

Nora Merethe Strand Sletteng

”Jeg følte meg aleine”

- en kvalitativ intervjustudie av 5 hørselshemmede elevers opplevelse av skolebytte, fra bostedskolen til døveskolen

**Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for Pedagogikk, NTNU**

Trondheim, våren 2010

Forord

Det er overveldende å nå sitte her med en studie som er ferdig. Prosessen har vært spennende og krevende. Arbeidet med studien har gitt meg et større innblikk i en verden jeg har hatt noe kjennskap til tidligere, som hørselshemmet og allmennlærer for døve. Derimot har jeg også erfart at det er en del problemstillinger innenfor hørselsfeltet hvor det kreves mer forskning. Studien er et lite bidrag i et håp om at noen av de ulike problemene som avdekkes, blir studert videre.

Studien hadde ikke blitt til uten ungdommene som stilte opp som informanter. Deres bidrag til studien er viktig og betydde mye for meg at jeg fikk høre deres opplevelser og tanker. Tusen takk til dere for at dere delte dette med meg, og med det ville bidra til at studien ble til. Jeg hadde ikke fått kontakt med ungdommene, om det ikke var for hjelpen jeg fikk av tre kompetansesentre. Takk til dere for lån av lokaler og tid sammen med elevene, ikke minst takk for at dere hjalp meg med å opprette kontakt. Jeg vil også rette en takk til Skådalen kompetansesenter som gav meg permisjon for å studere, og takk til utviklingsavdelingen på Møller Kompetansesenter for lån av arbeidsplass. Spesielt ønsker jeg å takke for god støtte fra kollegaer fra begge sentrene. Dere har kommet med gode tips til litteratur, og oppmuntret meg i arbeidet med studien. Samtidig vil jeg også takke venner og familie som har kommet med tilbakemelding, oppmuntret og støttet meg.

Jeg vil også takke mine veiledere Torill Moen og Aase Lyngvær Hansen for gode tilbakemeldinger, støtte og ikke minst for deres faglige kompetanse som har vært til stor hjelp.

Tilslutt vil jeg takke min mann, Herman Sletteng for datakyndig hjelp, korrekturlesing og tilbakemeldinger på teksten. Ikke minst vil jeg takke for hans oppmuntringer samt tålmodighet med meg.

Det er rart å sette et endelig punktum for studien, jeg har lært mye og ville ikke vært foruten erfaringen denne studien har gitt meg.

Trondheim, juni 2010

Nora Merethe Strand Sletteng

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 HISTORIKK	1
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 HØRSELSHEMNING	4
1.3.1 Opplæring av hørselshemmede.....	5
1.3.2 Skoletilbud for hørselshemmede	6
1.4 FORSKNING PÅ SKOLETILBUDENE FOR HØRSELSHEMMEDE.....	7
1.4.1 Studiens videre oppbygning	9
2. METODE	10
2.1 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	10
2.2 FORSKNINGSPROSESSEN	11
2.2.1 Valg av informanter.....	11
2.2.2 Konfidensialitet	12
2.2.3 Utvikling av og utprøving av intervju.....	12
2.2.4 Intervju	13
2.2.5 Transkribering	15
2.2.6 Analyse og utvikling av kategorier.....	16
2.3 ETISKE OVERVEIELSER	17
2.3.1 Forskerrollen.....	17
3. ”DET ER SLITSOMT”	19
3.1 EMPIRI.....	19
3.2 TEORI.....	21
3.3 ANALYSE OG DRØFTING	23
4. ”JEG FØLTE MEG ALEINE”	27
4.1 EMPIRI.....	27
4.2 TEORI.....	28
4.3 ANALYSE OG DRØFTING	32
5. ”JEG STORTRIVES”	35
5.1 EMPIRI.....	35
5.2 TEORI.....	37
5.3 ANALYSE OG DRØFTING	40
6. AVSLUTTENDE KOMMENTAR	42
7. REFERANSELISTE	45
8. OVERSIKT OVER VEDLEGG	49

1. Innledning

1.1 Historikk

Papyruskrifter som har blitt funnet i graver i århundrene før Moses sin tid, viser at døve ble sett på som himmelens spesielle utvalgte. Hieroglyfene som ble funnet i pyramidene kan tyde på at det kanskje var den første undervisningen av døve (Eriksson, 1993). Platon (427-347 f.kr) uttalte at døve gjør seg forstått gjennom gester og bevegelser, mens Aristoteles (384-322 f.kr) mente at døve mangler fornuft i og med at de ikke kan uttrykke det talte ord. De er med andre ord ikke egnet for opplæring. Slik ekskluderte Aristoteles en hel gruppe som menneskelige vesener, for mer enn tusen år (Skjølberg, 1992). De ”døvstumme” som de ble omtalt den gangen fikk et negativt stempel på seg. For eksempel ble deres hørselstap omtalt som en straff fra Gud eller at onde ånder hadde tatt plass i deres sjel. Mange funksjonshemmede ble drept, men det var først og fremst de med synlig funksjonshemming som ble satt i skogen for å dø eller ble druknet når de ble født. Døvhets var ikke like lett å oppdage og noen fikk beholde livet, men levde under dårlige kår (Eriksson, 1993). Først rundt 1550 i reformasjonen begynte man å endre syn på døve, fram til da hadde de ikke blitt tolerert. De levde fremdeles under dårlige vilkår, men det skulle etter hvert bedre seg.

Hieronimus Cardano (ca 1550) var en av de første som skjønnte at stumheten var en følge av hørselstapet. Han delte hørselstapet i ulike grupper, døve, døvblitte i tidlig barndom og senere døvblitte. Hans innsats banet veien for en mer strukturert undervisning av døve. Benediktermunken Pedro Ponce de Leon (ca 1550) underviste fornemme døve og regnes som grunnlegger av talemotoden¹. Undervisningen bestod primært av talemotoden, men tegnspråk ble etter hvert brukt i undervisningssammenheng (Skjølberg, 1992).

Den første spesialskolen og døveskolen i Norge ble opprettet 1. april 1825 i Trondheim. Grunnleggeren var døve Andreas Christian Møller. Undervisningen foregikk på tegnspråk og elevene fikk opplæring i yrker de kunne jobbe med etter endt studium (Skjølberg, 1992). Etter hvert kom det til flere døveskoler i Norge. Hvordan undervisningen skulle foregå, ble ofte

¹ Jeg kommer nærmere inn på begrepene og avklarer disse på side 4.

diskutert i forhold til tale og tegnspråk som språklig metodeundervisning. Dette er fremdeles et diskusjonstema i dag. I den senere tid er det også kommet opp en diskusjon hvorvidt hørselshemmede skal ha egne skoler eller om de skal inkluderes i bostedskolen. Ettersom endringene de siste 30 årene har vært større enn de siste 300 årene (Ohna et al., 2003), vil jeg kort gjøre rede for de lovmessige endringene siden 1951.

I 1951 kom spesialskoleloven hvor staten ble pålagt å sørge for at funksjonshemmede fikk undervisningstilbud i egne skoler. De svakeste psykisk utviklingshemmede ble fremdeles vurdert som opplæringsudyktige. Senere ble det foretatt en endring i folkeskoleloven i 1955, der hver kommune ble pliktig til å gi hjelpeundervisning til elever med lærevansker. Kommunene fikk statlig refusjon av utgiftene og det førte til mer segregering i egne ”hjelpklasser”. Blomkomiteen fikk i 1969 i mandat å utarbeide forslag til lover som kunne erstatte spesialskoleloven fra 1951. Dette førte til en endring i retning av integrering av flest mulig funksjonshemmede i den vanlige skolen. Blomkomiteen foreslo flere spesialpedagogiske tiltak for funksjonshemmede. Dette ble satt i verk fra 1976 og da ble spesialskoleloven fra 1951 opphevet (Briseid, 2006).

Rundt 1987-88 kom det en ytterligere endring hvor det ble presisert at alle barn så langt det er mulig skal få gå på den skolen de geografisk tilhører (Briseid, 2006). I følge Ulvestad (2007) kom det rundt samme tid en ny stortingsmelding, (St. meld 54 (1989-1990)), hvor det ble foreslått omorganisering av de statlige spesialskolene. Dette førte til nedleggelse av spesialskolene, men med unntak av døveskolene som ble omorganisert under kompetansesentre med egen skoleledelse som skulle beholdes og styrkes. Argumentet for at døveskolene ikke skulle legges ned var blant annet å ivareta det tegnspråklige miljøet samt at kompetanseutvikling innenfor fagfeltet ville bli vanskeliggjort uten et nært praksisfelt (Ohna et al., 2003). Begrepet *inkludering* kom først tydelig til uttrykk igjennom Salamanca erklæringen i 1994 (Briseid, 2006), og tett knyttet til dette er ideologien om fellesskolen. Tanken er at alle skal være inkludert i skolehverdagen (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

Sommeren 2009 foreslo Midtlyngutvalget (NOU 2009:18) i sin innstilling at døveskolene nedlegges. Forslaget begrunnes med synkende elevtall på døveskolene, samtidig som det kom frem i høringsuttalelsene (KD, 2009) at det er behov for et tilbud til de hørselshemmede elevene. I høringsuttalelsene kan det leses ulike synspunkter på innstillingens forslag om

nedleggelse av døveskolene, blant annet fra elever som går på døveskolene. Elevene uttrykker at døveskolen betyr svært mye for dem, og at det ville bli problematisk dersom forslaget om nedleggelse går igjennom. Døveskolen har både hørselshemmede elever som har gått der siden første klasse og elever som senere i skoleløpet har valgt å skifte skole fra sin bostedskole til døveskolen. Som lærer i døveskolen møtte jeg av og til hørselshemmede elever som hadde valgt å avslutte sin skolegang ved bostedskolen sin for å begynne hos oss. Dette skjedde som regel når elevene skulle skifte trinn, fra barnetrinnet til mellomtrinnet eller mellomtrinnet til ungdomstrinnet. Da jeg selv var elev i døveskolen, opplevde jeg også å få nye medelever som kom fra andre skoler.

Det at noen elever velger seg bort fra bostedskole og begynner på døveskole er et fenomen som jeg ønsker å se nærmere på. Den overordnede målsettingen med denne studien blir derfor å undersøke hvorfor noen elever tar et slikt valg.

