personer som deltar i forskningsprosjektet har krav på at den informasjonen de gir er konfidensiell, og forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner som det forskes på (Thagaard, 2013). Utvalget i denne studien er som tidligere nevnt i kapittel 4.2 en liten gruppe elever som benytter tegnspråktolk, og som i tillegg går på 10.trinn. Gruppen kan oppleves som gjennomsiiktig og er dermed sårbar. Derfor har det vært viktig gjennom hele forskningsprosessen å ivareta elevenes konfidensialitet og anonymitet. Det ble sendt ut brev til både foreldrene og elevene på forhånd som informerte dem og disse etiske prinsippene.

Jeg har bevisst ikke tatt med navn på steder, personer, eksakt klassestørrelse og liknende for å ivareta informantenes anonymitet på en best mulig måte. Jeg har også transkribert intervjuene til bokmål, slik at man ikke eventuelt skal kunne se hvilken landsdel informantene kommer fra.

Intervjuene ble filmet og overført fra videokamera til ekstern harddisk som var passordbelagt. Denne eksterne harddisken var nedlåst i en skuff når jeg ikke brukte den. Etter at videoene var blitt transkribert, ble de slettet og destruert.

I analysen og tolkingen av funn har jeg prøvd tydelig å skille mellom hva som er informantenes perspektiv, og hva som er mitt. Dette er viktig for at informantene skal kunne identifisere seg med innholdet i tolkingen. Deltakerne skal sitte igjen med en følelse av å ha blitt forstått, og ikke utlevert.

Bruk av sitater og beskrivelser vil skape et mer autentisk inntrykk. Sitater vil bidra til at deltakerne kan kjenne seg igjen, og det kan oppleves som provoserende og ubehagelig. Sitatene

jeg har valgt har jeg derfor prøvd å velge med omhu slik at de gjenspeiler empirien som helhet og gir leserne et godt innblikk i disse elevenes verden. Bruk av sitater vil også øke reliabiliteten. Jeg har også beskrevet kroppsspråket i forbindelse med et sitat da jeg mener dette er viktig da det forsterker budskapet og får fram følelsene som ligger bak.

4.6 Å forske innenfor eget fagfelt

Å forske innenfor eget fagfelt har både fordeler og ulemper. Fordelen er at man kjenner kulturen godt, og det kan derfor være lettere å forstå deltakernes situasjon (Thagaard, 2013). Siden jeg som forsker deler mange av de samme erfaringene, vil jeg antakelig lettere kunne forstå og sette meg inn i situasjonen til informanten. Ulempen derimot er at de forhåndsoppfatninger man har av miljøet, kan være med på å skape problemer da mye oppleves som selvsagt, og forskeren kan i analysen overse viktige moment fordi han tar ting for gitt (Thagaard, 2013). For meg har det vært viktig å tilstrebe å ikke være forutinntatt, og passe meg for å ikke bli låst i førsteinntrykket. Jeg har forsøkt etter beste evne å ikke la mine erfaringer farge mine analyser og tolkninger, men er samtidig klar over at denne «bagasjen» jeg bærer med meg kanskje ubevisst vil påvirke meg i mer eller mindre grad. Det har vært viktig med en gjennomiktig forskningsprosess der jeg har vært bevisst på mine egne holdninger, forståelse og subjektivitet, da dette vil gjøre meg bedre rustet til å presentere troverdige tolkninger i hele forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

4.7 Studiens informanter

Jeg ønsket i utgangspunktet tre informanter, og det var også det antallet som meldte seg. Av hensyn til personvern, kan jeg ikke si så mye om hver enkelt. Alle tre informantene har cochlea implantat (CI), er eneste med hørselshemming i sine klasser, og følger § 2.6 i Opplæringsloven. Jeg har valgt å kalle informantene mine informant 1, informant 2 og informant 3. Siden de representerer en gjennomiktig og liten gruppe, vil jeg ivareta personenes anonymitet bedre ved å ikke skille mellom kjønn. I denne oppgaven skal jeg ikke se på kjønnsforskjeller, slik at det vil ikke ha noen betydning i denne studien.

4.7 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Jeg gjennomførte et pilotintervju. Ved å gjennomføre et intervju på forhånd kan man bedre kvaliteten på intervjuene senere (Thagaard, 2013). Man får også en pekepinn på hva som fungerte og ikke fungerte, og kan rette opp dette til neste gang. Pilotintervjuet ble gjennomført med en

elev som gikk på et lavere trinn, men ellers oppfylte de andre kriteriene, slik at situasjonen skulle gi et tilsvarende utgangspunkt som de reelle intervjuene. Etter pilotintervjuet endret jeg ikke noe på intervjuguiden, da jeg opplevde at spørsmålene mine ble oppfattet. Likevel opplevde jeg at det var verdifullt å øve meg, både i forhold til å bli tryggere i intervjusituasjonen, men også i forhold til hvordan jeg skulle ordlegge meg, og få intervjuguiden under huden slik at jeg kunne ta lettere rekkefølgen på spørsmålene ut i fra det som passet der og da.

Intervjuene foregikk på norsk talespråk og tegnspråk. Informantene fikk velge mellom norsk talespråk eller tegnspråk, og de valgte den kommunikasjonsformen de var mest komfortable med. Jeg tilpasset språket mitt i forhold til dem. Intervjuene ble filmet. Når man skal filme et tegnspråklig intervju, er det ekstra viktig å filme både forsker og informanten, siden tegnspråk er et visuelt språk. Derfor brukte jeg to kameraer. Jeg noterte ikke underveis, kun stikkord for meg selv for å skape kontinuitet i intervjuet. Når intervjuet foregår på tegnspråk, vil det å notere skape brudd eller pause i kommunikasjonen siden man da mister blikkontakt. Å unngå å skrive for mye underveis vil dermed både være tidsbesparende, og føre til at intervjuet ikke blir så oppstykket.

Intervjuene ble transkribert i etterkant, der jeg også noterte ned ansiktssyttrykk, latter, og kroppsspråk. Det ble et stort arbeide, med mange ord.

Jeg hadde sendt ut informasjon til elevene via brev (se vedlegg), samt intervjuguiden. Alle hadde ikke lest denne informasjonen nøye, derfor informerte jeg om studien, frivillig deltakelse og tema i intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført i et skjermet rom som egnet seg godt. Jeg opplevde en avslappet og god stemning, og jeg følte at informantene gav mye av seg selv og var oppriktige. De var engasjerte. Jeg hadde anslått at intervjuene skulle vare ca.1 time, men alle intervjuene ble lengre. Pauser ble lagt inn etter behov.

Under et av intervjuene, ble vi avbrutt da det ene videokameraet gikk tom for strøm. Kameraet var ladet opp maksimalt, men gikk likevel tomt på grunn av at intervjuet varte lenge. Problemet ble løst greit, da jeg da justerte kameravinkelen på det andre kameraet, og vi satt oss litt nærmere hverandre slik at begge kom med i bildet. Under dette intervjuet ble det også brukt en del stemme.

4.8 Analyse

«Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av dataene som går utover de beskrivelser deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkter» (Thagaard, 2013, s. 167).

Analysen går ut på å fremheve forståelsen av innholdet i intervjueteksten. Her er det viktig å få fram det som er relevant i forhold til problemstillingen. I kvalitativ forskning starter analysen allerede under datainnsamlingen (Thagaard, 2013). Under intervjuet observerte jeg informanten, og gjennom samtalen fikk jeg en forståelse for temaet jeg studerte fordi jeg hadde direkte kontakt med deltakerne i feltet. Min relasjon til fagmiljøet vil være mer fremtredende i denne fasen. Forskerens forståelse vil være en fortolkning av informantenes forståelse (Thagaard, 2013).

Når jeg skulle analysere intervjuene, ble de først transkribert fra tegnspråk til norsk. Jeg markerte i parentes når det oppsto pauser, nøling, kroppsspråk da dette kunne ha betydning for budskapet og tas med videre i analysen. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, ble det hensiktsmessig å systematisere materialet for å få en bedre oversikt. Jeg brukte analysemetoden «open coding» som går ut på at man identifiserer utsnitt av materialet, og knytter kodeord til disse (Thagaard 2013). «Koding ble en innarbeidet fremgangsmåte da Glaser og Strauss (1967) presenterte utviklingen av «grounded theory», hvor teori utvikles på grunnlag av koding av data og sammenligning av hendelser» (Thagaard, 2013, s. 159). Denne metoden er altså utviklet innenfor «grounded theory» som er en tilnærming man bruker når man ønsker å utvikle teorier. Dette er ikke mitt mål her, men jeg ønsket å bruke denne metoden da den er svært vanlig å bruke innenfor kvalitativ forskning for å få bedre oversikt i analysearbeidet. Kodeordene måtte gi uttrykk for meningsinnholdet i den transkriberte teksten. Kodeord som jeg brukte for eksempel friminutt, gruppearbeid, vennskap, følelser, identitet og holdninger til tegnspråk.

Utsnitt: «Jeg bruker CI, men er døv.»	Kodeord: identitet
---------------------------------------	--------------------

Deretter tok jeg analysen et hakk høyere da jeg klassifiserte utsnittene av dataene i kategorier. Det vil si at kodene (med utsnittene) som omhandler det samme temaet, klassifiseres i en kategori. Slik fikk jeg flere kategorier, og jeg satte opp skjemaer som vist nedenfor. Da kunne jeg lettere se om det var likheter, forskjeller, tendenser eller noen mønstre, og jeg fikk bedre oversikt over innholdet i analysen.

Kategori: deltakelse og inkludering

<p>Utsnitt:</p> <p>«Jeg har ingen bestevenner i klassen.» « I friminuttene står vi ute i en ring og prater...»</p> <p>«Jeg er med på gruppesnap-chat» «Jeg blir invitert i bursdager.» «Jeg føler meg inkludert nå.»</p>	<p>Kodeord som omhandler deltakelse og inkludering:</p> <p>Vennskap, friminutt, fritidsaktiviteter, sosiale medier, bursdag/fest, inkludering.</p>
--	--

Når jeg analyserte utsnittene av data, måtte jeg hele tiden ta stilling til hvor detaljert teksten som jeg tok med skulle være. Det ble viktig å ta med beskrivelsene og sitatene som fremhevet de gode poengene. Jeg kom fram til tre kategorier. Disse er kommunikasjon og tolkebruk, deltakelse og inkludering, og til slutt mestring og mestringsforventning.

Neste fase i analysen min ble deretter å se de ulike informantene sine uttalelser knyttet til kodeordene innenfor hver kategori, for å se om det var noen sammenhenger. På denne måten var det enklere å få forståelse av materialet som helhet.

		Kommunikasjon og tolkebruk	Deltakelse og inkludering	Mestring/ mestringsforventning		
Informant 1	Kode: Bruk av tolk	«..tolk som støtte..»	Kode: vennskap	«..har venner, men ingen bestevenner i klassen.»	Kode: trygghet	«..det er kanskje bare det at jeg har lært å takle min hørselshemming. At jeg er trygg på det..»
Informant 2		«Jeg er avhengig av tolk for å oppfatte.»		«Jeg har egentlig ingen venner.»		«..jeg blir litt nervøs..»
Informant 3		«..tolk som støtte..»		«Jeg har en god venn i klassen.»		«Jeg føler meg ganske trygg på meg selv.»