1.2 Problemstilling

For å finne omfanget av hvor mange elever som valgte seg bort fra bostedskolen, kontaktet jeg høsten 2009 fire døveskoler som er underlagt Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped). Jeg fikk svar fra tre av døveskolene, Nedre Gausen skole i Vestfold, Skådalen skole i Oslo og A. C. Møller skole i Trondheim. Nedre Gausen hadde fått overført 10 elever fra bostedskoler, som fortsatt går på skolen i 2009. Skådalen Skole fortalte at siden 2004 har 12 elever gått over til å bli faste elever hos dem. A. C. Møller skole fortalte at fra skoleåret 2006-07 til skoleåret 2009-10 er det 15 elever som har begynt hos dem, 5 av disse har gått tilbake til bostedskolen og er derav ikke med i totalsummen. Det er med andre ord 10 elever som går hos dem på fast tilbud. For de tre døveskolene er det i løpet av perioden 2004 – 2010 totalt 32 elever som har valgt seg bort fra bostedskolene og over til et alternativt tilbud det vil si døveskole ved et kompetansesenter. Da jeg spurte rektorene ved skolene om de opplevde dette som en økning i forhold til tidligere, fikk jeg bekreftende svar fra to av rektorene på at det har blitt merkbart flere hørselshemmede som søker seg til døveskolen senere i skoleforløpet enn tidligere. Jeg ønsket å undersøke dette nærmere, rettere sagt hvorfor hørselshemmede elever velger et alternativt tilbud, altså døveskolen. Min intensjon er å få frem elevenes stemme om deres valg og undersøke grunnene til valget, og problemstillingen min ble derfor:

Hvorfor velger noen hørselshemmede elever som går i bostedskolen å begynne på en døveskole?

Studien er viktig av tre grunner. For det første er den viktig sett i lys av Midtlyngutvalgets innstilling (NOU 2009:18) hvor det, som nevnt over, blir foreslått å legge ned døveskolene. Midtlyngutvalgets innstilling er et politisk dokument som er utviklet av politikere og fagfolk. I denne studien blir elevenes stemmer løftet frem. Deres opplevelser og erfaringer blir presentert, noe som er den andre grunnen til at studien er viktig. For det tredje er studien viktig for meg personlig som hørselshemmet, som tidligere elev og som nåværende lærer på en døveskole.

1.3 Hørselshemning

Antallet hørselshemmede i Norge kan være vanskelig å slå fast, det kan variere alt etter hvilken grad av hørselshemning det er snakk om. Hørselshemmedes landsforbund (HLF) anslår at det er ca 400 000 nordmenn som er hørselshemmet (HLF, 2009). De tallene som forbundet har anslått, kommer fra en svensk statistikk, som forteller at ca 10 % av befolkningen har hørselstap (Grønlie, 1995). HLF (2009) opererer med ca 200.000 høreapparatbrukere og ca 5000 regner de som døve.

Det finnes mange ulike definisjoner og begrepsbruk i forhold til grader av hørselstap, men også i forhold til begrepet hørselshemning. En medisinsk/audiologisk definisjon på grader av hørselshemning sier: ”Døve - de som ikke oppfatter talt språk, selv med høreapparat. Tunghørte - de som må ha høreapparat hvis de skal oppfatte tale. Lettere tunghørt – de som hører bra i rolige omgivelser, men som har problemer med å høre når det blir støy rundt dem.” (Nervik, 2009, s. 56). Den medisinske/audiologiske definisjonen bærer preg av å se på hørselshemmede som funksjonshemmede med en manglende sans, der man ønsker å reparere ved bruk av hørselsteknisk hjelp ved for eksempel høreapparat og implantater (Hansen, 2005). Det hørselshemmede har til felles er at de har en hørselsvanske og erfaringer med kommunikasjonsvansker. De kan også dele erfaringene med hvordan det påvirker deres liv på mange ulike områder. For øvrig er det variasjoner i typer og grader av hørselsnedsettelse. Det påvirker også hvilke typer hørselstekniske utstyr de kan/har bruk for (Pritchard & Zahl, 2010). Jeg velger derfor å bruke fellesbetegnelsen hørselshemmede, som omfatter alle grader av hørselstap i denne studien.

1.3.1 Opplæring av hørselshemmede

Gjennom tidene har det vært store diskusjoner om hvordan man skal undervise hørselshemmede. Kommunikasjonsform i undervisningen har vært det store stridstemaet, og striden har stått mellom tale og tegnspråk. De som holdt på talespråk er blitt kalt oralister og de som gikk inn for tegnspråk er blitt kalt manualister (Vonen, 1997). I dag diskuteres det fremdeles om man utelukkende skal bruke tale i undervisningen, eller om man skal bruke tegnspråk eller kombinasjonsformer av tale og tegnspråk. Diskusjonen har til tider vært konfliktfylt, men ifølge Pritchard og Zahl (2010) er det nå en forståelse av at de to språkene oppfyller forskjellige funksjoner i barnets liv, og gjør det mulig for barnet å delta på ulike arenaer. Målet har vært å utdanne hørselshemmede i norsk tale- og skriftspråk, men det er ingen erfaring som tilsier at fagmiljøer i Norge utelukkende ville ha satset på norsk tegnspråk. I følge Vonen (1999, som sitert i Schröder & Vonen, 2003) er tegnspråk et visuelt-gestuet språk, basert på produksjon av synlige bevegelser i hender, munn, øyne, øyebryn, hode og overkropp. Tegnspråket er tilgjengelig for døve på en måte som talespråk ikke er, da det er uavhengig av hørselen.

Tegnspråk er et eget språk og har egne regler for språkytring. Tegnspråk har et eget "fonemsystem" av relativt få og små elementer som ikke i seg selv er bærere av betydning, men som bare tjener til å skille mellom ulike betydningsbærende elementer (Schröder & Vonen, 2003). Altså har tegnspråk den samme strukturelle kompleksitet som talespråk. I likhet med andre språk har tegnspråk et ikke naturgitt forhold mellom uttrykk og betydning. Tegnspråk har grammatiske regler med unntak fra reglene. Dialekt og språket endrer seg over tid. Tegnspråk overføres fra generasjon til generasjon uten å være avhengig av systematisk undervisning (Schröder & Vonen, 2003).

I nyere forskningslitteratur har det vært en del fokus på barn eller voksne med Cochlea implantat (CI). CI er et høreapparat som består av elektroder som er operert inn i sneglehuset (Cochlea) og med magnetisk apparat tolkes "lydimpulser" til hørselsnerven slik at personen oppfatter lyd (Falkenberg & Kvam, 2004). Det forskes fremdeles mye på dette området, da teknologien innenfor CI forbedres og endrer seg stadig. Mye av diskusjonene vedrørende CI er hvordan man best mulig kan benytte seg av apparatet. I tillegg diskuteres også hvilken undervisningsmetodikk som er best for de opererte barna, det vil si om undervisningen eller

omgivelsene rundt barnet (valg av barnehage/skole) skal foregå på tale eller kombinasjon av tegn og tale (Ohna et al., 2003).

1.3.2 Skoletilbud for hørselshemmede

Utdanning er en av de aller viktigste og mest grunnleggende forutsetninger for å klare seg i livet. Det vi lærer igjennom utdanningen skal kunne gi oss redskaper for å kunne komme oss fram senere i livet. Kunnskap utvikles på mange arenaer, men det er i dagens samfunn først og fremst skolen som har ansvaret for utdanningen til barn og unge. Tanken om en fellesskole ”for alle og enhver” innebærer en ideologi om en skole som skal favne alle brukere av skolen og utvikle de ferdighetene som samfunnet krever av oss. Når det gjelder skoletilbud for hørselshemmede bruker jeg i denne studien begrepene *fellesskole*, *døveskole*, *bostedskole* og *hørselsklasser*. Fellesskole brukes her som begrep for den norske skole som de fleste barn i Norge går på. Døveskole er en skole for hørselshemmede som her i Norge er en underavdeling av et kompetansesenter som drives av staten. Innenfor statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) finnes det ulike kompetansesenter, og alle kompetansesentrene som er tilknyttet fagområdet hørsel har en døveskole som en del av senteret. Døveskolen tar i mot elever fra flere kommuner og kommunene kjøper tjenester som tilbys av sentrene. Skolen følger de samme lærerplanene som skoler for hørende, det vil si den er en del av fellesskolen, men har i tillegg fagene drama & rytmikk istedenfor musikk, engelsk for døve, tegnspråk og norsk for døve eller norsk som førstespråk avhengig av hva som er best for eleven valgene foretas i samarbeid med foreldre. Undervisningsspråket er primært tegnspråk, men alle elevene får også taleopplæring. En bostedskole er skolen den hørselshemmede eleven sogner til, der den hørselshemmede er integrert sammen med hørende elever. Dersom foreldrene ønsker eleven skal få undervisning på tegnspråk, har eleven rett til det i henhold til opplæringsloven § 2.6 (1998). Det forutsettes da at eleven får undervisning i og på tegnspråk. Dette løses på ulike måter, enten ved bruk av assistent eller lærer som kan tegnspråk eller tegnspråktolk. Ved noen kommunale skoler finnes flere hørselshemmede elever spredt over flere klassetrinn i egne hørselsklasser. Elevene samles for å få undervisning sammen, da gjerne i faget tegnspråk. Elevene går alene i en klasse med hørende medelever, men har altså muligheten til å ha fellesundervisning sammen med andre hørselshemmede elever etter behov.

Felles for alle skoletypene eller klassene, er at klasserommene gjerne er tilrettelagt med hensyn til hørselstapet, når det gjelder støyforhold, akustikk og lydanlegg. Dette skjer i samhandling med Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller rådgivere fra Statped.