4.9 Reliabilitet og validitet

Forskningsprosessen er omfattende, og når man skal tolke resultatene er det to sentrale begrep som dukker opp. Disse er reliabilitet som betyr om forskningen er pålitelig. Det andre er validitet, som knyttes til om forskningen er gyldig (Thagaard, 2013). For å gjøre min forskning så pålitelig som mulig, måtte jeg ha en transparent forskningsprosess. Med dette mener jeg at den måtte være gjennomiktig i alle ledd. I tillegg måtte denne prosessen være gjennomført på en pålitelig måte. Gjennom mitt samarbeid med veileder, pilotintervju, måten jeg har gått fram ved å skaffe informanter, godkjenning fra NSD, brev til informantene, samtykkeerklæringer, grundig transkripsjonsarbeid og etiske vurderinger underveis, har jeg forsøkt å presentere en pålitelig kvalitativ studie. Gjennomføringen av intervjuene gikk som planlagt, og det forekom ingen avbrytelser i to av intervjuene. I det tredje ble vi som tidligere nevnt avbrutt av at det ene kameraet gikk tomt for strøm. Jeg følte ikke at denne avbrytelsen hadde noen betydning fordi praten kom fort i gang igjen etterpå. Likevel tar jeg høyde for at det eventuelt kan ha ført til at eleven følte mer på dette bruddet enn jeg gjorde.

Som forsker på eget fagfelt har jeg kjennskap til tegnspråkmiljøet. For at ikke informantene skulle ta hensyn til meg og delta i prosjektet av forpliktelse overfor meg, men lettere kunne takke nei dersom de ikke ønsket å delta, ble invitasjonen om deltakelse sendt via Statped, og ikke fra meg direkte. I tillegg var det viktig for meg å informere rektorene på informantenes skoler siden informantene skulle uttale seg om opplevelser knyttet til inkludering og bruk av tolk i sine klassemiljøer på sine respektive skoler. Åpenhet og god informasjon til alle involverte står høyt. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene uten å ha tolk tilstede. Gjennom lang fartstid innenfor tegnspråkmiljøet har jeg tilegnet meg såpass gode ferdigheter i tegnspråk at jeg følte meg trygg på å gjennomføre intervjuene på egen hånd. Dersom jeg var usikker på om jeg hadde oppfattet riktig, kunne jeg spørre spørsmål som for eksempel «.. har jeg oppfattet deg riktig at du mener..?» for å avklare og unngå misforståelser.

Valide forskningsresultater krever at informantene har vært ærlige og redelige. Det kan jeg ikke garantere. Informantene kan oppleve spørsmålene som ubehagelige, eller samtalen kan berøre temaer som er vanskelige eller vonde å snakke om. De kan også føle at deres tanker er sosialt ikke akseptert, og dermed velger å ikke si sannheten. Dette kan også føre til upresise og mangelfulle beskrivelser (Thagaard, 2013). Ettersom jeg opplevde en god og avslappet stemning

under intervjuene, styrker dette min oppfatning av at informantene var oppriktige. Det oppsto heller ikke situasjoner der kroppsspråk og det talte/tegnede budskapet var i disharmoni.

Fortolkningen gir grunnlag for overførbarhet (ytre validitet). I kvalitative studier kan vi ikke generalisere, men man kan si noe om at den forståelsen man har kommet fram til også kan være relevant for andre i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Utvalget mitt er lite, så jeg kan ikke si om disse tre representerer gjennomsnittet for hørselshemmede som bruker tolk. Jeg har stor respekt for informantene som åpnet seg og berettet om sine opplevelser og erfaringer, og tenker at noen andre elever som er i samme situasjon kan kjenne seg igjen, men at det ikke gjelder alle. På denne måten ser jeg at forskningen har en viss overføringsverdi.

5.0 ANALYSE, RESULTAT OG DRØFTING AV FUNN

Ut i fra de temaene som i størst grad ble belyst og som også var sentrale i intervjuguiden, kom jeg fram til tre kategorier. Disse er:

- Kommunikasjon og tolkebruk
- Deltakelse og inkludering
- Mestring og mestringsforventning

Kategoriene danner grunnlaget for analyse og resultat. Informantene var tre ulike individer, som hadde hver sine opplevelser og historier. Jeg har plukket ut ulike sitater som belyser de ulike kategoriene.

5.1 Presentasjon av funn knyttet til kommunikasjon og tolkebruk

Alle informantene har tolk, men det er ulikt hvordan de benytter seg av tolken, og hvor avhengig de er av den for å oppfatte kommunikasjon. Informant 1 og informant 3 forteller at det brukes lærer og elevmikrofoner i undervisningen som de nyttiggjør seg av i tillegg til at de har tolk.

Informant 1: «Jeg bruker mest tolken som støtte fordi jeg føler at jeg får nok informasjon med å høre, og lytte gjennom mikrofon. Så hvis jeg går glipp av noe, mister noe, da ser jeg på tolken. Da ser jeg hva hun tolker, og så kobler jeg meg på igjen.»

Informant 3: «Jeg ser ikke så mye på tolken, fordi jeg føler at jeg er mer avhengig av FM-anlegget enn tolken, fordi jeg har større evner innenfor talespråk enn tegnspråk. Så derfor bruker jeg FM anlegget mer til å forstå ting. I perioder, hvis folk snakker veldig lavt, da ser jeg på tolken. Eller når det er folk jeg har vansker med å forstå, da ser jeg på tolken. Ellers bruker jeg FM anlegget hele tiden. Hvis tolken er syk en dag, da går det såpass greit, da bruker jeg bare FM-anlegget og teleslynge. Det går greit, og jeg må bare følge litt ekstra godt med. Eller si i fra til læreren at han må være ekstra tydelig.»

Informant 2 forteller at læreren bruker mikrofon, men ikke elevene. Han uttrykker situasjonen slik:

«Det er vanskelig å høre via mikrofoner. Jeg er avhengig av å se på tolken for å oppfatte. Når tolken er syk, blir jeg frustrert. Da sitter jeg i klasserommet og ting går over hodet på meg. Jeg oppfatter og forstår ikke så mye da. Læreren bare prater.»

Informantene beskriver ulike situasjoner der de ikke bruker tolk. I gruppearbeid for eksempel er det bare informant 2 og 3 som bruker tolk.

Informant 1: «Det er noen ganger jeg velger å ta bort tolken. Når jeg føler at jeg ikke trenger tolk, da går tolken. I gruppearbeid bruker jeg ikke tolk. For jeg føler at vi snakker jo ikke bare om gruppearbeidet. Vi snakker jo om andre ting og. Og da trenger ikke tolken å være med liksom. Tolken trenger ikke å vite alt hva jeg gjør. Det går jo greit, det er jo ikke så stor gruppe. Det er ofte 3-4 stykker, så da går det greit å ikke ha tolk»

Videre forteller han at han av og til er litt lei av tolken, og at han kom bedre overens med tolken han hadde på barneskolen enn den han har i dag.

Når det gjelder hvilket språk de er mest fortrolig med, foretrekker informant 1 og 3 norsk talespråk i kommunikasjon med andre. Informant 2 bruker både tegnspråk og talespråk, men opplever kommunikasjon på talespråk som vanskelig, og foretrekker tegnspråk.

Informant 1: «Jeg prater, og bruker ikke tegnspråk når jeg prater med andre.»

Informant 2: «Det er lettere å uttrykke meg på tegnspråk enn på norsk talespråk.»

Informant 3: «Jeg føler meg mer komfortabel med talespråk enn tegnspråk. Jeg føler at jeg er flinkere i det. Og de folkene jeg omgir meg med snakker ikke tegnspråk, så da bruker jeg talespråk. Og det er derfor det er det jeg har utviklet meg mest i.»

Det er forskjellig hvordan de tre opplever kommunikasjon. Informant 1 forteller at i årene før han fikk cochlea implantat (CI) og brukte høreapparat, opplevde han kommunikasjon mer vanskelig enn nå. Han sier at talespråkoppfattelsen og lydoppfattelsen er mye bedre nå med CI. Dette gjør

at kommunikasjonen ikke er så vanskelig lenger. Samtidig gir han uttrykk for at det er krevende å lytte:

«Hvis jeg blir sliten, så ser jeg på tolken for å få mest med gjennom tolking. Etter en skoledag er jeg ganske sliten.»

Videre sier han at han har samme muligheter til læring som de andre i klassen, men det krever kanskje mer av han da han må konsentrere seg veldig om å oppfatte hva som blir sagt og eventuelt se på tolken. Læreren legger inn pauser slik at tolken kan hente inn tiden han ligger bak. Informant 1 sier at han får tid til å rekke opp hånda og svare på spørsmål fra lærer.

«Jeg føler jeg får tid til å rekke opp hånda og svare på spørsmål. Hvis jeg går glipp av noe, ser jeg på tolken. Det går fint fordi tolken henger jo litt etter. Men jeg må ofte dobbeltsjekke for å se om jeg har oppfattet riktig, at jeg ikke har misforstått.»

Informant 2 beskriver sine opplevelser i kommunikasjon som mer utfordrende og vanskelig enn de to andre informantene. Ulike arbeidsformer som gruppearbeid, diskusjoner i klassen og andre aktiviteter oppleves som ekstra vanskelig når man er avhengig av tolk for å oppfatte kommunikasjonen.:

«Jeg er passiv i timene fordi jeg synes kommunikasjonen er vanskelig. Tolken ligger litt etter, så av og til opplever jeg at læreren har gått videre før jeg rekker å svare på spørsmål. Jeg har opplevd at tolken bruker nye begrep som jeg ikke vet hva betyr. Da spør jeg av og til tolken der og da hva det betyr, og så forklarer tolken det. Men oftest venter jeg til etterpå. Når det er andre som har foredrag er det vanskelig å få med seg alt. Jeg klarer ikke å se både på tolken, eleven og det han viser på tavla samtidig. Da får jeg ikke med meg alt. I klassen oppfatter jeg ikke alt og lærer ikke alt. Det er forskjell når man ikke hører. For eksempel kan de hørende både skrive og samtidig høre hva læreren sier, mens jeg kan ikke det.»

Informant 3 forteller at kommunikasjonen for han fungerer greit, og at han er aktiv i både gruppearbeid og i klassen. Han påpeker at han har samme muligheter til læring som de andre i klassen på grunn av tolken og de tekniske hjelpemidlene:

«Jeg opplever kommunikasjonen i klasserommet som grei. Folk snakker tydelig og bruker mikrofon. Når noen har foredrag får jeg alltid en kopi av manuset deres slik at jeg lettere kan henge med. Jeg er aktiv i gruppearbeid, og i diskusjonene i klassen. Jeg har som oftest mye på hjertet, og kanskje en artig kommentar som jeg må få ut. Jeg vil absolutt si at jeg har samme muligheter til å lære som de andre i klassen på grunn av de tekniske hjelpemidlene og tolken. Så jeg får med meg nøyaktig det samme som alle de andre i klassen min. Jeg mottar og forstår som de andre i klassen. Jeg får like mye ut av en skoletime som de andre.»

5.2 Drøfting av funn knyttet til kommunikasjon og tolkebruk

Hvor avhengig man er av å se på tolken for å oppfatte kommunikasjonen i et hørende klassemiljø, har betydning for kommunikasjonen. Alle tre informantene har i dag CI, men vi ser at taleoppfattelsen deres er ulik (Erikson & Neeb, 2012). Informant 1 og 3 gir begge uttrykk for at de bruker tolken som støtte, mens informant 2 ikke har samme utbytte av å lytte via mikrofon, og er dermed helt avhengig av å se på tolken for å kunne oppfatte hva som blir sagt i klasserommet.

Hvor mye de benytter seg av tolken er varierende. I gruppearbeid kan alle tre i utgangspunktet bruke tolk, men det er da bare informant 2 og 3 som gjør det. Informant 1 velger da bort tolk blant annet fordi han mener at tolken ikke trenger å vite alt han gjør. Det kan tenkes at informanten ikke opplever en god kjemi med tolken, eller muligens ønsker han ikke voksenpersoner inn i gruppearbeidet, da det kan være forstyrrende sosialt sett.