1.4 Forskning på skoletilbudene for hørselshemmede

Etter at de fleste spesialskoler ble lagt ned, døveskolene ble en del av kompetansesentrene for hørselshemmede og flere hørselshemmede elever har begynt i bostedskoler, har vi også fått mer forskning på skoletilbud for hørselshemmede både i døveskoler og i bostedskoler. Forskningen har blant annet fokusert på tospråklig undervisning, på kommunikasjon og deltakelse, på oppfølging av læreplaner og på inkludering. En rapport fra en nordisk konferanse med tema ”Inkluderende eller ekskluderende klasserom: Døveundervisning – et case å lære av?” arrangert av Skådalen kompetansesenter i 2003 viser at man var opptatt av hørselshemmedes opplæringsarenaer og av pedagogiske perspektiv (Høie & Kristoffersen, 2004). Etter innføring av L97 ble det også gjort en større evalueringsstudie som så på læreplaner for døve i et videre perspektiv og fikk fram ”beskrivelser av ulike måter å organisere opplæring av døve elever med vekt på sammenhengen mellom språk/kommunikasjon, interaksjon og kontekstuelle forhold” (Ohna et al., 2003, s. 10). Barli skrev i 2003 en hovedoppgave i spesialpedagogikk med tittel ”Døv i den inkluderende skole” der hun stilte spørsmålet om inkludering av døve elever i ”skolen for alle” er mulig.

Kermit, Holm og Mjøen. (2009) gjorde en pilotstudie der de fulgte to elever med to ulike skoleforløp. Den ene eleven, Stian, har fast tilbud på døveskolen. Den andre eleven, Vegard, går på sin bostedskole med tilbud om deltidsopphold ved døveskolen noen uker i året. Studien viser ulike dialogsituasjoner for begge elevene. Vegard har etter det de kunne observere ingen venner verken på bostedskolen eller på døveskolen under oppholdene der. Stian har flere venner og 2 bestevenner. Funnene (Kermit, Holm, & Mjøen, 2009) viser at Vegard erfarte sosiale avvisningsmekanismer på bostedskolen, mens Stian opplever gjensidig anerkjennelse av andre. Observatørene opplever informantenes sosiale hverdag på skolene som ulike. Kermit et al. (2009) nevner avslutningsvis i artikkelen at dette er en pilotstudie, og det bør derfor observeres flere barn som Vegard for å se om funnene kan bekreftes.

Hofstad (2009) har skrevet en artikkel hvor han setter fokus på inkludering som begrep og tar opp noen momenter fra læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-06). Han viser til tidligere nedlegging av spesialskoler, mens spesialskolene for hørselshemmede fikk bestå med den

begrunnelsen at de hørselshemmede har et behov for et tegnspråklig miljø, og at dette ville være et "normaltilbud" for døve. Videre viser han til eksempler fra situasjoner som han har observert i sin studie. I eksemplene er det en hørselshemmet elev som går på sin bostedskole. I artikkelen kommer det frem at personalet (lærere og assistenter) er faglig sterke, har inngående kjennskap til hørselshemming og behersker tegnspråk. Slik jeg tolker artikkelen er personalets kompetanse i forhold til tegnspråk viktig, fordi de kan kommunisere med eleven ubesværet. I tillegg har personalet god kompetanse om hørselshemming og derfor forstår de hindringene og muligheter eleven har. Hofstad (2009) viser også til bekymringsmeldinger fra foreldre og skole til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Ut i fra meldingene som mottas, går det frem at bekymringene ofte handler om elevenes sosiale problemer i skolen, men at det er færre bekymringsmeldinger som handler om skolefaglige prestasjoner.

I Sverige skrev Elinor Brunnberg i 2003 en doktoravhandling med tittelen "Vi bytte våra hörande skolkamrater mot döva!" I avhandlingen har hun sett på tunghørte barns forandring av identitet og selvtillit. I den longitudinelle studien, ble noen klasser flyttet fra et talespråklig til et tegnspråklig skolemiljø. Studien viste at interaksjon med andre barn spiller en sentral rolle i en sosialiseringssprosess og i utviklingen av identitet (Brunnberg, 2003). Funnene støtter påstanden om at en tospråklig identitet eksisterer. Tunghørte barn konstruerer ofte sin identitet ved å utvide sin referansegruppe til å omfatte ikke bare tunghørte, men også de som er "nesten like" som seg selv. Undersøkelsen viste også barn i krise eller med en uklar identitet.

I Brunnbergs avhandling (2003) kommer det frem at de fleste elevene trivdes med skifte fra et oralt til et tegnspråklig skolemiljø, med unntak av de elevene i studien som var barn med tilleggfunksjonshemninger. De falt utenfor både på bostedskolen og i spesialskolen. Ved skolesituasjoner hvor elevene får styrket sin identitet og selvtillit, føler de seg også mest hjemme og omgås med sine skolevenner. Dette skjer ved spesialskolene i følge Brunnberg. Jeg tolker det dit hen at det ikke bare handler om at de er "nesten like", men at de har et bedre språklig grunnlag for felles kommunikasjon. Begge parter er likestilte i forhold til et felles kommunikasjonsverktøy, i tillegg til at de har bedre forståelse for hørselstapet og lettere vil ta hensyn til dette i interaksjonssituasjoner.

Brunnberg tar opp noe i retning av det jeg ønsker å se nærmere på i denne studien, bortsett fra at jeg tar utgangspunkt i at skoleskiftet kommer på bakgrunn av elevenes erfaringer og deres ønske om et skifte.

1.4.1 Studiens videre oppbygning

Studien er delt inn i seks kapitler. I dette innledningskapitlet presenterer jeg nødvendig bakgrunnsstoff. Jeg har tatt et historisk tilbakeblikk på døves situasjon, og gitt en kort gjennomgang av noen av begrepene som jeg bruker i studien. Videre har jeg gjort rede for opplæring av hørselshemmede i Norge i dag og sett på konsekvenser av og ulike perspektiver på dette. I kapittel 2 går jeg nærmere inn på metode og selve forskningsprosessen. Jeg omtaler det kvalitative forskningsintervju før selve forskningsprosessen blir skissert. Valg av informanter og utfordringer som ble møtt i forbindelse med arbeidet med dette vil også bli beskrevet, videre utforming av intervju og gjennomføringen av dem. Jeg gjør også rede for analyse av datamaterialet og utvikling av kategorier. I kapittel 3 presenterer jeg kategorien ”Det er slitsomt”- I kapittel 4 presenterer jeg ”Jeg følte meg aleine” og i kapittel 5 presenteres ”Jeg stortrives”. Hver av kategoriene vil vise til empiri og teori og dette analyseres og drøftes i henhold til kategoriens tematikk. I kapittel 6 vil jeg komme med avsluttende refleksjoner rundt studiens helhet, se på egen forskning og diskutere hvilke begrensninger denne studien har. Videre vil jeg antyde hva det kan være aktuelt å forske videre på.

2. Metode

Målet med min studie av hørselshemmede elevers valg om å flytte fra bostedskolen og over til døveskole, er å fange opp deres perspektiv på den opplevelsen de har hatt ved å bytte skole. Kvalitativ forskningsmetode er egnet når man som forsker tar sikte på å gå nærmere inn på informantenes opplevelsesverden (Dalen, 2008). Etersom jeg ønsker å fange opp elevenes perspektiv på deres tanker og opplevelser om valget som ble tatt, vil kvalitativ forskning være godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser. For å få mest mulig innsikt i informantenes opplevelsesverden vil en samtale om temaet gi nærhet til forskningsfeltet, samt at en samtale vil fortone seg mest naturlig. I en setting der det reflekteres og undres over spørsmålene, vil det i tillegg være rom for at informantene kan fortelle om opplevelsene sine og tanker som de har rundt problemstillingen. Bruk av halvstrukturert intervju vil kunne gi rom for ”den gode samtale”.

2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et av formålene med kvalitativ forskning er å utforske andres perspektiver på fenomener som vi ønsker å vite mer om. Vi intervjuer mennesker for å finne ut ting vi ikke kan observere, det lar seg ikke gjøre å observere intensjoner, tanker, opplevelser og følelser. Som forskere må vi formulere spørsmål om det vi er nysgjerrige på og det vi vil vite mer om. Slik kan vi lettere forstå og ”entre” personens perspektiver. Ved bruk av kvalitative intervjuer kan vi stille spørsmål for å få frem informantens refleksjoner over et konkret tema. Forskeren skal ikke legge andres eller sine meninger i munnen på informanten, da mister man verdien av å finne ut andres perspektiv på en problemstilling som man ønsker å undersøke (Patton, 1990). En forsker som gjennomfører intervjuer, vil prøve å forstå den sammensatte atferden til de som studeres, uten å sette ting i bås på forhånd som kunne ha begrenset forskningsstudien (Fontana & Frey 1994/2000 som sitert i Postholm, 2005).

For å kunne fange opp informantens stemme, tanker og erfaringer, er det *halvstrukturerte* intervjuet en god tilnæringsmåte. I et halvstrukturert intervju tar forskeren opp temaer som ønskes berørt i løpet av intervjuet, gjerne ved å lage en liste på forhånd over de aktuelle temaer. Rekkefølgen må ikke følges slavisk, men temaene bakes naturlig inn i samtalen (Postholm, 2005). Ved å ha en uformell tone og bruke halvstrukturert intervju, vil det kunne

oppleves som en samtale. Under samtalen vil informantene ha den fortellende rollen, mens forskeren er lytteren. Samtidig kan lytteren delta i samtalen ved å spørre eller utveksle erfaringer for å få informasjon om det forskeren ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2009). Oppgaven for intervjueren, her forskeren er å gjøre det mulig for personen som blir intervjuet å bringe forskeren inn i deres verden. Kvaliteten på informasjonen som kommer frem i løpet av intervjuet avhenger i stor grad av intervjueren (Patton, 1990). Dersom forskeren er genuint interessert i temaet og informantens beretninger, vil samtalen bære preg av dette. En som lytter aktivt, men som også spør og viser interesse vil kunne få frem viktig informasjon fra informantene. I gjengjeld bør forskningsmaterialet respektere informantens beretninger ved å gjengi dem mest mulig korrekt, uten å endre betydningen av dem (Kvale & Brinkmann, 2009).

2.2 Forskningsprosessen

2.2.1 Valg av informanter

Det er ikke så mange personer som har den erfaringen jeg etterspør i denne studien, og kravet er at informantene i en slik undersøkelse har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2005). I denne undersøkelsen vil det være elever som har gått fra bostedskolen til døveskolen. Av praktiske og tidsmessige grunner, og i forhold til studiens omfang, valgte jeg å besøke tre av fire kompetansesentre i Norge som har døveskoler. Kriteriet for valg av informanter var at de tidligere skulle ha gått i bostedskole på hjemlassen, og at de hadde valgt å flytte over til døveskolen. Når dette valget ble tatt, og i hvilken grad elevene hadde vært i kontakt med døveskolen tidligere, har ikke vært avgjørende for om de kunne bli informanter. Det er informantenes ønske om og begrunnelse for skoleskifte som er av interesse for denne studien.