Når tolken blir syk, og man ikke har tilgang til tolkevikar, vil situasjonen bli svært sårbar for den hørselshemmede. Informant 1 merker at han da blir mer sliten fordi han da ikke kan støtte seg på tolken, og dette blir mer krevende. Informant 3 sier det går greit, fordi han uansett er sterkere på talespråket enn tegnspråk. Det kan tyde på at hans ferdigheter i avlesning ikke er så gode, og at han kanskje ikke klarer å nyttiggjøre seg tolken på en god nok måte. Informant 2 sin situasjon blir uholdbar når tolken er fraværende, siden han da ikke klarer å oppfatte det som læreren sier, og

kommunikasjonen går over hodet på han. God kommunikasjon er når mottaker har oppfattet budskapet, og dette er dermed ikke god kommunikasjon (Røkenes et al., 2010).

Kommunikasjon i klassemiljøet oppleves forskjellig. Informant 1 opplever å oppfatte tale bedre nå med CI enn med høreapparat tidligere. Han blir sliten i løpet av en skoledag, og vi ser dermed at det er krevende å være hørselshemmet i et hørende klassemiljø. Informant 1 og 3 foretrekker norsk talespråk når de skal kommunisere med andre fordi de har god nok taleoppfattelse, og de føler det er et språk de mestrer. Dette vil gjøre kommunikasjonen lettere for dem, da den blir mer direkte. Informant 2 derimot har ikke like stort utbytte av sine CI, er avhengig av tegnspråk for å oppfatte, og er mest komfortabel med å uttrykke seg på tegnspråk. Kommunikasjonen blir mer indirekte når den går via tolken, og avstanden mellom kommunikasjonspartnerne kan oppleves større. Tolket informasjon er annenhånds informasjon, og noe informasjon vil bli misforstått fra tid til annen (Winston, 1990). Når budskapet skal gjennom et ekstra ledd, øker faren for misforståelser og feiltolkning. Det er altså en fare for at informantene får feil/mistolket informasjon fra tolken noen ganger. Barn utvikler seg i samtale med voksne, men døve barn som ikke har direkte kommunikasjon med læreren har ikke denne muligheten (Ramsey, 2004). Informant 2 har begrenset mulighet til direkte kommunikasjon med sin lærer i større grad enn informant 1 og 3 siden han er avhengig av tolk for å oppfatte. Man kan dermed tolke det slik at for disse tre informantene, ser det ut som informant 2 har dårligere vilkår for å utvikle sin proksimale utviklingssone enn de to andre.

Informant 2 opplever kommunikasjonen mer vanskelig og utfordrende enn de to andre. Å benytte seg av tegnspråktolk i et hørende klassemiljø har sine utfordringer (Ohna, 2005). I klasserommet foregår det to parallelle kommunikasjoner, norsk talespråk og norsk tegnspråk. Informant 2 og tolken representerer den ene, mens resten av klassen og læreren den andre. Når informant 2 og tolken har en samtale der de oppklarer misforståelser og liknende slik han uttrykker, vil de føre en kommunikasjon som blir på siden av den de andre har. Dette kan føre til at informant 2 går glipp av viktig informasjon, og blir utsatt for utilsiktede ekskluderingsprosesser (Ohna, 2005). Man vil kanskje tro at informant 1 og 3 har mulighet til å veksle mellom disse to parallelle kommunikasjoner, og det vil dermed gi bedre mulighet for å unngå disse ekskluderingsprosessene. Informant 1 viser dette når han sier at han bruker tolken for å sjekke om han har oppfattet riktig. Denne muligheten har ikke informant 2.

Winston (1990, 2004) påpeker ulike utfordringer for hørselshemmede som benytter seg av tegnspråktolk. Å svare på spørsmål er en utfordring da tolken henger litt etter. Informant 2 opplever at han ikke alltid rekker å svare på spørsmål før læreren har gått videre. Hos informant 1 og 3 blir dette lettere siden de ofte oppfatter mye av det læreren sier via mikrofonen. Hos informant 1 legger læreren inn pauser. Dette kan tyde på at læreren har god kunnskap om hva som er viktig å ta hensyn til ved tolket undervisning, og at det er et godt samarbeid med tolken. En av suksessfaktorene er tolkens samarbeid med læreren (Urgård, 1995, Antia & Kreymeyer, 2001).

En annen utfordring som Winston (1990) beskrev, og som informant 2 nevner, er at han ikke klarer å ta inn informasjon simultant. Hørende kan se på en illustrasjon samtidig som de kan høre hva læreren sier om denne illustrasjonen. Informant 2 har ikke denne muligheten, og må i slike situasjoner velge om han vil se på illustrasjon eller tolken. Uansett hva han velger, vil noe av informasjonen gå tapt. Lærer som underviser hørselshemmede elever må være bevisst på sin undervisningsstil, og må omforme budskap fra simultan til sekvensiell (Winston, 1990). På den måten vil informantene kunne få med seg den samme informasjonen som de hørende. Informant 1 vil trolig oppleve dette ganske likt i situasjoner der han er sliten og må kun se på tolken, men kan fremdeles støtte seg noe på hørselen. Informant 3 opplyser om at han får manuset ved framlegg, slik at han lettere kan henge med. Siden han støtter seg mest på hørselen, vil det gi han mulighet til å motta informasjon simultant dersom lytteforholdene er gode. For at disse utfordringene skal bli minst mulig for den hørselshemmede, er det viktig at læreren er klar over disse faktorene som påvirker elevenes muligheter og begrensninger til deltakelse i kommunikasjonen i undervisningen (Winston 1990, 2004).

Tolket undervisning kan gi en illusjon om inkludering (Russel & McLeod, 2009). Det kan være slik at lærerne tolker det slik at siden disse tre elevene har tolk i undervisningen, er de dermed også inkludert. Men dette trenger ikke være tilfelle. Det kan bli en hvilepute, der de ikke ser konsekvensene og utfordringer man får ved bruk av tolk, og man tar for gitt at ved å sette en inn en tolk i undervisningen har man sikret å inkludere den hørselshemmede. Vi ser at det finnes flere utfordringer ved bruk av tolk i undervisning som gjør det vanskelig eller umulig å få med seg det samme som hørende elever kan, og dermed kan inkludering bli vanskelig.

Læring i et sosiokulturelt perspektiv setter fokus på samspill der kommunikasjonen er nøkkelen (Säljö, 2001). Hørselshemmede som gruppe oppnår dårligere resultater på skolen enn sine typisk hørende jevnaldrende (Hendar, 2012; Kermit, 2018). Informantene har ulik opplevelse om sine muligheter til læring. Informant 1 og 3 mener de har samme mulighet til læring som de andre i klassen takket være kombinasjonen av tolk og å kunne oppfatte via mikrofon, mens informant 2 uttrykker at han ikke oppfatter alt i kommunikasjonen og heller dermed ikke lærer like mye som sine medelever. Han sier, og er bevisst på, at det er en forskjell når man ikke hører. Dette er i tråd med konklusjonen til Winston (1990), at læring i et ordinært klasserom er annerledes for den døve eleven enn for de hørende. Når informant 1 sier at det krever mer av han i forhold til konsentrasjon, oppfatter jeg det slik at han er klar over denne forskjellen Winston (1990) snakker om. Informant 2 sine uttalelser tyder på at mye av læringen i klassemiljøet ikke er tilgjengelig for ham (Winston, 1990). Når man ikke har tilgang på samme læring som de andre i klassen, vil det kunne påvirke elevens skolefaglige resultater. Dette kan være en mulig konsekvens for informantene.

5.3 Presentasjon av funn knyttet til deltakelse og inkludering

Friminuttene er en arena der deltakelse og sosialt samspill er viktig. Informant 1 og 3 har ikke tolk i friminuttene, og sier at de heller ikke ønsker eller har behov for tolk der. Informant 2 har heller ikke tolk, men ytrer derimot at han ønsker tolk i friminuttene, men kan ikke få det siden tolken må ha pause. Han sier videre at han og foreldre har sagt fra til skolen at han trenger tolk i friminuttene. Informant 3 er den som beskriver friminuttene som minst utfordrende av de tre:

«Jeg har ikke tolk i friminuttene fordi de jeg snakker med i friminuttene er mye nærmere meg. Og jeg forstår språket deres godt. Jeg forstår dialekta. Vi står jo liksom tett i en gruppe og snakker om et tema som jeg er kjent med, så det er jo mye enklere enn å sitte i klassen der det er mer avstand, og folk kanskje ikke sitter rett framfor deg. Det går greit i friminuttene.»

Informant 1 opplever utfordringer i friminuttene og beskriver det slik:

«I friminuttene så er det jo det samme som skjer hver dag at vi står på trappa ute og prater, i alle fall på vinteren. Men om sommeren så spiller vi fotball, og gjør

forskjellige ting. Det er artigere å spille fotball enn å stå der på trappa. Når vi står i ring og prater så kan det plutselig være slik at det snakkes om to forskjellige ting, at samtalen blir delt opp, og da vet jeg ikke hvor jeg skal henge meg på. Da trekker jeg meg ofte tilbake og prøver å forstå hva som skjer. Jeg blir usikker i slike situasjoner. Når det er flere som snakker samtidig er det vanskelig å oppfatte noe, og da er det vanskelig å delta i samtalen.»

Informant 2 forbinder friminuttene med mye ensomhet, og situasjoner der sosialt samspill blir vanskelig på grunn av manglende felles språk.

«Det varierer hvem jeg er med i friminuttene. Mest er jeg alene. Mye alene. Noen ganger prøver de å få meg med på ting i friminuttene, men ikke alle og ikke alltid. De bruker kanskje noen få tegn, og så prater de igjen. Og så er det flere som prater samtidig, og da forstår jeg ikke. Jeg tenker at de er jo snille, men jeg oppfatter ikke mye av det de sier. Jeg skulle ønske de brukte tegnspråk!»

Informantene har ulike erfaring og opplevelse når det gjelder vennskap.

Informant 1: «Jeg har ingen bestevenner i klassen min. Men jeg har venner jeg kan være med på fritiden. Jeg møter de andre fra klassen 2-5 ganger i uka på fritiden. Jeg blir invitert på bursdager eller liknende.»

Videre sier han at elevtallet er lavt i klassen, slik at man kan ikke velge og vrake blant mange, men at man av den grunn har hverandre. På fritiden deltar han på fritidsaktiviteter som finnes, men uttrykker samtidig at han kunne ønsket seg enda flere fritidstilbud på hjemmeplassen. Når det gjelder sosiale medier, ser han fordeler ved det i forhold til at man kan gå tilbake i en kommunikasjon for å se hva som har blitt sagt, hvilket man ikke kan i muntlig samtale. Det skjer mye på sosiale medier, og han har kontakt med de andre fra klassen der.

Informant 2 uttrykker ensomhet og manglende vennskap:

«Jeg føler meg ensom. Hjemme hos meg er det nesten aldri noen. Jeg drar på besøk til de andre i klassen en gang i året. Fra 8.klasse og fram til i dag har ingen besøkt meg. Det er vanskelig å få seg venner fordi det er vanskelig å forstå og høre det de sier. Jeg blir ikke invitert i bursdager eller andre sosiale arrangement. Jeg blir ofte lei meg når jeg ikke blir invitert.»

Informant 2 deltar på en fritidsaktivitet, men da møter han ingen fra klassen sin. Han deltar på sosiale medier som for eksempel Snap Chat. Han opplever at han sender av og til Snap til de andre i klassen, men får sjelden noen tilbake. Informant 2 uttrykker at han bare har venner på deltidsopplæringen.