Jeg var tidlig ute med å spørre kompetansesentrene om de kunne hjelpe meg å få informanter (vedlegg 2). To av sentrene var relativt raske med tilbakemeldinger og med å sende ut forespørsler og samtykkeskjema til aktuelle informanter, men det tok lengre tid å få svar fra det tredje senteret. Jeg kommuniserte med sentrene via e-post, men fikk i det tredje tilfellet hjelp til telefonisk kontakt før alt var i orden. Disse kontaktene resulterte i at jeg fikk ni mulige informanter i aldersgruppen 13-15 år. Av disse valgte jeg å intervju fem. De er alle hørselshemmede, og de går på døveskoler som er lokalisert i kompetansesentra.

Når informantene ble forespurt om å delta, fikk de i forkant et samtykkeskjema (vedlegg 4) sammen med forespørsel med informasjon om studien og om bruk av videokamera i intervjusituasjonen (vedlegg 3). For å få godkjenning av bruken av videokamera måtte både foreldrene og informantene underskrive, da elevene er umyndige. Ettersom informasjonsskrivet kan være vanskelig å oppfatte og mer rettet mot foreldrene, ble informasjonen senere gjengitt muntlig i forkant av intervjuet. De har rett til som andre informanter å vite hva datamaterialet skal brukes til, hvordan det skal brukes, hvem som skal ha innsyn og hvordan materialet anonymiseres (Postholm, 2005). Selv om de 5 elevene har samtykket i å delta, skal de vite at de kan ha muligheten til å trekke seg når de ønsker det og uten videre diskusjon.

2.2.2 Konfidensialitet

I tillegg til at informantene og deres foresatte måtte skrive under på at de godkjente bruk av videokamera under intervjuet, hadde jeg i forkant kontaktet Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg beskrev forskningsprosjektet i tillegg til at jeg søkte om godkjenning for prosjektet. NSD godkjente prosjektet under forutsenning av at datamaterialet ble oppbevart på kryptert harddisk, og at bare jeg hadde tilgang til dette med passord (vedlegg 5).

Døvemiljøet er lite, og det kan være en fare for at informantene i studien kan bli identifisert. I studien er navn og lokaliteter anonymisert. Dette ble informantene og deres foresatte informert om i forespørselen. For ytterligere å sikre anonymitet, utelukket jeg informantenes kjønn, navn og stedshenvisninger da jeg transkriberte intervjuene. Istedenfor fikk elevene samme kjønn og ble gitt fiktive navn, Trine, Siri, Eva, Anne og Kari. Slik ville jeg lettere kunne jobbe videre med analysen samt sørge for at ikke materialet vil kunne føre til gjenkjenning. I og med at det er så begrenset utvalg, vil det alltid kunne være en risiko for gjenkjenning. Ved å ta forhåndsregler ved transkriberingen samt låsing av utstyr og bruk av kryptert harddisk vil dette kunne forminske risikoen noe for at materiale kan komme i feile hender.

2.2.3 Utvikling av og utprøving av intervju

Da jeg utviklet den halvstrukturerte intervjuguiden, ønsket jeg at spørsmålene skulle være så åpne og tydelige som mulig. Spørsmålene i intervjuet skulle ikke oppleves som ledende eller gi ja/ nei svar. Intervjuguiden (vedlegg 6) er en rettesnor og skal ikke følges slavisk. Selve formålet er at elevene selv skal kunne komme med sine tanker og opplevelser rundt

spørsmålene. En hørselshemmet elev sa seg villig til å være med på et prøveintervju, og slik fikk jeg muligheten til prøve ut spørsmålene i praksis i tillegg til at jeg fikk prøvd ut hvordan jeg skulle intervju informantene. Etter prøveintervjuet besluttet jeg å endre på en del av spørsmålene, da informanten ble usikker på noen spørsmål. Det kom til uttrykk ved at informanten spurte om hva jeg mente, ba meg komme med eksempler og lignende. Jeg opplevde informanten som ganske reflektert og det hjalp meg godt på vei, ettersom informanten turte å stille spørsmål ved de spørsmålene jeg stilte.

Ved å foreta prøveintervjuet fikk jeg mer erfaring med interaksjon med informanten, og kunne se informantens reaksjon på mine spørsmål. Dette hjalp meg til å justere noen spørsmål både underveis og etterpå. Jeg hadde også tekniske utfordringer i det å justere kamera på forhånd slik at både jeg og informanten som brukte tegn ble med på opptaket. Jeg var avhengig av å kunne transkribere både mine spørsmål og informantens svar i ettertid. Ved transkribering bør jeg kunne se både informanten og meg selv for å kunne oversette mest mulig korrekt det som ble sagt. Det videre arbeidet med intervjuguiden, medførte endringer i form av at jeg presenterte problemstillingen tydeligere samt startet med litt ”mykere” spørsmål der jeg spurte om de kunne fortelle litt om seg selv. Dette ble gjort for å få samtalen mer på gli.

2.2.4 Intervju

Når det er ungdommer som skal intervjues, er det viktig at det skapes et tillitsforhold mellom ungdommene og meg som forsker. I intervjusituasjon var det viktig at jeg som forsker hadde en aksepterende holdning og viste genuin interesse og engasjement for informantenes beretninger (Dalen, 2008). Det var også viktig med kontaktetablering mellom meg og informantene. To av informantene kjenner til meg fra før, da jeg har hatt noe tilnytning til døveskolen, da de kom dit som deltidselever. De andre informantene nevnte at de hadde sett meg i miljøet, og det kan ha vært med på å forenkle kontakten mellom meg og informantene. Her kan man klart sette spørsmålstegn om informantene kanskje forteller det de tror jeg vil vite og ikke er helt oppriktige med tanke på deres opplevelser på skolene. For å motvirke dette var jeg bevisst på at mine meninger og verdier ikke ble presentert i intervjusituasjonen. Derimot kan det også tenkes at ved at informantene kjente til meg skapte et godt tillitsforhold, bidro dette til en god forutsetning for at informantene meddelte sine opplevelser og erfaringer på en mer troverdig måte (Dalen, 2008). Informantene var elever i alderen 13- 15 år, derfor

var det viktig for meg å være bevisst på spørsmålstypene. Unge mennesker kan lett la seg lede av forskerens spørsmål og derfor gi misvisende informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved kontakt med skolene forespurte jeg samtidig om å få bruke skolens lokaler under intervjuene. Døveskolene svar var positivt på dette, og jeg fikk god hjelp til å finne egnede lokaler. Jeg var heldig med å få rom som har hatt gode lys og lydforhold samt ingen trafikk av folk inn i lokalet. Unntaket var ved prøveinformantens intervju, der vi satt på rektors kontor, noe som kan ha påvirket intervjusituasjonen ettersom eleven syntes det var rart å være der. En av døveskolene ønsket ikke at intervjuene ble gjennomført i skolens skoletid, noe som var greit. I ettertid ble intervjuet med den aktuelle informanten fra skolen allikevel gjennomført i skoletiden da det viste seg å passe best for informanten. Etter avtale med informantens lærer fikk jeg klarsignal om å bruke litt av skoletiden til dette. Med utgangspunkt i prøveintervjuet antok jeg at det ville ta ca 15-20 minutter pr informant. For sikkerhets skyld ba jeg lærerne om å få bruke ca 45 minutter pr informant. Det viste seg i ettertid å være lønnsomt, da fire av intervjuene ble alt mellom 15-36 minutter. Slik unngikk jeg å få et tidspress under intervjuene, noe som kunne ha påvirket intervjuene.

Figur 1 gir en visuell fremstilling av intervjuets varighet, prøveinformantens og informantenes hørselstekniske utstyr, språk under intervjuet samt hvilket klassetrinn prøveinformanten og informantene tilhører.

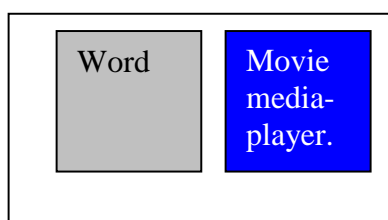
Informanter	Tidsbruk i minutter	Hørselsteknisk utstyr: Høreapparat(HA), Cochlea Implantat (CI) eller annet.	Språk under intervjuet.	Klassetrinn når de begynte på døveskolen.
Prøve – informant	14	CI	Tegnspråk	10 klasse
Anne	36	CI	Tale med tegnstøtte, ² av og til byttet informanten til bare tegnspråk.	8 klasse
Eva	35	HA, vurderer CI	Tegnspråk	9 klasse
Siri	37	Ingen, bruker HA ved noen situasjoner.	Tale med tegnstøtte	7 klasse
Kari	15	Ingen	Tegnspråk	7 klasse
Trine	30	HA, vurderer CI	Tegnspråk	4 klasse

Figur 1: Oversikt over intervju

2.2.5 Transkribering

Arbeidet med å oversette fra tegnspråk til norsk ble utført av meg. Da jeg har gode forutsetninger for å forstå informantenes tegnspråk og kunne oversette dette best mulig skriftlig, ble det en naturlig beslutning. I tillegg handler dette om å ha et eierforhold til materialet. Selve opptakene var gode, men noen ganger ble enkelte tegn vanskelig å tyde. Under transkriberingen opplevde jeg det som en utfordring i forhold til å oversette fra et språk til et annet. Direkte tegn og uttrykk var noen ganger vanskelig å oversette til egnede skriftlige uttrykk på norsk. De ble stående i setningen med tegnets ulike betydninger. Transkriberingen var tidskrevende, men jeg opplevde arbeidet som positivt ettersom jeg lettere kunne jobbe med analysen når jeg hadde sett materialet tidligere og med det ville få et bedre grunnlag for det videre arbeidet med empirien. Dette gjorde jeg ved å se igjennom videoopptakene med Windows mediaplayer, denne forminsket jeg slik at jeg kunne ha Word dokumentet på venstre side som også ble forminsket, på den måten fikk jeg de side ved side. Figur 2 illustrerer dette.

² Tale med tegnstøtte vil i denne sammenheng si at eleven brukte tale samtidig med tegn. Dette innebærer at hun følger norsk syntaks. Tegnspråk er uten tale og har en annen syntaks og oppbygning enn norsk.



Figur 2: Illustrasjon av transkripsjonsoppsett

Ved å sidestille dokumentet og spilleren fikk jeg stoppet opptakene og skrevet ned det som ble sagt. I tillegg kunne jeg spole tilbake dersom det var noen tegn eller bevegelser som ikke var tydelige nok der og da, men ved å se det et par ganger til, gikk det greit å få frem konteksten i det som ble sagt. Den største utfordringen her var å skrive ned det som ble sagt på tegnspråk til et annet språk, norsk. Når jeg transkriberte, møtte jeg av og til tegnuttrykk som vanskelig lot seg nedskrive identisk med tegnet som var ytret. I de tilfellene passet jeg på å bruke ord som var mest lik meningen i tegnspråkytringen. I tillegg til at jeg i noen av setningene beskrev tegnets utførelse, slik at jeg lettere kunne identifisere tegnet ved arbeidet med analyseringen. Ved arbeidet med transkriberingen skrev jeg ned tidspunktet fra spilleren, ved noen av ytringene, slik at jeg lettere kunne finne de igjen. Spesielt gjaldt det om det var ytringer jeg muligens ville sitere fra informantene. Ved å notere tid ble det lettere for meg senere i analysen å forsikre meg om at jeg hadde oppfattet ytringene rett. Da formålet er å få frem elevenes beretninger, vil jeg presisere at jeg ikke analyserte tegnspråket, men innholdet i utsagnene. Det er utsagnene og beretningene som er viktige i denne studien. Etter hvert intervju noterte jeg ned tanker og refleksjoner jeg hadde i forbindelse med intervjuet, i tillegg til notater jeg gjorde meg når jeg leste relevant litteratur og underveis i transkriberingen. Disse dataene var med på å hjelpe meg underveis i analysearbeidet. De drøyt 2 ½ timene med råopptak ble transkribert til 40 sider skrevet tekst, i tillegg kom notater.

2.2.6 Analyse og utvikling av kategorier

Søken etter en mening, handler om å finne noe spesielt eller noe som viser et mønster (Postholm, 2005). Min oppgave blir å se i elevens beretninger om hendelser, handlinger og uttalelser som ligner hverandre. Det som passer sammen blir plassert i samme kategori og deretter tolket. Forskeren kan også lete etter det som ikke passer sammen i samme mønster. For eksempel ved at det er ulik representasjon av informanter som ikke har samme opplevelse

eller erfaring ved skoleskiftet. Da vil man kunne se på dataene og tolke dette i sammenheng med øvrige data (Postholm, 2005).

Jeg valgte å ta for meg hovedspørsmålet mitt: ”opplevelse knyttet til å skifte skole” og finne alle utsagn som passet til dette. Den videre prosessen var å samle utsagn som naturlig passer sammen i kategorier. Dalen (2008) kaller dette for *tematisering*, der jeg finner uttalelser som handler om det samme og plasserer de sammen i grupper. Informantene tok opp mange opplevelser og refleksjoner når jeg spurte om bostedskolen. Jeg hadde mye materiale og slet i starten med å dele inn i kategorier, det var så mange områder som informantene tok opp som jeg gjerne ville belyse. Da dette er en mindre studie måtte jeg begrense materialet.

I analysen av datamaterialet kom jeg fram til tre kategorier (vedlegg 7), kategoriene kom på bakgrunn av uttalelser fra elevenes opplevelser fra både bostedskolen og døveskolen. Hovedvekten av uttalelsene kom mest på bakgrunn av spørsmål om bostedskolen, men i tillegg kommer det frem ytterpunkter mellom bostedskolen og døveskolen. Den første har tittelen ”Det er slitsomt.” Alle informantene forteller om at de hadde en slitsom skolehverdag på bostedskolen. Den andre kategorien som har tittelen ”Jeg følte meg aleine”, beskriver deres opplevelser av ensomhet i klassen, friminuttene og som eneste hørselshemmet blant hørende medelever i bostedskolen. Den siste kategori som har tittelen ”Jeg stortrives”, fokuserer på elevenes beretninger om trivsel på døveskolen, de opplever trivsel ved at de fikk venner, møtte elever som er like en selv, og opplevde faglige forbedringer. I hver kategori vil det være empiri, teori og drøfting til slutt.

2.3 Etiske overveielser

2.3.1 Forskerrollen

I arbeidet med undersøkelsen, er det svært viktig å være klar over min forforståelse av tematikken, ikke bare på grunn av mine erfaringer som hørselshemmet, men også på grunn av interessen for området (vedlegg 1). Distanse vil kunne være en fordel, altså å komme utenfra og inn for å forske på feltet, men Patton (1990) sier: ”distanse garanterer ikke objektivitet, det garanterer bare avstand.”(s 131). Min nærhet til feltet og kunnskap om hørselshemning vil kunne få frem perspektivene til informantene ved at jeg kjenner til deler av problematikken. Det jeg ikke har kjennskap til eller nærhet til, er de subjektive erfaringene og opplevelsen som informantene har ved valg av skole. Derimot har jeg som voksen opplevd å være den eneste

hørselshemmede i en klasse med hørende og gjennom dette kan jeg ha en mulig forståelse av hvilke utfordringer de kan ha møtt. I tillegg er det viktig at jeg er bevisst mine egne tanker og holdninger rundt problematikken jeg ønsker å løfte frem.

Som hørselshemmet har jeg muligens et godt utgangspunkt for å forstå de valg som elevene har tatt. Som tidligere nevnt er informantenes erfaringer annerledes enn mine erfaringer. Mens jeg har gått på døveskole gjennom hele grunnskolen, har informantene først gått på sin bostedskole, for deretter å begynne på døveskole. Som tidligere lærer i døveskole kjenner jeg også denne skoletypen, men var bevisst på å unngå å farge elevenes syn på sin opplevelse av døveskolen. Mitt mål er at leseren av denne studien skal kunne få innsikt i elevenes valg. Jeg er tospråklig og behersker både norsk tegnspråk og norsk tale. Jeg var derfor i stand til å bruke den språkformen som informanten foretrakk. På den måten kunne informantene formidle sine erfaringer på den språkformen som de behersket best. Ved å lese om aktuelle problemstillinger som de hørselshemmede elevene kan ha hatt erfaring med vil jeg også kunne ha en forforståelse for mulige beslutninger som de har foretatt og konsekvensene av dem.

Solidaritetskonflikter er noe jeg er klar over i forhold til hva som bør formidles og hva som ikke skal formidles. Dalen (2008) tar opp noe av denne problematikken i forhold til en studie (Dehli, 1996) hvor døve ungdommer ble intervjuet i forhold til det å være en del av en hørende familie. Mange av ungdommene fortalte om isolasjon og generelt lite opplevelse av inkludering i familiene. Det var utfordrende for familiene, da de ikke hadde helt samme fortolkning. Allikevel var dette noe som kom fra de døve ungdommene selv, de som følte det på kroppen. Dalen tar dette opp i forhold til solidaritetskonflikt, hva som vil kunne påvirke formidlingen av forskningsresultatene. Grensen mellom hva som *bør* formidles og hva som *må* formidles samt hva som kan gjemme seg i forskerens hjerte eller i en skriveskuff kan være vanskelig å se. Ved å beskrive en gruppe vi har kommet for nær er det da forsvarlig å la deres skjebne virke som varselssignal for oss selv og andre? Det er faktorer forskeren bør være klar over (Dalen, 2008).

Videre vil jeg nå presentere de tre kategoriene med empiri, teori og drøfting samt analyse.

3. "Det er slitsomt"

I analysen av intervjuutskriftene kom det frem at alle elevene i studien syntes det var slitsomt å være elev på bostedskolen. I datamaterialet fant jeg flere utsagn som bygger opp under dette. Alle elevene i denne studien var den eneste hørselshemmede i sin klasse og forteller om ulike årsaker til at de syntes det var slitsomt å være i klassen. I dette kapitlet presenterer jeg først empiri, deretter presenterer jeg relevant teori. Kapitlet avsluttes med analyse og drøfting.

3.1 Empiri

Elevene uttrykte at det var slitsomt å være elev på sin bostedskole fordi de måtte konsentrere seg om flere ting samtidig. De oppfattet dermed ikke alltid hva som ble sagt:

- Trine (1): Der (på bostedskolen) var det mer sånn at man skal høre, sitte alene og skrive samtidig som man lytter, slitsomt..(int.190310, s.6).
- Siri (2): Det var vanskelig å oppfatte hva læreren sa, men også fikk jeg jo støtte av tegn (int.090310, s.4).
- Eva (3): I tillegg er det støy bakerst i klasserommet. Den raden som er bakerst pleier å bråke mye! Det irriterer meg. For jeg sitter foran i klasserommet, så hører jeg støyen og ser derfor bak, for å se hva som skjer og snur meg. Så jeg har tre steder å se på samtidig... altså (ramser opp) bråk, lærer og tolken, alt dette skal jeg se på samtidig, i tillegg skal jeg skrive?! (int.040310, s.4).
- Kari (4): Jeg og Lise (hørende elev), vi gav faen liksom fordi vi ikke forstod. De (lærere) forstod ikke at vi ikke oppfattet noe så vi gikk rundt og tegnet eller noe. Vi lærte ingenting (...) Fordi jeg ikke fikk med meg noe, så hva var vitsen? (int. 180310, s.2).
- Anne (5): Læreren pratet, jeg så rundt, prøvde å følge med. Etter hvert forstod jeg ikke..(int.040310, s.3).