«Jeg savner det å ha venner. Men heldigvis har jeg mange venner på deltid. Så når jeg er på deltidsopphold har jeg venner.»

Informant 3 forteller at han har en god venn i klassen. Han sier at han er venn med de andre og, men at det er bare denne ene personen han har mest kontakt med:

«Det er en person i klassen som jeg snakker jevnlig og ofte med. Resten av klassen kan jeg snakke med, hvis jeg vil kan jeg være med i samtalegruppene. Jeg er venner med stort sett alle i klassen. Det er ingen i klassen som jeg er uvenner med for å si det sånn. Så jeg kan snakke med hvem som helst, men jeg snakker som oftest kun med den ene personen.»

Videre forteller han han har et stort nettverk siden han kjenner mange på trinnet sitt utenom klassen, men at han ikke bruker dette nettverket. Bestevennen hans bor i nærheten av ham, men han går i en annen klasse. De har vært bestevenner siden 2.klasse. I klassen hans opplever han at elevene har faste grupperinger, tre grupper, der han plasserer seg i gruppe med en annen elev. På fritiden møter han bestevennen sin, men ingen fra klassen sin. Han deltar på en fritidsaktivitet, der han møter to andre fra parallellklassen. Han uttrykker det slik:

«Det er to fra parallellklassen min som går der. Jeg har god kontakt med dem og kan snakke med dem under aktiviteten, men ikke noe som helst annet sted.»

Han sier at han liker dataspill på nett, og forteller at han har kontakt med flere der:

«Mesteparten av sosialiseringen jeg gjør på ettermiddagen foregår ikke fysisk, men jeg spiller med 13-14 andre. Der kommuniserer vi og har det artig. Spill er faktisk sosialt i motsetning til hva man skulle tro. Du har konstant kontakt og mulighet til å snakke med de andre. Jeg blir invitert på bursdager av de folka jeg spiller med.»

Alle tre informantene viser god forståelse av inkluderingsbegrepet. Men hvordan de opplever å bli inkludert nå er ulikt. De har også erfaringer opp igjennom skoleårene som har vært tøffe og vanskelige å takle. Informant 1 sier han føler seg inkludert i klassen nå, men at han er en del borte på grunn av for eksempel deltidsopphold i Statped og CI-kontroller som gjør at han mister noe. Han påpeker at lærere nå er flinke til å inkludere ham, og at medelever har i oppgave å oppdatere han når han kommer tilbake. Situasjonen har ikke alltid vært sånn for informant 1. Han har forteller at han har møtt mye motstand, dårlige holdninger og lite forståelse fra både lærer og ledelse tidligere i skoleløpet:

«Når jeg var yngre, hadde jeg en lærer som mente at jeg ikke trengte tolk. Så da ble tolken tatt bort. En skole skal jo ikke ha en slik holdning. Det er jo ganske diskriminerende. Jeg tror ikke lærerne hadde fått lov til å holde på sånn hvis de hadde hatt en annen rektor.»

Informant 1 bodde en annen plass et år, og da han kom tilbake fikk han nye lærere og tegnspråktolk. Situasjonen nå er endret til det bedre:

«Det er flere ting som spiller inn i forhold til at jeg føler meg mer inkludert nå. Jeg har fått nye lærere, medelevene mine har sikkert blitt mer modne og jeg har fått CI som gjør at jeg klarer å oppfatte mer enn jeg gjorde med høreapparat.»

Informant 2 forteller at han ikke føler seg inkludert og uttrykker at det er vondt å ikke bli trodd av lærer. Med blanke øyne, ser han ned og sier:

«De inkluderer meg ikke. De andre elevene, voksne og lærere tror jeg har venner, men jeg har faktisk ikke det. Jeg har sagt til læreren min at jeg ikke har venner, og da svarte han at «det har du jo!» Lærerne tror jeg har venner og er inkludert fordi andre av og til spør meg om jeg vil spise lunsj sammen med dem. De tror at jeg har venner fordi de andre står ved siden av meg i friminuttet.»

Etterpå blir han stille en liten stund, svelger litt og er fortsatt blank i øynene. Det er tydelig at det er en påkjenning å kjenne på disse følelsene.

Informant 2 gjentar flere ganger at han ikke føler seg inkludert. Han har flere ganger snakket med de voksne på skolen om det, men han føler at han ikke kommer noen vei, og sier at nå har han gitt

opp å ta det opp. Han sier at situasjonen har ikke endret seg så mye opp gjennom årene, men at han kanskje føler seg enda mindre inkludert nå enn på barneskolen.

For informant 3 så har situasjonen endret seg fra å ikke føle seg inkludert på barneskolen, til nå å føle seg godt inkludert på ungdomsskolen:

«Jeg føler meg veldig godt inkludert i klassen nå. Humoren min hjelper meg å bli akseptert. Hvis jeg legger inn en artig kommentar der, så ler folk av den, og det gjør at jeg føler meg inkludert. Jeg føler at folk liker at jeg er der. Jeg føler at de synes jeg er artig på en humoristisk måte, og da føler jeg meg inkludert og har det bra. Fra 2.-7.klasse mislikte jeg skolen ekstremt. Jeg var ikke fornøyd med livet og hadde forferdelig lite venner, følte meg ikke inkludert, hadde lyst til å ta selvmord, og hadde det ganske crappy.»

5.4 Drøfting av funn knyttet til deltakelse og inkludering

Å være inkludert i et klassemiljø innebærer å delta og kommunisere med andre. Hørselshemmede møter hindringer sosialt sett på grunn av at hørselstapet påvirker muligheter til deltakelse i kommunikasjon, og dermed sosial deltakelse generelt (Falkenberg & Kvam, 2004). Alle informantene opplever språkbarrierer, men hvor sterkt de opplever det er ulikt. Både informant 1 og 2 gir tydelig uttrykk for at det er vanskelig med sosial deltakelse på grunn av redusert mulighet til kommunikativ deltakelse som følge av sin hørselshemming. Medelevenes manglende tegnspråkferdigheter forsterker dette. Jeg forstår det slik at informant 2 på nåværende tidspunkt, opplever det sterkest av disse tre. Når han ofte ikke oppfatter hva de andre sier, vil han dermed ikke ha mulighet for å delta i samtalen. Siden han ikke har venner i klassen eller på fritiden, vil han ikke ha mulighet til å delta i de samme aktivitetene, og vil dermed falle utenfor fellesskapet (Ohna et al, 2005). Når informant 2 trekker seg tilbake, eller ikke kan høre hva som blir sagt, kan det forekomme baksnakking (Goffmann, 1992). Informanten sa ingenting som tydet på at han opplever å bli baksnakket, men det er viktig å ha i bakhodet at baksnakking kan forekomme uten at informant selv er klar over det. Baksnakking og hemmeligheter som bare er tilgjengelig for noen i klassen, er prosesser som forekommer i et klassemiljø (Goffman, 1992). Siden det ser ut til at informant 2 faller utenfor fellesskapet, vil han antakelig ikke tilhøre en undergruppe i

klassen, og dermed ikke ha tilgang på hemmeligheter. Han vil da føle seg ekskludert når hemmelighetene kommer for en dag. Å tilhøre et klassemiljø, vil gi tilhørighet i en gruppe. Da vil man bli motivert for deltakelse (Hofstad, 2009). Informant 2 vil kanskje oppleve svak gruppetilhørighet som konsekvens av liten mulighet til deltakelse, og dermed etterhvert bli mindre motivert for å delta. Informant 1 opplevde tidligere mindre muligheter til deltakelse enn han gjør nå. Dermed er han kanskje mer motivert til deltakelse, og tar muligens mer initiativ til sosialt samspill selv. På den andre side, forteller han om situasjoner som oppleves som utfordrende, som for eksempel i friminuttene når flere snakker samtidig. Han sier han da trekker seg tilbake, og dette kan forstås som at motivasjonen for deltakelse er der, men slike gjentatte erfaringer kan påvirke motivasjonen siden han trekker seg tilbake, i stedet for å bli. Muligheten for deltakelse blir mindre i slike situasjoner på grunn av språkbarrierer. Ut fra informant 3 sine utsagn, kan det tilsynelatende se ut som mulighetene hans for deltakelse på nåværende tidspunkt er gode. Han gir uttrykk for at han opplever god mulighet for deltakelse. Men med tanke på hans hørselstap og hans tidligere opplevelse på barneskolen, vet vi at hørselshemmede, og deriblant han, opplever utfordringer i kommunikasjon som vil påvirke deltakelse (Falkenberg & Kvam, 2004). Han sier at han har en venn i klassen, og at han stort sett bare er med han. Når man snakker en-til-en, vil det være lettere å henge med på kommunikasjonen, og det blir lettere å delta i samtalen. Det kan være derfor informant 3 opplever deltakelse i tilfredsstillende grad.

Å ha venner i klassen vil være avgjørende i forhold til deltakelse og inkludering, og alle har et grunnleggende behov for nære relasjoner og vennskap (Jahnsen et al., 2009). Gjennom vennskap tilegner vi oss sosial kompetanse, som er en forutsetning for inkludering i skolen (Nordahl, 2000, gjengitt i Jahnsen et al., 2009). Å ha jevnaldrende venner er spesielt viktig i forhold til dette (Knors & Watuturs, 2007, Antia & Kreimeyer, 2003). Informant 2 har ingen venner i klassen eller på fritiden, og har heller ikke hatt det opp gjennom årene i skolealder. Dette har gjort at muligheten å utvikle sosial kompetanse har vært liten. Å opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner er en forutsetning for sosial kompetanse (Jahnsen et al., 2009). Informant 2 uttrykker at det er vanskelig å få seg venner, og dette kan sees i sammenheng med manglende sosial kompetanse. Informant 1 har venner i klassen, men ingen han vil definere som bestevenn. Han møter vennene fra klassen både på skolen og fritiden. Det kan bety at vennsksrelasjonene er noe overfladiske, og at han ikke har noen nære relasjoner med noen av dem. En årsak til dette kan være manglende følelse av inkludering og tilhørighet i gruppe og tidligere på barneskolen.

Situasjonen tidligere kan ha fått noen konsekvenser i forhold til utvikling av sosial kompetanse, deriblant relasjonsbygging. På den andre siden kan grunnen til at man ikke har noen bestevenn være at man rett og slett ikke har funnet noen man matcher veldig godt. Det er heller ikke alle som vil definere noen av sine venner som bestevenn. Informant 3 sier at han har stort nettverk, men at han ikke benytter seg av det. Dette tolker jeg som om at han kjenner mange, men at de i praksis ikke er venner. I klassen har han en god venn, men han møter ikke ham på fritiden. Dermed kan man stille seg spørsmål hvor nær denne vennen er. På fritiden møter han en som bor i nærheten, og det er han som han definerer som sin bestevenn. Jeg tolker det dermed slik at han føler han har stort nettverk fordi han har mange bekjente, men i praksis ser jeg at han har ikke så mange nære vennerelasjoner likevel. I intervjuet kom det fram at han på barneskolen hadde få venner, og dette kan ha fått konsekvenser for utvikling av sosial kompetanse, som det å knytte nære bånd. På den andre siden ser vi at han har en nær relasjon som han har vedlikeholdt over lengre tid, og det er bestevennen som har vært en god kamerat siden 2.trinn.