Elevene i studien forteller at det er vanskelig å konsentrere seg, ved at elevene skal høre, skrive og oppfatte. De sier det på forskjellige måter, men alt handler om det samme, at deres skolehverdag oppleves som slitsom. Dette skjer ved lytting (1), støy i klasserommet (3) og ved at elevene ikke forstod eller ikke oppfattet det som skjedde i klassen (2,4,5). For elevene i studien opplevdes også bruken av tekniske hjelpemidler som slitsomt. De fortalte om en skolehverdag der de blir slitne av å bruke hørselsteknisk utstyr som blant annet teleslynge og mikrofon:

- Trine (6): Ja... av og til (teleslynge).. gammelt (int.190310, s.3).
- Kari (7): Jo, brukte mikrofon, men lot være å bruke den, fordi den fungerte ikke liksom (int.180310, s.4).
- Siri (8): Noen ganger var det bråk fra mikrofonen, det måtte være helt stille for at jeg skulle kunne oppfatte hva som skulle bli sagt. Noen drev å jo.. jeg likte ikke den gamle skolen når halve syvende.. altså fordi at noen drev å tulla med mikrofonene hele tia, de tok mikrofonen fra pulten og begynte å lage lyder inn i den (lager blurpelyder). Ja, inni apparatet, så snur jeg meg og så sier jeg hva? Så fortsatte de å lage de lydene (ser oppgitt ut). Jeg fikk vondt i hodet hver eneste dag, når skolen var ferdig (int.090310, s.8).
- Eva (9): Det er mye bråk i klassen og allikevel klarer mikrofonen å fange det inn. Den skal egentlig ikke det, jeg ble så frustrert (int.040310, s.4).

Anne (10): Når det gjelder teleslynge, tenker ikke mange på at det er slitsomt for meg. Jeg blir sliten... (..)teleslynge, munnavlesning.. men hvis jeg ikke ville bruke teleslynge syntes lærerne det var ok, ”prater bra, munnavleser greit” så ikke farlig liksom... De syntes det var bedre.. men jeg hadde en annen rektor som også var lærer, han forlangte at jeg brukte teleslynge.. Jeg ble presset til det (int.40310, s.9).

Når elevene i studien forteller om deres opplevelse av tilretteleggingen viser det seg at det er noe ulike erfaringer i bruken av det tekniske utstyret. Spesielt kom det til uttrykk at alle elevene opplevde bruken av blant annet teleslynge og mikrofon, og forholdene rundt, som frustrerende. Elevene fortalte om gammelt utstyr (6), utstyr som ikke fungerte (7), støy igjennom bruk av mikrofon samt tøysing med mikrofonene (8,9) og lytting igjennom teleslynge (10). Disse forholdene førte til at konsentrasjon og oppfattelse av det som skjedde i klasserommet ble vanskeliggjort og opplevdes slitsomt. Elevene i studien uttrykker også at det kunne være vanskelig at læreren ved skolen ikke alltid hadde nok kunnskaper om hørselshemming og at assistentene/pedagogene som tolket ikke alltid hadde tilstrekkelig kompetanse i tegnspråk:

- Trine (11): Det var ingen som kunne tegnspråk, vanskelig (..) Jo, en som...(tolket), men hun var ikke flink i tegnspråk, så jeg.. (..) Gebrokkent, brukte kroppsspråk og peking..(sukker) (int.190310, s.3).
- Siri (12): Noen av lærerne hadde vansker med å forstå meg, jeg turte nesten ikke å si ifra, dette her er vanskelig og slike ting (int.090310, s.3).
- Kari (13): Jeg og Lise (hørende elev) gikk ofte ut sammen med lærer, men det var ikke noe undervisning, var mer som lek (himler med øynene) (..) Det var ofte spill ikke noe skriftlig (int.180310, s.3).
- Eva (14): Når læreren skriver på tavla og jeg skal skrive det ned, men tolken tolker samtidig og vil at jeg skal følge med, det gjør meg irritert! (int.040310, s.4).
- Anne (15): Lærerne visste ingenting om døve, men mye om CI. De var mer interessert i å vite om det, de tror alle som bruker CI blir som hørende fantastisk... fantastisk teknologi litt sånn wow.... (int.040310 s.8).

Elevenes opplevelse av lærernes manglende kompetanse i og om tegnspråk gjorde at kommunikasjon mellom elev og lærer samt mellom elev og elev ble vanskeliggjort. Samtidig fortalte elevene også om lærernes manglende kompetanse om hørselshemming og det opplevdes slitsomt. Felles for elevene i studien var at dette vanskeliggjorde deres skolehverdag. I elevenes beretninger kom det frem at lærerne blant annet hadde ryggen til elevene, pratet og skrev samtidig på tavla (14). Elevene ble tatt ut til eneundervisning (13), og avstanden ble for ”stor” mellom lærer og elev slik at eleven ikke turte å si ifra når det var vansker (12). Assistenten kunne ikke tegnspråk godt nok til at eleven oppfattet innholdet (11). Når lærerne hadde ensidig fokus på CI opplevdes det også som slitsomt (15).

3.2 Teori

I artikkelen: ” Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier.” tar Jæger (2009) opp ulike fysiske belastninger som hørselshemmede elever opplever i skolehverdagen. Ved å anstrenge seg for å lytte og konsentrere seg, resulterer dette ofte i hodepine, skulder- og nakkesmerter. Elevene får et behov for å koble av når de kommer hjem fra skolen, eller de må legge seg ned på litt. Det er fysisk strevsomt å måtte anstrenge seg hele dagen for å oppfatte det som skjer og det som blir sagt på de ulike arenaene i skolehverdagen. Muskelplagene og slitenheten som ungdommene kjenner, er flettet sammen med følelsene ovenfor det at de ikke oppfatter alt som sies. Det er mange følelser som påvirker elevene utover den fysiske slitsomheten ved for eksempel hodepine og tretthet. Det å kjenne seg utenfor, være ensom, ha dårlig selvtillit og være redd for å dumme seg ut er noen av følelsene som oppstår i løpet av skolehverdagen (Jæger, 2009).

I skolene ansettes det ofte en ukvalifisert tolk. Det blir en assistent eller pedagog som får denne rollen, av og til med bare enkle grunnleggende ferdigheter i tegnspråk. Dersom det er slik, vil det få uheldige konsekvenser for elevene, for de får ikke delta i kvalitativt god kommunikasjon og heller ikke i undervisningen (Pritchard & Zahl, 2010). For å undervise i tegnspråk er 30 studiepoeng for lite til å kunne undervise i faget. Det samme gjelder for en assistent eller pedagog når de skal oversette fra et språk til et annet. For pedagogene eller assistentene er det et stadig behov for videreutvikling og kompetanseheving i tegnspråk (Barli, 2003). Lærere som arbeider med hørselshemmede, hvor tegnspråk brukes, bør ha kompetanse i begge språk, ellers vil de kunne hemme de elevene de underviser (Easterbooks & Barker, 2002, i Pritchard & Zahl, 2010). For pedagoger eller assistenter som underviser hørselshemmede elever på bostedskolene, er det ingen formelle krav om kompetanse i tegnspråk. Det er behov for et lovfestet krav om tegnspråkkompetanse og heving av den hos pedagoger eller assistenter som har hørselshemmede elever (Pritchard & Zahl, 2010). I klasserommet blir språk brukt, både til å uttrykke mening og som redskap for tanken. I følge Vygotsky (1978, som sitert i Lyngsnes & Rismark, 1999) brukes språket til å kommunisere med andre og tenkningen utvikles igjennom språklig samhandling. Læring skjer i samhandling med andre, og en av grunntankene er at språket er redskap for tenking og utvikling. En som har hørselsvansker vil ikke alltid kunne oppfatte hva som blir sagt, og det kan bidra til misforståelser og feiloppfatninger. Det vil kunne skape vansker for samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 1999).

Felles for alle hørselshemmede elever er at de bruker ulike tekniske hjelpemidler. Elevene er forskjellige og har derfor ulike behov ut fra grad av nedsatt hørsel, alder og utdanningsnivå (Jonassen, 2009). Elevene i denne studiet brukte høreapparat, Cochlea Implantat, smartlink (trådløs sender), teleslynge fastmontert i rommet, mikrofon til lærer, en mikrofon til alle både medelever og lærer eller bare en mikrofon som måtte deles rundt til de som skulle snakke. Mye av den fysiske tilretteleggingen for hørselshemmede handler om skolens og kommunenes økonomi og ressurser for å kunne legge forholdene til rette, og om kunnskap om og kjennskap til den hørselshemmedes situasjon (Pritchard & Zahl, 2010). For at både lærere, medelever og hørselshemmede elever skal ha best mulig utbytte av det tekniske utstyret, kreves det at de får opplæring og kunnskap om bruken av utstyret. Medelevene som har/ får tildelt mikrofon(er) for å snakke inn i, må læres opp til å forstå hensikten og bruken av mikrofonen. Det er smertefullt for hørselshemmede elever å få skriking og tøyning, rett inn i høreapparatene. Medelevene trenger like mye informasjon om bruken av dette som brukeren selv. Brukermedvirkning blir på mange måter viktig for at hjelpemidlet skal kunne bli best mulig tilpasset den enkelte bruker (Jonassen, 2009). Det kan være vanskelig nok for hørselshemmede elever å oppfatte hva som sies selv når lytteforholdene er optimale. I hverdagen er det mye bakgrunnsstøy som skaper ytterligere vansker. I skolene er akustikkregulering av oppholdsrom ofte glemt (Jæger, 2009).

Teknisk tilrettelegging er ikke den eneste fysiske tilretteleggingen i skolehverdagen for elevene. Romstørrelse, klassestørrelse og akustikk er forhold som også må tas hensyn til. Mange kommuner har innført åpne landskap hvor gjerne opptil 120 elever holder til. Dersom lærerne i en slik situasjon ikke klarer å organisere elevene i mindre grupper og samtidig flytter elevgruppene ut av landskapet, vil bakgrunnsstøyen bli så sterk at den vil hindre de hørselshemmede elevene i å høre hva læreren og medelevene sier i klassen (Jonassen, 2009). Når de fysiske tilretteleggingsmidlene er på plass, er bruken av dette viktig, men også kunnskaper om hvordan man tilrettelegger for elevene i skolehverdagen. Lærerens kompetanse om hørselshemning og hvordan de best kan tilrettelegge for eleven i skolehverdagen er av betydning for opplevelse av inkludering i klassen (Pritchard & Zahl, 2010). Eksempler på dette er blant annet at læreren tar hensyn til den følelsesmessige stemningen eller kulturen som preger gruppen. Dersom man tidlig informerer foreldre til

medelevene og medelevene om hørselshemning, vil det kunne bidra til en stemning hvor alle kan føle seg trygge (Pritchard & Zahl, 2010).