Inkludering forutsetter en god klassekultur der alle føler seg verdsatt, trygg og akseptert (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å få til inkludering er det psykososiale miljøet og holdninger til inkludering sentralt. Lærerens, skolens og elevens holdninger er avgjørende. Informant 1 sin tidligere erfaring at læreren tok vekk tolken, sier mye om den lærerens holdning og respekt overfor sin elev. Ved å ta bort tolken fjernet han informantens mulighet til deltakelse og inkludering. Dette er et brudd på skolelovens § 2.6 og 9a. Dette påvirket trolig også de andre medelevene. Jeg vil tro at dette var noe av kjernen i hvorfor informant 1 ikke følte seg inkludert denne tiden på barneskolen. Dersom tolken hadde inngått som et fullt medlem i voksenalderet i klassen, ville det gitt informanten mulighet til faglig og sosialt medlemskap i klassen (Antia & Kreimeyer, 2001). Å oppleve medlemskap gir godt grunnlag for inkludering. Samarbeid mellom lærer og tolk er også viktig for å lykkes med inkluderingen (Urgård, 1995). Når læreren fjerner tolken, kan det bety mangelfullt eller sviktende samarbeid, og at tolken ikke inngår i voksenalderet på lik linje med læreren. Tolken blir ikke ansett som like viktig eller likeverdig med læreren.

Informant 2 får ikke tolk i friminuttene selv om det er tydelig at han har behov for det da han ikke har mulighet til deltakelse og dermed bli inkludert i det sosiale samspill som da skjer. Tolk i friminuttet ville gitt ham bedre muligheter til å delta i det hørende klasse miljøet. Manglende tolk

i friminutt reduserer muligheten til å etablere meningsfulle relasjoner med jevnaldrende, som videre kan føre til dårlig selvtillit (Russel & McLeod, 2009). Dette ser vi hos informant 2, siden han uttrykker ensomhet og at dette er vanskelig å gjøre noe med. I kapittel 5.6 drøfter jeg mer angående informant 2 sin selvtillit.

Informant 2 opplever at lærerne tror at han har venner. Han viser til situasjoner der lærerne sier at han mottar tilbud fra de andre medelevene om å sitte sammen med dem å spise lunsj. Å bli tatt med på noe er ikke det samme som å føle seg sosialt inkludert (Kermit et al., 2014). Selv om de andre elevene tar ham med på aktiviteter, er det ikke gitt at man likevel føler seg inkludert. Når informant 2 spiser lunsj sammen med de andre, men ikke klarer å oppfatte hva de snakker om, vil han føle seg utenfor det sosiale fellesskapet. Han vil med andre ord ikke føle seg inkludert. Manglende inkludering betyr ikke nødvendigvis ekskludering. Det trenger ikke å handle om at de andre elevene ikke vil inkludere ham, men at tilgangen til felles språk blir årsaken til at inkluderingen blir vanskelig. Manglende følelse av inkludering, vil føre til at han ikke føler seg som et fullverdig medlem i klassen, men mer som en besøkende eller en gjest (Antia et al., 2002). Både informant 1 og 2 gir uttrykk for at de føler seg inkludert i klassen nå, men ikke gjorde det tidligere. Jeg tolker det dermed slik at begge to opplever å være medlem («member») nå, mens de tidligere så på seg selv mer som besøkende («visitors»).

Inkludering skal være helsefremmende (Uthus, 2017). Mislykket inkludering kan føre til sosial ekskludering, og vi kan utvikle psykiske helseplager (Uthus, 2017). Informant 2 som ikke opplever å bli inkludert, vil dermed stå i fare for å utvikle disse plagene, og det er mulig at han allerede opplever dette. Informant 1 og 3 har begge opplevd psykiske påkjenninger, som for eksempel i form av selvmordstanker hos informant 3, og dette var ikke helsefremmende inkludering.

Alle er forskjellige, tross samme vanske (Uthus, 2017). Selv om alle informantene er hørselshemmet, har de ulike behov. Hørselshemmede er en gruppe individer med store variasjoner. Alle tre informantene har ulik opplevelse av deltakelse og inkludering. Informant 1 og 3 føler seg inkludert nå, mens informant 2 sier at han ikke føler seg inkludert, og har ingen venner på skolen. Informant 2 ytrer at han har venner på deltidsopplæringen i Statped. Der møter han andre elever som er hørselshemmet, og som han kan kommunisere med på tegnspråk. Jeg tolker det dithen at det er enklere for ham å skaffe seg venner, eller oppleve inkludering i et

tegnspråklig miljø der de har et felles språk, og muligheten til å oppfatte er tilstede. Det er mulig at informant 2 hadde hatt det bedre dersom han hadde gått på et segregert tilbud, som for eksempel døveskolen. Noen kan oppleve tilhørighet og inkludering som informant 1 og 3 i ordinære klasser, mens andre, som informant 2, trenger å ta del i det segregerte fellesskapet for å kunne oppnå det samme (Uthus, 2017). Elever i segregerte grupper skårer høyere på livskvalitet enn elever med funksjonsnedsettelse i ordinære skoletilbud (Wendelborg, 2017). Det er altså mulig at alle tre informantene ville fått økt livskvalitet ved å delta i et klassemiljø der alle er hørselshemmet, men det er ingen garanti. Ut i fra funnene som foreligger bør man se på om informant 2 er riktig skoleplassert med tanke på muligheter til inkludering og deltakelse.

5.5 Presentasjon av funn knyttet til mestring og mestringsforventning

Informant 1 uttrykker at han ofte føler seg sliten etter en lang skoledag og etter ei uke. Han føler seg opplagt på begynnelsen av dagen, men er ofte sliten på slutten av dagen og faller da lett av. Da er det avhengig av dagsformen om han sier i fra når han faller av eller ikke. Han viser forståelse for at uoppmerksomhet har sine konsekvenser:

«Jeg klarer jo å henge med og gjøre det jeg skal. Men kanskje ikke like nøyaktig og i like stor grad som de andre.»

Skolehverdagen preges av at han hverken føler seg veldig glad, men heller ikke lei seg. Han tror de andre i klassen ville blitt overrasket over hvordan det egentlig er å være hørselshemmet, og legger ikke skjul på at det for andre tilsynelatende kan virke som det ikke er så stor forskjell på å være døv og hørende:

«Jeg tror de kanskje tror jeg er lik dem fordi jeg prater, jeg bruker jo ikke tegnspråk der. Så den eneste forskjellen er at jeg har tolk.»

Informant 1 uttrykker at han er trygg på seg selv:

«Jeg har lært å takle min hørselshemming. Jeg er blitt trygg på det, og det gjør meg trygg på andre ting.»

Informant 2 sier gjentatte ganger at han er veldig sliten når han kommer hjem fra skolen. Han er også ofte lei seg, irritert og frustrert. Han betror seg til foreldrene sine, og synes det hjelper noe der og da. Men i bunn og grunn har han det ikke bra:

«Jeg er egentlig ikke glad, men litt deprimert.»

Når han ikke oppfatter i kommunikasjon sier han noen ganger ifra, men synes det er vanskelig å si i fra flere ganger på rad:

«Hvis jeg spør om de kan si det om igjen, blir de kanskje også irritert. Det er vanskelig å gi tilbakemelding på at jeg har gått glipp av noe. Da blir jeg usikker, og jeg synes det er ubehagelig. Hvis de gjentar flere ganger, og jeg likevel ikke oppfatter, sier jeg bare at «nei, det var ingenting».

Han blir ofte nervøs når læreren tar kontakt med han når tolken ikke er tilstede. Når tolken går, blir han usikker. Denne usikkerheten fører til ubehageligheter.

«Jeg er nok ganske passiv fordi jeg har ikke lyst til å si noe høyt når jeg er døv og de andre hører. Jeg blir så nervøs at jeg skjelver når jeg må snakke. En gang jeg hadde foredrag i klassen, ble batteriet i CI'en tomt, og jeg hadde ikke flere. Læreren sa at jeg måtte fortsette å prate, men jeg kan jo ikke prate uten lyd! Jeg ville egentlig bruke tegnspråk.»

Informant 3 sier at han aldri gruer seg for å møte de i klassen sin, men at han har det artig i løpet av en skoledag. I forhold til sin identitet betegner han seg som døv, men sier at han nevner det ikke så ofte når han møter andre:

«Jeg nevner kanskje at jeg er døv, det kommer an på hvem jeg snakker med. Men vanligvis sier jeg ikke at jeg er døv, men sier noe annet om meg selv, noe humoristisk.»

Han forteller at han er trygg på seg selv og at han kan fleipe med at han er døv:

«Jeg føler meg ganske trygg på meg selv. Jeg bruker jo til og med døvheten min som humor i mange situasjoner. Som for eksempel når noen sier «nå må du høre godt etter». Da sier jeg «Nei, jeg hører ikke i det hele tatt!». Det er godt mottatt humor, og det er jeg glad for.»

Å si i fra til de andre når han ikke har oppfattet er situasjonsbetinget. I friminutt kan det være helt annerledes enn inne i klassen:

«Hvis det er situasjoner i friminuttene sier jeg «hæ?» igjen og igjen, så ler vi bare av det, og så sier de det som ble sagt. Jeg plages ikke med det. Vennene mine gjentar, og er forståelige. Når jeg vet at jeg har gått glipp av noe inne i klassen, føler jeg at jeg ikke har lyst å avbryte fordi jeg føler at det er ganske uhøflig. Så sosialt sett har jeg ikke lyst til å gjøre det. Men av og til så gjør jeg det jo, og det går helt greit.»

Informanten beskriver at han av og til skurrer av lyden på CI'en. Han begrunner det med at det er ubehagelig å høre stemmen til enkelte, eller når andre i fremmedspråktimene uttaler språket feil. Han sier at ingen er klar over at han gjør dette, men hvis læreren spør han om spørsmål da, får han negative følelser.

«... og da tenker jeg «Å nei! Nå tror læreren min at jeg ikke har fulgt med i det hele tatt...!»

Videre forteller han at han er fritatt lytteøvelsene i dette faget, men at han mestrer språket både i forhold til uttale og innhold. Likevel er det utfordringer:

«Jeg synes det er ganske ok å lese fremmedspråklig tekster. Jeg vet hvordan man uttaler lydene og jeg oppfatter alle språklydene. Det er heller det at jeg hører feil lyder, eller at det var et ord som datt ut, slik at jeg ikke forstår konteksten. Og da blir det vanskelig.»

Når han snakker om egne ferdigheter i tegnspråk sier han det slik:

«Jeg lærte tegnspråk, ikke mestret».

Han har lært tegnspråk, men vektlegger at han mestrer ikke språket slik han bør gjøre siden han har tolk.

Da informant 3 skulle begynne på ungdomsskolen, følte han at han måtte gjøre noe med situasjonen sin:

«Jeg turte ikke, eller var ikke moden nok til å gå inn i sosial kontakt med de andre elevene. Derfor sto jeg utenfor. Jeg følte at jeg måtte gjøre noe, ellers så kom jeg til å måtte være alene resten av skolelivet. Det var så crappy at jeg ikke orket. Jeg følte jeg måtte bli en bedre person, og i den perioden utviklet humoren

min seg ganske mye. Jeg utviklet meg som person, og det er derfor jeg ikke er ensom mer. Jeg er mer åpen nå og får kontakt med andre».

Han uttrykker at han liker å spøke og være vittig, og setter pris på å få andre til å le. Han mener det er lettere å få seg venner og mestre hverdagen når man bruker mye humor.

5.6 Drøfting knyttet til mestring og mestringsforventning

Å føle mestring er viktig for utvikling av selvfølelse og selvtillit. Dersom vi opplever å ikke mestre vil dette ha konsekvenser for hvordan vi opplever oss selv og hvordan vi tror andre ser på oss. Hvordan vi tror på vår egen mestring, «self-efficacy», vil være med på å avgjøre vår selvfølelse og hvor motivert vi vil være for å prøve å endre situasjonen vår (Bandura, 1977).