Hørselshemmede elever har et hørselstap og må kompensere for tapet ved å bruke synet mer. For å kunne tilrettelegge best mulig for elevene, ikke bare språklig, men også visuelt, er det viktig med visuell støtte. Visuelle kommunikasjonsstrategier er derfor en effektiv måte å forbedre kommunikasjonen på og kan brukes i tillegg til tegnspråk og/eller tydelig tale. Det som kreves er at man har øyekontakt, før man begynner å kommunisere (Pritchard & Zahl, 2010). Fokuset må være på det som skjer i klassen, men en kan fort miste oversikten over hvor det skjer, og ofte fokuserer den hørselshemmede for sent på det som skjer eller det som er informativt, en ytring eller handling. Eleven ser på den som formidler (tolker for seg) eller i boken. Hvis eleven vil følge med kan hun eller han aldri ta notater, synet må bevege seg og konsentrere seg om formidlingen, blikket får ikke hvilt seg uten at informasjonen faller bort (Grønlie, 2005).

Dersom man på et tidlig stadium får kunnskap og opplæring om hørselshemning vil en del av de fysiske tilretteleggingene kunne forebygges. Som supplement finnes det også ulike veiledninger og nettsider laget for fagfolk, foreldre og andre interesserte. De tar blant annet for seg lovgivning, hørselshemning og tilrettelegging. Et eksempel er nettsiden "*På bølgelengde*" (2010)³ som er utviklet i samarbeid med Hørselshemmedes landsforbund (HLF) og Statped. Her formidles informasjon og kunnskap om hørselshemning, spesielt rettet mot hørselshemmede barn i grunnskolealder og mot hvordan den enkelte skole på best mulig måte kan tilrettelegge for et godt læringsmiljø for sine hørselshemmede elever.

Utdanningsdirektoratet (2009) har også laget en veileder for opplæring av hørselshemmede barn og unge. I veilederen gis det tips og råd til skoler og lærere som har hørselshemmede elever.

3.3 Analyse og drøfting

I dette kapittelet har det kommet frem problemstillinger som berører tilrettelegging av skolehverdagen for hørselshemmede elever. Elevene i materialet opplever at det er slitsomt i skolehverdagen fordi det tekniske utstyret ikke har virket eller fungerte slik det er tiltenkt,

³ "På bølgelengde": <http://www.acm.no/paabolgelengde/index.html>

fordi støy i rommet hindrer taleoppfattelse, og de opplever manglende kompetanse om hørselshemming hos lærere, assistenter eller pedagoger som ikke kan tilstrekkelig tegnspråk. Alle elevene i mitt materiale gav også uttrykk for frustrasjon over tilretteleggingen i skolen. Det er en dynamisk prosess som skjer i klasserommet. Det forgår undervisning, informasjon, samtaler mellom medelever og lærere. For at eleven skal kunne bli en del av klasseromsinteraksjonen, er det mye som må være på plass for at de skal kunne delta i klassens fellesskap.

Kari, Siri, Eva og Trine har alle sammen opplæring etter opplæringslovens § 2.6 (1998), som sier at de har rett til undervisning i og på tegnspråk. Anne har ikke vært definert under denne paragrafen og har kun vært i talespråklig miljø. Elevene har fortalt om assistenter som har tolket med minimal tegnspråklig kompetanse. Skolene skal etter opplæringslovens § 2.6 (1998) gi opplæring i og på tegnspråk. Dersom skolene ikke kan oppfylle dette, ansettes det gjerne personell med lave ferdigheter i tegnspråk (Pritchard & Zahl, 2010). Problemet er at elevene ikke får tilfredsstillende opplæring i og på det språket de har krav på. På den andre siden er spørsmålet hvordan skolene skal få tak i tegnspråklig personale som har gode ferdigheter i tegnspråk, når dette er mangelvare. For Trine (11) som har en assistent som kan ”litt” tegn, medfører det at hun faller ut av undervisningen eller ikke forstår det som blir sagt i klassen. Konsekvensen blir at Trine mister viktig undervisning, noe som kan være alvorlig for hennes faglige utvikling.

I forbindelse med Annes CI har hun fått opplæring i et talespråklig miljø med teleslynge som støtte. Hun brukte å munnavllese lærere i løpet av skoledagen og brukte nesten ikke teleslyngen da det opplevdes slitsomt å bruke den. Med andre ord kunne Anne ikke tegnspråk, og hadde heller ikke kontakt med det tegnspråklige miljøet. I likhet med Anne er det flere elever som har ren talespråklig tilnærming på bostedskolene. Det kan være mange grunner til dette. Da CI kom som et høreapparat med ny teknikk ble det igjen en diskusjon om hvorvidt man skulle bruke enten tale eller tegnspråk (Pritchard & Zahl, 2010). Uansett er konsekvensen at fullverdig språk (enten det er talespråk eller tegnspråk) som er grunnleggende for tenking, læring og kognitiv utvikling (Vygotsky 1978, sitert i Lyngsnes & Rismark, 1999), i stor grad mangler her. Elevene er klar over det og opplever det som slitsomt.

For Anne (15) som opplevde at lærerne var opptatt av hennes CI, men ikke forstod at hun fremdeles hadde et hørselstap, var det slitsomt at de ikke forstod at hun trengte tilrettelegging. Det Anne tar opp er en viktig problemstilling, for teknisk sett er CI et apparat som vil gi god hørsel, men som fremdeles krever oppfølging og tilrettelegging. Det er ikke automatisk slik at har man fått CI eller høreapparat så er hørselshemmingen løst. Fremdeles kreves kompetanse om hørselshemming. Elevene har fremdeles et hørselstap dog i varierende grad. Elevene vil fremdeles møte kommunikative hindringer som ikke kan løses ved teknologi, men teknologien utvikler seg og med den skjer det stadige endringer. Derfor kreves det at det kontinuerlig tilegnes kunnskap om den tekniske utviklingen. Det medfører behov for kompetanse om hvilke konsekvenser det kan gi på ulike plan for de elevene som bruker teknologien og når det eventuelt svikter. Når det tekniske svikter, må elevene ha noe å støtte seg på, det kan være for eksempel tegnspråk eller munnnavlesning. Dette igjen forutsetter at lærerne kan tegnspråk, eller vet at de må snakke tydelig, ikke ha hånden foran munnen eller ikke snu seg mot tavla når de snakker og at eleven kan trenge ekstra tid til både å få med seg kommunikasjon og notere.

Konsekvensen dersom skolen og/eller lærere ikke har kunnskap om hørselshemming, vil kunne være at elevene møter manglende forståelse for sine behov. For eksempel er det for Anne (10) slitsomt å munnnavlese og lytte hele dagen uten visuelle hjelpemidler. For Eva (14) blir det et problem når læreren snakker med ryggen til henne og skriver på tavla når det er støy i klassen. Assistenten krever også at Eva følger med tolkingen. Hvordan skal hun da kunne skrive ned det som står på tavla, eller delta i det som skjer i klassen? I en slik situasjon vil hun oppleve å bli ekskludert fra fellesskapet i klassen og miste faglig informasjon. Det vil på sikt kunne gi henne faglige hull, men også at hun opplever skolehverdagen som slitsom, i tillegg kan det medvirke til at hun får en manglende opplevelse av å være inkludert i klassen. Nettsiden ” *På bølgelengde* ” (2010), informerer om hvordan tilrettelegging for hørselshemmede kan bedre deres skolehverdag. Nettsiden tar opp emner som bruk av pedagogiske, fysiske og tekniske tilrettelegginger. Opplevelsen av nettsiden er at mange av de tiltakene som foreslås er viktige for hørselshemmede elever, men det er viktig å huske på at dette er ment som en ressurs, det er fremdeles behov for skoling. Selv om elevene får den tilretteleggingen som nettsiden foreslår er det ikke alltid nok i seg selv. Hvordan skal Trine (11) forstå det som blir sagt, eller Kari (13) få muligheten til å oppleve seg som en del av fellesskapet når hun er ute av klasserommet?

Elevene i mitt materiale har vist til ulike tilrettelegginger som svikter. Tilrettelegging alene er imidlertid ikke nok for å hindre elevenes opplevelse av slitsomhet. Elevene har et hørselstap som ikke alene lar seg fikse med teknisk, pedagogisk eller fysisk tilrettelegging. Bruken av utstyret, kunnskapene og ressursene er avgjørende for hvordan elevene kan bli inkludert i skolehverdagen. Et eksempel er Eva. Under intervjuet av henne fikk jeg et inntrykk av at hun hadde alle mulige former for tilrettelegging som er foreslått. Teleslynge, mikrofon, tolk og assistent med tegnspråkkompetanse, rommet var etter de kravene som er satt, noen timer i uken sammen med andre hørselshemmede på samme skole, tegnspråkundervisning, deltidsopphold og elever i hennes klasse som kunne tegnspråk. Allikevel fungerte det ikke. Spørsmålet jeg undret meg over er, hva er det som gjør at det ikke fungerer og hva gjør man når kompetansen eller ressursene svikter?

Utdanningsdirektoratets veileder (Utdanningsdirektoratet, 2009) kommer med gode tips og råd til hvordan opplæringen best skal kunne tilrettelegges for hørselshemmede. Norge har en politisk intensjon om å inkludere hørselshemmede på bostedskolene, men det er ikke problemfritt. Flere forskere blant annet Ohna et al.(2003) og Kermit et al.(2009), er i tvil om barn med CI blir inkludert i begrepets egentlige betydning på bostedskolene. Ikke alle skoler har kunnskap eller ressurser nok til å kunne møte barnets behov uansett teknologisk apparat (høreapparat eller Cochlea Implantat). Barna har fremdeles defekt hørsel og ikke alle behov blir godt nok ivaretatt av bostedskolene. Det tar tid å bygge opp kunnskap om hørselshemmede barn og unge (Pritchard & Zahl, 2010)

4. ”Jeg følte meg aleine”

I analysene av datamaterialet kom det frem at alle elevene i materialet tok opp opplevelser hvor de følte seg utenfor, ensomme og ekskludert fra fellesskapet. Opplevelsene er knyttet til deres utsagn om bostedskolene. Elevene i studien opplevde også erting og utestenging. Jeg presenterer i likhet med forrige kapittel først empiri, deretter teori og avslutter kapittelet med analyse og drøfting.