Informant 1 og 2 gir uttrykk for at de blir slitne i løpet av skoledagen. Informant 1 er bevisst på hvilke konsekvenser det har for ham, og har på en måte funnet en strategi for hvordan han skal mestre det, ved at han ser mer på tolken mot slutten av dagen, fordi det krever mindre konsentrasjon enn ved å lytte. Jeg forstår det slik at informant 1 er bevisst på utfordringene i forhold til sitt hørselstap, men samtidig har tro på egen mestring. Dette forsterkes også i sitatet der han beskriver at han har lært å takle sin hørselshemming og er trygg på dette. Dette tolker jeg som om at han er trygg på sin egen identitet. Å være trygg på hvem man er, vil hjelpe på mestringsfølelsen.

Når informant 1 sier at han tror de andre ville blitt overrasket dersom de visste hvordan det er å være hørselshemmet, kan det bety at han opplever manglende forståelse og at de andre tar lite hensyn, for eksempel i kommunikasjon. Det kan føre til situasjoner der han ikke opplever mestring. Siden han har et tydelig talespråk og kommuniserer med de andre uten tolk i friminuttene, kan det for de andre se ut som det ikke er så stor forskjell på dem og informanten. Ut i fra det informant 1 sier her, tolker jeg det slik at han føler seg annerledes enn de andre, men at han ikke nødvendigvis føler seg stigmatisert (Goffman, 1963). På den andre side, kan det å ha tolk i seg selv være stigmatiserende, siden han med det skiller seg ut fra de andre.

Utsagnet til informant 2 om at han ikke har lyst å si noe høyt fordi han er døv og de andre hører, kan bety at han føler seg annerledes og stigmatisert (Goffman, 1963). Når han forteller om at han måtte fortsette å holde foredraget på talespråk selv om CI'en var tom for batteri, ser det ut til at han følte seg presset og situasjonen ble ubehagelig. Det kan også tenkes at han ikke turte å si i fra

at han ville bruke tegnspråk. Slike episoder bidrar til negative opplevelser, og vil påvirke informantens mestringsfølelse.

Informant 3 sier at han er ganske trygg på seg selv. Han bruker humor for å få seg venner, og han kan fleipe om det å være døv. Dette kan være positivt i forhold til at han ikke tar seg selv så høytidelig, og han vil med hjelp av humor oppleve mestring. Humor bidrar til positiv respons fra andre, og øker troen på egen mestring. Goffman (1992) sier at vi lever livet på «en scene», der vi tar ulike roller og har en fasade. Informant 3 har en humoristisk rolle ved å være den som alltid har en artig kommentar på lur. Så lenge han får positiv respons ved å bruke humor, vil han fortsette å ha denne rollen. Dersom han etter hvert vil oppleve at de ler *av* han i istedenfor å le *med* han, vil han kanskje oppleve det som sårende, og han må justere sin rolle. På den andre siden kan denne rollen ansees å være en strategi for å skjule sitt handicap, såkalt «passing» (Goffman 1963). Det kan være en taktikk for å prøve å framstå som mest mulig lik de andre. Det kan også være at han skjuler seg bak denne humoren. Man kan lure på om han føler at han må bruke humor for å føle seg sosialt akseptert av de andre. Kanskje han ikke tørr å vise hvem han egentlig er, og på en måte gjemmer seg bak denne humoristiske fasaden. Vi strever hele tiden med å justere vår identitet (Goffman, 1963). Når informant 3 opplevde at han ikke hadde det bra på barneskolen, kan det tyde på at han strevde med å finne seg selv, og bli trygg på hvem han er. Ved å bruke humor, føler han seg mer trygg. Likevel er det andre ting som tyder på at han i bunn og grunn ikke er så trygg på seg selv. Han vegrer seg for eksempel å si i fra dersom han ikke oppfatter inne i klassen. Det kan tyde på at han føler seg mindre trygg i større grupper, men at når han er med kompisen sin i friminuttet eller noen flere, tør han å si i fra fordi han da bare er sammen med de han føler seg trygg på. Hvorfor han slår av CI'en sin i situasjoner som for eksempel i fremmedspråktimene, er ikke godt å vite. Han sier selv at han gjør det fordi han ikke liker stemmene til enkelte, men jeg tenker at det kan handle om at han opplever disse timene som vanskelige og det føles ubehagelig slik at han vil skape en større avstand, og det gjør han ved å stenge lyden ute. Denne tolkningen forsterkes når vi ser at han sier at det er vanskelig å forstå konteksten når ord ikke oppfattes.

Informant 3 påpeker at han har lært tegnspråk, men at han ikke mestrer det. Det kan bety at han føler at han ikke har gode nok tegnspråkferdigheter, at han synes det er vanskelig å avlese tolken eller uttrykke seg selv på tegnspråk. Det kan være at han føler manglende mestring på dette

området. Dette kan være årsaken til at han føler seg mer komfortabel med norsk talespråk. På den andre siden kan ikke de andre elevene tegnspråk, slik at det for han kan oppleves som meningsløst å bruke tegnspråk selv når ingen andre gjør det. Som han sier selv, blir man best på det språket man bruker mest. Mangel på et større tegnspråkmiljø i hverdagen, kan føre til at han ikke utvikler tegnspråk godt nok, og at han dermed opplever mindre mestring av den grunn.

Som de eneste med hørselshemming i klassen vil informantene ha opplevd at de skiller seg ut fra de andre og at fraværet av- eller nedsatt hørsel gir utfordringer de andre ikke har. Erfaringene og opplevelsene de har knyttet til konkrete hendelser, vil være kilder som påvirker deres tro på egen mestring (Bandura, 1994). Når informant 2 sine tidligere erfaringer med å si «hæ?» ikke alltid har gitt noe positivt eller forventet resultat, vil dette påvirke hans selvtillit og tro på egen mestring. Informant 2 uttrykker at det er slitsomt, han blir irritert, frustrert og lei seg. Han nevner situasjoner der han gir opp eller trekker seg unna. Når barn opplever å bli avvist av jevnaldrende eller en annen type skuffelse, slik som informant 2, vil det ofte ha underliggende tanker om seg selv som forsterker denne opplevelsen (Webster-Stratton, 2005). Han gir uttrykk for at det er vanskelig å si i fra fordi han tror at de andre blir irritert. Han tror kanskje det er han selv det er noe galt med (Webster-Stratton, 2005). Av den grunn kan det tenkes at han lar være å si i fra når han ikke oppfatter. Dette kalles lært hjelpeløshet (Abramson et al., 1978). Han kan ha erfart at han gjentatte ganger har sagt «hæ?», og det ble gjentatt uten at han oppfattet det likevel, slik at opplevelsen i aktiviteten har ikke blitt som ønsket (Abramson, 1978). Hos informant 2 kan vi se manglende motivasjon, driv og innsats, samt følelsesmessig underskudd i forhold til opplevelsen og forventingen om å ikke ha kontroll i form av depresjon, som er typisk for personer som har utviklet lært hjelpeløshet (Abramsen et al., 1978).

Evnen vi har til å takle feil og negative hendelser i livet («coping competence») beskytter oss mot å utvikle hjelpeløshet og depresjon (Schroder & Ollis, 2013). Det ser ut til at informantene har ulik coping competence. Informant 2 uttrykker at han er deprimert, og at ting er vanskelige. Informant 1 uttrykker at forholdene på barneskolen var vanskelige å takle, men bruker ikke begrepet depresjon selv når han beskriver hvordan han hadde det tidligere. Situasjonen har endret seg for hans del både i forhold til at han selv har blitt mer trygg på seg selv, og at rammene i undervisningen har endret seg i forhold til tolkebruk. Informant 3 var tidligere deprimert, men sier nå at han opplever å være glad i hverdagen igjen. Det kan dermed se ut til at både informant

1 og 3 sin coping competence er bedre enn hos informant 2. Når jeg sier dette, må jeg samtidig understreke at det ser ut som om informant 2 har mindre utbytte av sin CI, som igjen vil være med på å avgjøre hvordan man fungerer i et hørende klassemiljø.

Hvordan vi tilskriver andres atferd meninger, årsaker, intensjon eller motiv, er med på å avgjøre hvor lenge hjelpeløsheten vil vare og hvor alvorlig den er (Schroder & Ollis, 2013). Det kan godt tenkes at både informant 1 og 3 tidligere har hatt en eller annen grad av lært hjelpeløshet med tanke på deres erfaringer på barneskolen. Informant 1 sier at han noen ganger trekker seg tilbake i situasjoner der han ikke oppfatter fordi flere snakke samtidig, men uttrykker at dette er forhold hos andre, altså eksterne forhold, som er årsaken. Informant 2 derimot gir uttrykk for å ha gitt opp situasjonen, og dette kan tolkes som en stabil årsaksforklaring (Schroder & Ollis, 2013), altså at han føler at han ikke kan gjøre noe med situasjonen. Informant 3 evnet å ta tak i situasjonen sin, slik at han nå har en bedre hverdag. Informant 3 så situasjonen sin som en ustabil faktor, og han kunne dermed forandre den. Personer som forklarer svikt med for eksempel stabile årsaksforhold, slik som informant 2 tilsynelatende gjør, har økt risiko for å utvikle depresjon enn hos de som forklarer svikt med ustabile årsaksforhold, slik som informant 1 og 3 (Schroder & Ollis, 2013).

6.0 AVSLUTNING

Hvordan hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk opplever å bli inkludert i klassemiljøet kan være vidt forskjellig. Jeg har i denne studien sett på tre elevers erfaringer og opplevelser. Alle tre er hver sine unike historier. Da dette er en kvalitativ undersøkelse, kan man ikke si at mine funn representerer alle hørselshemmede, men kanskje enkelte vil kunne kjenne seg igjen i noen av utfordringene som beskrives her.

Det er flere faktorer som påvirker opplevelsen av å bli inkludert i et klassemiljø, og jeg har sett på noen av dem. Tilgang til felles språk og hvordan kommunikasjonen fungerer mellom eleven, lærerne, og de andre medelevene, samt bruken av tolk har stor betydning. To av informantene føler at de har godt utbytte av sine CI og at de hører en del, men det er viktig å være klar over at de aldri vil fungere som hørende, og at lytting krever stor konsentrasjon og gode lytteforhold. I situasjoner som for eksempel med bakgrunnsstøy, eller når flere snakker samtidig, vil det være store utfordringer og kanskje umulig å få med seg kommunikasjonen.

Å ha tolk kan oppleves som stigmatiserende og føles som begrensende i sosial kontakt med andre på grunn av at avstanden mellom de kommuniserende blir større når kommunikasjonen må gå gjennom et ekstra ledd. Hvordan eleven skal benytte seg av tolken finnes det ingen fasit på, men det er viktig med en åpen dialog mellom eleven, læreren og tolken slik at man kommer fram til et samspill som vil være den beste for den aktuelle eleven. Å inkludere den hørselshemmede krever et godt samarbeid mellom tolken og læreren. Tolken må anses som like viktig som læreren, og inngå som en del av voksengruppen der det er en god gjensidig samarbeidskultur.

Skolehverdagen innebærer mye bruk av digitale hjelpemidler. Dette fører til interaktive utfordringer ved at hørselshemmede ikke kan ta inn informasjon simultant slik hørende kan. Dette krever kunnskap hos lærer slik at han kan tilpasse sin undervisningsstil med bruk av pauser og omforme kunnskap til sekvensielle budskap (Winston, 2004b). Lærere og tolker der ute i skolene trenger mer kunnskap om dette for å legge bedre til rette for inkludering av hørselshemmede elever. Ut fra funnene i denne studien, ser vi at dette behovet er reelt.

Sosial deltakelse, egen mestringsopplevelse og mestringsforventning er andre faktorer som påvirker elevenes opplevelse av inkludering i klassemiljøet. Min studie viser at mindre muligheter til sosial deltakelse, gir mindre inkludering. Dette vil få konsekvenser for mestringsopplevelser og dermed mestringsforventning. Kommunikasjon, tolkebruk, sosial

deltakelse, mestring og mestringsforventning har til sammen betydning for elevenes inkludering. Det handler om inkludering på flere plan: faglig, sosialt og psykisk (Overland, 2015).

Ute i den norske skole er det mange elever som har tegnspråktolk. Noen har høreapparat, noen har CI, og noen klarer kanskje ikke å nyttiggjøre seg av noen hørselstekniske hjelpemidler, slik at de fungerer som helt døve. Denne studien viser at jo mindre utbytte informantene har av sine CI, jo vanskeligere oppleves kommunikasjonen, sosial deltakelse og inkludering i et hørende klassemiljø. Hvordan de bruker, og hvor avhengig de er av tolken, er med på å påvirke hvordan de vil oppleve å bli inkludert i klassemiljøet.

Det er forsket lite på bruk av tegnspråktolk og inkludering i Norge. Vi ser at bruk av tegnspråktolk kan gi en illusjon om inkludering selv om det ikke nødvendigvis er slik. Det er viktig med mer forskning som kan belyse situasjonen for døve og hørselshemmede, og få fram hva de opplever som inkluderende prosesser. Vi trenger mer kunnskap om hvordan tolken kan brukes på en god måte, og hvordan lærerens undervisningsstil må være slik at undervisningen ikke bare er basert på de hørende elevenes premisser. Inkludering av døve og hørselshemmede handler om mer enn gode praksiser knyttet til tolkebruk. For å få kunnskap om hvordan døve og hørselshemmede skal få en likestilt hverdag med hørende i norske skoler, trenger vi mer forskning som forteller oss om gode inkluderingspraksiser.

Denne studien har gitt meg et godt innblikk i noen elevers hverdag, og bevisstgjort meg mer på at det er store utfordringer i forhold til bruk av tegnspråktolk og inkludering. Samtidig ser vi at elevenes ønsker og behov er forskjellige tross samme vanske. Hvor rustet vi er til å takle utfordringer i hverdagen er ulikt. Forholdene rundt oss påvirker oss, og totalpakken av erfaringer former oss. En kvalitativ studie som denne er basert på et lite utvalg. Vi vet ikke om denne studien representerer tilfeldige funn, eller om man vil se de samme tendensene i et større utvalg. Det kunne vært interessant og sett på hvordan elever som bruker tegnspråktolk ute i friminutt, opplever å bli inkludert. I friminuttene skjer det mye sosialisering, og det er kanskje enda større utfordringer både i forhold til tolking i mer ustrukturerte former enn inne i klasserommet, men også i forhold til om de ville følt seg mer stigmatisert. En kombinasjon av intervju og observasjon, vil også kunne gi et enda mer nyansert bilde.

Til slutt vil jeg si at det er godt å se at situasjonen for *noen* av informantene har bedret seg, selv om den fremdeles kanskje ikke er ideell, og at de nå føler seg mer inkludert og bedre rustet til å

takle utfordringer i hverdagen enn før. Det er svært urovekkende å høre at en skole tidligere tok vekk tegnspråktolken som eleven hadde behov og krav på, og dermed brøt skoleloven. Vi ser også at manglende opplevelse av inkludering fører til brudd på skolelovens § 9a om retten til et godt psykososialt skolemiljø. Det er også svært vondt og bekymringsfullt å se hvor ensom man kan bli som en konsekvens av manglende inkludering. Når hørselshemmede benytter seg av tegnspråktolk på skolen, kan dette bli en hvilepute for mange lærere, og gi en illusjon om inkludering. Skolens intensjon om inkludering fungerer ikke alltid i praksis, og hørselshemmede barn kan oppleve ekskludering i sine klassemiljøer. Å bli tatt med på noe er ikke det samme som å føle seg sosialt inkludert. Det kan for mange lærere og voksne tilsynelatende se ut som den hørselshemmede har noen å være sammen med siden de ikke fysisk står alene i friminuttene, men det kan likevel bety ensomhet og mangel på sosial inkludering. Det er viktig at læreren lytter til eleven, og at elevens opplevelser og erfaringer kommer fram i dagens lys. Det vil være verdifull kunnskap og informasjon som kan føre til at man bedre kan tilrettelegge for inkluderende praksiser. Jeg føler meg takknemlig som fikk lov til å dele disse historiene, som kan være til ettertanke.

LITTERATURLISTE

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Andersen, A. J. W. (2016). Psykisk helse. *Store Medisinske Leksikon*. Hentet fra https://sml.snl.no/psykisk_helse 30.04.2018
- Antia, S. B & Kreimeyer, K. H. (2001). The Role of Interpreters in Inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4), 355-365.
- Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (2003). Peer Interactions of Deaf and Hard-of-Hearing Children. I: M. Marschark & P. E. Spencer (Red). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford University Press, s 164 – 177.
- Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3), 214-229.
- Arnesen, B., Ollestad, A. og Tveit, A. (2005). *Det omsorgsfulle barnet*. Trondheim: Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of human behavior*. 4, 71-81.
- Berge, S. B. & Ytterhus, B. (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Sociaety, Helath & Vulnerability*, 6:1, 1-26. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/shv.v6.28969> 16.10.2017
- Balkar, R.M. (1973). *Språk er makt*. Oslo: Pax.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Breivik, J. K. (2000). Døve -funksjonshemmede, eller kulturell minoritet. I T.I.Romøren (Red.), *Usynlighetskappen. Levekår for funksjonshemmede (s.83-103)*. Oslo: Akribe forlag.

- Eriksen, M.L. & Neeb, K.E. (2012) *Lyttetrening etter CI*. Hentet fra <http://www.acm.no/lyttetrening/pdf/lyttetrening.pdf> 06.04.2018
- Erlenkamp, S. (2008): Et synlig språk? Omtalen av norsk tegnspråk i offentlige dokumenter. I Hansen A. L., Garm N. og Hjelmervik E. *Hørsel – språk og kommunikasjon*. Statped skriftserie nr. 70.
- Falkenberg, E. S. & Kvam, M. H. (2004) Hørselshemming og audiopedagogikk. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 306-327.
- Garbarino, J. (1985) *Adolescent development. An ecological perspective*. Colubus Ohio: Merrill Publisher Co.
- Goffman, E. (1963) *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/horsel.pdf> 27.04.2018
- Hitcing, T. R., Nilsen, A. B. og Veum, A. (Red). (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjelmervik, E. (2009). Tolking av barn i skolen. I A.L. Hansen, N. Garm, & E. Hjelmevik (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*, Statped skriftserie nr. 70 (s.91-98). Møller kompetansesenter: 2009.
- Hofstad, R. (2009). Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv. I A. L. Hansen, N. Garm, & E. Hjelmevik (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling* Statped skriftserie nr. 70, (s.71-76). Møller kompetansesenter: 2009.
- Holten, S. M. og Lønning H.R. (2011). Døves språkholdninger og norsk tegnspråk. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 29, 7- 24.

- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hørselshemmedes Landsforbund (2017). Hentet fra <https://www.hlf.no/> 29.09.2017
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. & Westrheim, K. T. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf 29.01.2017
- Johannessen, E., Kokkersvold E., og Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., og Wendelborg, C. (2014). *En av flokken. Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/En%20av%20flokken%20WEB.pdf> 30.10.2017
- Knors, H. & Wauters, L. (2007). Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2008, (13:1), 21-36.
- Kulturdepartementet (2008). *Mål og mening – ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. (Meld. St. 35 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf> 20.04.2018
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. Meld. St. nr. 030 2003/2004. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1> 30.10.2017
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> 30.04.2018
- Lind, M. (2005). Språklig kommunikasjon. I K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen & A. Sveen (Red.). *Språk en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Norges Døveforbund (2017). Hentet fra <http://www.deafnet.no/tegnsprak/generelt> 29.09.2017.
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve. *Oslo Skådalen Resource Centre*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/Vonen.pdf> 16.10.2017
- Ohna, S. E. (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 2005 (20:1), 167-178.
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve. *Oslo Skådalen Resource Centre*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/Vonen.pdf> 16.10.2017
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m. v. av 17.07.1998. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2 20.04.2018
- Opplæringslova (2017). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av 09.juni 2017 nr. 711. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-1 02.10.2017
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*». Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/> 02.10.17
- Ramsey, C. (1997). *Deaf children in public schools. Placement, context and consequences*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Ramsey, C. (2004). Theoretical Tools for Educational Interpreters, or «The True Confessions of an Ex-Educational Interpreter». I E.A. Winston (Red.), *Educational Interpreting: How It Can Succeed* (s. 206-224). Washington, D.C: Gallaudet University Press.
- Russel, D. & McLeod, J. (2009). Educational Interpreting: Multiple Perspectives on our Work From Deaf students, teachers, administrators and parents. I J. Mole (Red.), *International*

- Perspectives on Educational Interpreting* (s. 140-157). Norbury: Direct Learn Services Ltd.
- Røkenes, O. H., Lossius, K., & Mauseth, T. (1996). *Kommunikasjon og sosialt samspill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Sansetap (2017). *Cochleaimplantat (CI)*. Hentet fra <http://www.sansetap.no/voksne-horsel/tilrettelegging/horeapparater-og-ci/ci/> 06.04.2018.
- Schroder, K.E.E. & Ollis, C.L. (2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motiv Emot*, 37, 286-302.
- Statped (2017). *Hva er cochleaimplantat (CI)?* Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/horsel/tilrettelegging/hva-er-et-cochleaimplantat-ci/> 13.03.18.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag A/S.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tolkeforbundet (2017). Hentet fra <https://www.tolkeforbundet.no/om/etikk/godtolk> 02.10.17
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF 30.10.2017
- Urgård, S. (1995). *Rapport skoletolking i Sør- og Nord-Trøndelag*. Trondheim: Hjelpemiddelsentralen i Sør-Trøndelag. Tolketjenesten for hørselshemmede og døvblinde.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Veileder om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tidlig-innsats/veileder-for-opplaring-av-barn-og-unge-med-horselshemming.pdf> 15.03.2016
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensinger. I Uthus M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I Uthus M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vonen, A. M. (2008). Norsk tegnspråk som språk. I Hansen A. L., Garm og Hjelmervik E. *Hørsel- språk og kommunikasjon*. Statped's skriftserie nr. 70.
- Vonen, A. M. (2009): Sign Languages and Linguistic Imperialism. I Brock-Utne, B. & Garbo, G. *Language and power – The implications of Language for Peace and Development*, 267-273. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*, 110-127. Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Winston, E. A. (1990). *Mainstream Interpreting: An Analysis of the Task*. CIT- Conference of Interpreter Trainers Gallaudet University.
- Winston, E. A. (2004b). Interpretability and Accessibility of Mainstream Classrooms. I E.A. Winston (Red.), *Educational Interpreting: How It Can Succeed*, 132-167. Washington D.C: Gallaudet University Press.
- World Health Organization (2017). *Mental Health*. Hentet fra http://www.who.int/mental_health/en/ 16.10.2017

VEDLEGG

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD



Per Egil Mjaavatn

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.11.2017

Vår ref: 56003 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.09.2017 for prosjektet:

<i>56003</i>	<i>Bruk av tegnspråktolk og inkludering</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Egil Mjaavatn</i>

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 endringskjema.

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!

Dokumenter er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Bruk av tegnspråktolk og inkludering»

Til foresatte.

Bakgrunn og formål

Denne studien er et mastergradsprosjekt ved Institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU. De fleste elever i Norge som er døve eller har et hørselstap, får opplæring på sin nærscole der de benytter seg av tegnspråktolk. Formålet med denne studien er å finne ut hvordan noen av disse elevene opplever å bli inkludert i klassemiljøet.

For å kunne delta i denne studien må barnet ditt oppfylle disse kriteriene:

- Gå i 10.klasse i inneværende skoleår.
- Hatt tolk alle årene på ungdomsskolen.
- Ikke ha noen syndromer eller spesifikke lærevansker
- Ikke ha innvandrerbakgrunn

Hva innebærer det å delta i studien?

I studien vil jeg intervju 3 elever som oppfyller kriteriene ovenfor. Intervjuene vil bli filmet, og kommer til å ha en varighet på ca. 1 time. Intervjuet vil foregå på tegnspråk, eventuelt norsk talespråk dersom informanten foretrekker dette.

Konfidensialitet og frivillighet

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student og veileder som vil ha tilgang til opplysninger om barnet ditt. All informasjon som blir brukt i oppgaven skal anonymiseres. Det vil si at det ikke vil være mulig å identifisere hvilken skole barnet ditt går på, og hvem han/hun og andre personer som omtales er. Intervjuet vil bli filmet og senere transkribert og analysert.

Det er frivillig å delta i studien, og barnet ditt har rett til å trekke seg og kreve opplysningene sine slettet uten å forklare hvorfor. Prosjektet avsluttes 15.05.2018. Videopptak og personopplysninger vil da bli slettet.

Prosjektet er registrert og godkjent av NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dersom dere har spørsmål vedrørende dette forskningsprosjektet, kan dere kontakte mastergradsstudent Laila Ødegaard, tlf. 45 24 48 64 eller på e-post: lailaode@gmail.com . Dere kan også kontakte min veileder Per Egil Mjaavatn, tlf. 73 59 81 03/92 03 73 66, e-post: per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Svarfrist: en uke etter at du har mottatt dette brevet.

Med vennlig hilsen

Laila Ødegaard

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta.

Navn på barnet: _____

Navn på foresatte: _____

Dato: _____

Sted: _____

Signatur foresatte: _____

Dersom ditt barn kan delta, ber jeg deg om å sende samtykkeerklæringen i den vedlagte frankerte konvolutten innen en uke etter at du har mottatt dette brevet.

Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 3: informasjonsskriv til elevene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Bruk av tegnspråktolk og inkludering»

Til eleven.

Bakgrunn og formål

Denne studien er et mastergradsprosjekt ved Institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU. De fleste elever i Norge som er døve eller har et hørselstap, får opplæring på sin nærscole der de benytter seg av tegnspråktolk. Formålet med denne studien er å finne ut hvordan disse elevene opplever å bli inkludert i klassemiljøet. Jeg håper du vil bidra med å dele dine opplevelser, erfaringer og tanker.

For å kunne delta i denne studien må du oppfylle disse kriteriene:

- Gå i 10.klasse i inneværende skoleår.
- Hatt tolk alle årene på ungdomsskolen.
- Ikke ha noen syndromer eller spesifikke lærevansker
- Ikke ha innvandrerbakgrunn

Hva innebærer det å delta i studien?

I studien vil jeg intervju 3 elever som oppfyller kriteriene ovenfor. Intervjuene vil bli filmet, og kommer til å ha en varighet på ca. 1 time. Intervjuet vil foregå på tegnspråk, eventuelt norsk talespråk dersom du heller foretrekker dette.

Konfidensialitet og frivillighet

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student og veileder som vil ha tilgang til opplysninger om deg. All informasjon som blir brukt i oppgaven skal anonymiseres. Det vil si at det ikke vil være mulig å identifisere hvilken skole du går på, og hvem du og andre personer som omtales er. Intervjuet vil bli filmet og senere transkribert og analysert.

Det er frivillig å delta i studien, og du har rett til å trekke deg og kreve opplysningene dine slettet uten å forklare hvorfor. Prosjektet avsluttes 15.05.2018. Videopptak og personopplysninger vil da bli slettet.

Prosjektet er registrert og godkjent av NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dersom du har spørsmål vedrørende dette forskningsprosjektet, kan du kontakte mastergradsstudent Laila Ødegaard, tlf. 45 24 48 64 eller på e-post: lailaode@gmail.com . Du kan også kontakte min veileder Per Egil Mjaavatn, tlf. 73 59 81 03/92 03 73 66, e-post: per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Laila Ødegaard

Vedlegg 4: intervjuguide til elever

Intervjuguide (elevutgaven)

«Hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?»

Del 1: introduksjon

Fortell om din bakgrunn (skole og familie).

Når lærte du tegnspråk? Hvor? Hvor lenge har du selv vært tegnspråkbruker?

Hvor lenge har du hatt tegnspråktolk i undervisningen?

Betegner du deg som døv eller hørselshemmet? Grad av hørselstap? Hørselstekniske hjelpemidler (CI, høreapparat, teleslynge, FM-utstyr)?

Dersom du vet: følger du §2.6 i Opplæringsloven (rett til undervisning i og på tegnspråk, samt de fire fagplanen for hørselshemmede), eller § 5.1 (rett til spesialundervisning, der det er beskrevet at du har behov for /skal ha tegnspråk)?

Er du den eneste med hørselstap i klassen? (hvis nei, hvor mange andre hørselshemmede er det i så fall, og benytter de seg av tegnspråktolk også?).

Vet du hvilken utdanning tolken din har? (tolk, lærer, annet?)

Er tolken ute i friminuttene også?

Kan du beskrive en vanlig dag på skolen slik du husker den? (Rutiner, fag, klassestørrelse osv.).

Er det andre som kan tegnspråk i klassen din, og hvem? (elever eller lærere?)

Er det andre på skolen ellers som kan tegnspråk, og hvem?

Del 2: Begrepet inkludering

Hva legger du i det å være inkludert?

Hva mener du er viktig for at en skal føle seg inkludert?

Del 3: Å gå på skolen/i klassen

Kan du beskrive skolehverdagen din?

Stikkord: trivsel, venner, klassemiljøet, kommunikasjon, friminutt, følelser, holdninger.

Del 4: Opplevelser av undervisning

Stikkord: gruppearbeid, klasseromsdiskusjoner, muntlig aktivitet, engasjement, kommunikasjon.

Del 5: Tolk i undervisningen

Stikkord: opplevelse av tolkebruk, tolkens rolle, samspill, plassering i klasserommet.

Del 6: Tiltak

Stikkord: ønsker og idéer for tiltak, tips.

Del 7: Oppsummering av intervjuet, spørsmål om hvordan det var å bli intervjuet.

Opplever du at du har fått sagt det du synes er viktig å fortelle?

Ønsker du å tilføye noe, og evt. hva?

Hvordan opplevde du å bli intervjuet om temaet bruk av tolk og inkludering?

Takk for intervjuet, og takk for at du ville dele dine erfaringer, tanker og opplevelser med meg!

Vedlegg 5: intervjuguide – forskerens utgave

Intervjuguiden (intervjuers utgave)

«Hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?»

Del 1: introduksjon

Fortell om din bakgrunn (skole og familie).

Når lærte du tegnspråk? Hvor? Hvor lenge har du selv vært tegnspråkbruker?

Hvor lenge har du hatt tegnspråktolk i undervisningen?

Betegner du deg som døv eller hørselshemmet? Grad av hørselstap? Hørselstekniske hjelpemidler (CI, høreapparat, teleslynge, FM-utstyr)?

Følger du §2.6 i Opplæringsloven (rett til undervisning i og på tegnspråk, samt de fire fagplanen for hørselshemmede), eller § 5.1 (rett til spesialundervisning, der det er beskrevet at du har behov for /skal ha tegnspråk)?

Er du den eneste med hørselstap i klassen? (hvis nei, hvor mange andre hørselshemmede er det i så fall, og benytter de seg av tegnspråktolk også?).

Vet du hvilken utdanning tolken din har? (tolk, lærer, annet?)

Er tolken ute i friminuttene også?

Kan du beskrive en vanlig dag på skolen slik du husker den? (Rutiner, fag, klassestørrelse osv.).

Er det andre som kan tegnspråk i klassen din, og hvem? (elever eller lærere?)

Er det andre på skolen ellers som kan tegnspråk, og hvem?

Del 2: Inkludering

Hva legger du i det å være inkludert?

Hva mener du er viktig for at en skal føle seg inkludert?

Del 3: Sosial inkludering

Hvordan føler du at de andre ser på deg/hvilken rolle har du i klassen?

Har du noen venner i klassen? Møter du noen av de andre på fritiden? I så fall hvor og hvordan?

Har klassen fått informasjon om det å være hørselshemmet, og i så fall når og hvordan? Av hvem?

Hvordan opplever du å være en del av klassemiljøet?

Hvordan kommuniserer du med de andre elevene ute i friminuttene? Inne i klassen?

Hvordan henvender andre elever seg til deg ute i friminuttene?

Hva gjør du (ute) i friminuttene? Hvem er du sammen med?

Har dere klassechat, og er du med på den?

Hvem er du sammen med på fritiden, og er dette noen fra klassen din?

Har du kontakt med de andre på via sosiale medier? (Facebook, Snap Chat o.l.)?

Blir du invitert på bursdager/andre sosiale arrangementer som de i klassen din deltar på?

Del 4: Psykisk inkludering

Kan du fortelle litt om følelsene dine når du skal på skolen (positive eller negative)?

Gleder du deg eller gruer du deg til å møte klassen din?

Hvordan opplever du å kommunisere med de andre i klassen?

Hvordan opplever du kommunikasjonen i klasserommet?

Hvordan opplever du din egen skolehverdag?

Hva tror du de andre elevene mener om å ha tolk i klasserommet?

Del 5: Faglig inkludering

Bruker du tolk i gruppearbeid? Hvis ja, beskriv.

Hvordan opplever du gruppearbeid?

Beskriv deg selv i gruppearbeid.

Hvordan opplever du klasseromsdiskusjoner?

Beskriv deg selv i felles klasseromssdiskusjoner.

Hvordan opplever du å ta ordet i klassen? Vil du beskrive deg som passiv, aktiv eller noe midt i mellom?

Fortell om kommunikasjonen i klasserommet (når lærer foreleser, elevene svarer på spørsmål og når dere har felles refleksjoner om ulike tema).

Hvordan henvender andre elever seg til deg i klasserommet?

På hvilken måte lærer du best?

Mener du at du har samme muligheter til læring som de andre i klassen din? Beskriv.

Del 6: Tolk i undervisningen

Hvordan opplever du samspillet mellom tolk og lærer?

Hvordan forbereder tolken seg til undervisningen? (hvis du vet)

Hvor i klasserommet sitter du, og hvor står tolken i forhold til deg og læreren?

Hvordan opplever du å bruke tolk i undervisningen?

Hva mener du er viktig å ta hensyn til når man benytter seg av tolk i undervisningen?

Del 7: Tiltak

Har du noen tanker om hvilke tiltak skolen kan iverksette for at elever med hørselstap skal føle seg inkludert?

Har du noen tanker om hvilken rolle tolken bør ha?

Har du noen tips til tolken/læreren/elevene? Hvilke?

Har du spesielle ønsker om endringer i undervisningssituasjonen?

Del 8: Oppsummering av intervjuet, spørsmål om hvordan det var å bli intervjuet.

Opplever du at du har fått sagt det du synes er viktig å fortelle?

Ønsker du å tilføye noe, og evt. hva?

Hvordan opplevde du å bli intervjuet om temaet bruk av tolk og inkludering?

Takk for intervjuet, og takk for at du ville dele dine erfaringer, tanker og opplevelser med meg!