4.1 Empiri

Elevene opplevelse av å være utenfor og aleine kommer frem når de snakker om undervisningen på bostedskolen:

- Kari (16): Hver dag (var det eneundervisning) (..) Lite/ sjeldent (sammen med klassen) (int.180310, s.4).
Trine (17): Som.... Når jeg gikk ut så var jeg ikke så mye sammen med dem (klassen). Jeg syntes det var forvirrende å gå ut (til eneundervisning), være sammen med dem etterpå (int.190310, s.4).
Anne (18): Jeg hatet det (eneundervisning), jeg ville være som de andre (..) Bra for læring kanskje, men jeg følte meg spesiell (int.040310, s. 7).
Eva (19): Når jeg endelig får jobbet, for jeg liker best å jobbe, jobbe selvstendig (..)Nei, det liker jeg ikke (gruppearbeid)(..) men lærerne prøver å oppmuntre meg til å jobbe med gruppearbeid, men jeg har ikke lyst.. jeg liker ikke..(int.040310, s.5).
Siri (20): Ja, i hvertfall når jeg gikk i 6.klasse, der var det noen som gikk i klassen sammen med meg som ertet meg fordi jeg var døv og den eneste døde på skolen å sånn.. (int.090310, s.4).

I det som er presentert her, forteller elevene om at det å ikke være en del av klassefellesskapet oppleves som ensomt. Det kommer til uttrykk når elevene i studien forteller om at de blir tatt ut av klasserommet eller når klassekamerater ekskluderer eleven fra fellesskapet. Det forsterker følelsen av at de er annerledes, spesielle og det gir en følelse av ensomhet. For alle elevene i studien kommer ensomheten frem når de reflekterer over eneundervisning (16, 17, 18), gruppeundervisning (19), og når medelevene i klassen ertet (20). Elevene i studien fortalte også om sine opplevelser i friminuttene, hvor de gav uttrykk for å være ensomme, og at det var kjedelig:

- Kari (21): Ja.. bra (i friminuttene) (Når hun sier dette sitter hun urolig, tar opp glidelåsen, fikler med den) (int.180310, s.4).
Trine (22): Mye ensom, hvis noen tok kontakt ble jeg forvirret, egentlig ganske mye som.. jeg forstod ingenting, ... det var veldig vanskelig... (Bøyer hodet, snur seg bort) (int.190310, s. 3).
Anne (23): Gikk mye aleine... jeg ble usynlig...(..) nesten hvert friminutt.. usynlig.. (int.040310,s.5).
Eva (24): Kjedelig (..) Jeg spør ofte læreren om å få lov til å være inne i friminuttene, så jeg kan sitte og jobbe.. (int.040310, s. 5).
Siri (25): Fordi alle var hørende, jeg følte meg aleine, den eneste døde, hvem kan jeg prate med? Jeg følte meg usikker (..)Jo det gikk jo egentlig greit, men jeg gikk ofte aleine. Så gikk jeg ofte og

lekte med 1.2. klasse (..) (Hever stemmen) fordi at de store var liksom.. Åå, de utestengte meg, flokket seg i sånn ... Det var vanskelig å passe inn (int.090310, s. 3).

I det som presenteres her, gir elevene uttrykk for opplevelse av ensomhet når de forteller om at de går alene i friminuttene, leker med de som er yngre enn seg selv, føler de ikke passer inn, og ikke hadde noen å prate med. Felles for alle elevene i studien er at disse erfaringene oppleves ensomt. Dette kommer til uttrykk når de refererer til at det var vanskelig å kommunisere med de andre elevene (22, 25), ved å være alene i friminuttene (23), å komme seg unna ved å spørre læreren om å være inne i friminuttene (24) og ved å vegre seg for å snakke om det (21). Elevene i studien fortalte også om deres erfaringer og opplevelse av erting og utestenging fra andre i klassen og på bostedskolen:

- Trine (26): Jeg gikk der (på bostedskolen). Trivdes ikke der, fordi de av og til plagde meg, tullet med tegn (..) for eksempel viste fingeren eller andre stygge tegn, jeg likte det ikke og var lei meg. (int.190310, s. 1).
- Anne (27): Forskjellig.. jeg ble mobbet.. (..) ble utestengt.. utestengt.. fordi.. når vi samles.. I 5.klasse startet det å bli mer sosialt... prate mer sammen, jeg fikk ikke med meg (samtale mellom andre). Det var mange som samles, prat, prat ... Jeg spurte dem: Hva sa du?, hva sa du? Da ser de på meg og ler, men jeg vil vite.. forsetter å si hva sa du hva sa du? Jeg ble sliten, de ville ha meg vekk.. syntes jeg var rar.. barnslig.. så jeg var alene... utestengt.. ville ha meg vekk (pause). De sa spydige ting til meg... (Hun skjelver på hendene, tar noe å drikke)(int.040310, s.3).
- Eva (28): Nei, jeg har prøvd mange ganger, men de flokker seg sammen i sånne grupper..(..) Jeg spør da ofte om hva de sier, men da sier de til meg.. altså jeg forstår ikke, og da sier de bare "glem det" (Eva tar seg på pannen og rister på hodet) Jeg blir så lei! (int.040310, s.6).
- Siri (29): Altså hørende er i en gruppe og jeg bare er utenfor på en måte. Fordi de hørende prater bare med stemme, så når de prater til meg, så sier jeg kanskje en gang hør? Så sa dem bare "glem det" (surt ansikt) såå eh.. det var en ubehagelig følelse.. (int.090310, s.8).

I intervjuene gir elevene i studien uttrykk for opplevelse av ensomhet når de forteller om at de blir ertet og ekskludert av sine medelever på bostedskolen. Erfaringene elevene forteller om vitner følelse av oppgitthet, slitsomhet, mistriivsel, tristhet og ubehag. Samlet tyder disse erfaringene på at studiens elever opplevde en tung følelse av ensomhet på bostedskolen. Opplevelsen av erting og utstenging kommer til uttrykk ved at medelever sa stygge ting til dem (26) og at elevene ikke fikk delta i samtalen ved at de ble utestengt fra fellesskapet (27, 28, 29).

4.2 Teori

Et av kjennetegnene på en inkluderende skole er at det er aksept for hverandres ulikheter og likheter, der man kan be om hjelp og bruke den tiden de trenger. Et aksepterende miljø avhenger av gjensidig respekt og gode relasjoner mellom elev - lærer og elev - elev (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Inkludering skal redusere segregering i skolen, øke samholdet, bedre

likeverdet og sørge for at alle får utbytte av å være der (Haug, 2004). En inkluderende skole skal også omfatte elever med funksjonshemninger. Tilgang til utdanning er en menneskerett for alle, men må spesielt ivaretas ovenfor utsatte og marginaliserte grupper. Mennesker som på en eller annen måte avviker fra det gjennomsnittlige vil, spesielt når de ikke når opp til de kravene som stilles, streve med den sosiale inkluderingen (Dalen, 2006). For hørselshemmede elever er inkluderingsprosessen kritisk, de trenger å kunne oppleve sosial inkludering, fordi det kjennetegner psykologisk opplevd inkludering der eleven deltar spontant, aktivt, opplever gruppefelleskapet og har tilhørighet til en gruppe. Skal erfaringene hørselshemmede elever får i løpet av barndommen *føre til* senere samfunnsintegrasjon, må de oppleve inkludering og likeverd (Grønlie, 1995). En viktig utfordring for opplæringen av hørselshemmede i dag handler om hvorvidt man kan skape et inkluderende læringsmiljø som gir muligheter til anerkjennelse, deltaking og samhandling (Ohna et al., 2004). Sosial inkludering og ekskludering kjennetegnes ved forholdet mellom individ og gruppe. De som opplever å bli aktivt avvist av sine medelever, vil rimeligvis selv føle manglende tilhørighet til gruppen eller klassen. Inkludering handler om å være akseptert i en gruppe og få muligheten til å delta aktivt i et positivt samspill (Stensaasen & Sletta, 1998).

Vygotsky (1978, som sitert i Lyngsnes & Rismark, 1999) tar opp at læring og utvikling skjer i sosial sammenheng, og at samtaler og utveksling mellom lærere og elever er sentralt i læringsprosessen. Forutsetningen for det sosiale samspillet som fører til læring, er at deltagerne har en felles situasjonsdefinisjon. Hvis de mangler en felles forståelse for det som er i sentrum av samtalen, blir det en mengde misforståelser og læringsprosessen blir vanskeligere når læreren ikke kan fungere som hjelp og støtte for elevens utvikling. I utdanningssammenheng vil hørselshemmede barn og unge lett kunne bli isolerte fordi de ikke får delta i diskursen i klassen. Det kan være spørsmål, morsomme bemerkninger eller replikker, det kan kanskje være de tingene som binder klassen sammen (Falkenberg & Kvam, 2004). Klassens aktiviteter fortsetter mens den hørselshemmede eleven og tolken holder på med sitt. Det avgjørende må være at alle elevene får likeverdig tilgang til de aktivitetene som er i læringsfelleskapet (Ohna et al., 2004).

Hørselshemmede som uten problemer oppfatter og kan bruke tale i rolige omgivelser der det er få personer, kan likevel ha problemer med å oppfatte eller delta i større og mer komplekse sosiale situasjoner, som for eksempel en klasse eller gruppe (Kristoffersen, Hjulstad, &

Simonsen, 2009). Mennesker er sosiale og vi er avhengige av hverandre på mange måter. Kommunikasjon er mer enn bare å formidle, oppfatte og bli forstått. Vi danner ny forståelse når vi kommuniserer. Hvis det er vanskelig for et medlem i gruppen å komme inn i det kommunikative rommet og få med seg det som skjer språklig, betyr det dårlige vilkår for deltagelse. ”Følgene av dette vil bli at de hørende barna ”gir opp” den hørselshemmede, som blir en ensom betrakter i sammenhenger som krever språklig kommunikasjon” (Grønlie, 2005, s. 69). I slike situasjoner vil hørselshemmede elever kunne føle seg ensomme, og i grupper og lagaktiviteter kan de føle seg uønsket (Falkenberg & Kvam, 2004).

Det er mulig for hørselshemmede å ha venner som er hørende når man er yngre, men som hørselshemmet tenåring risikerer man å være helt alene. Samtalen med hørende blir vanskeligere da det i større grad er avhengig av den funksjonelle talen og hørselen som eleven har (Grønlie, 2005). I friminuttene, når ungdommene flokker seg sammen, opplever hørselshemmede elever problemer med å kunne delta. De vil gjerne delta i samtalen sammen med de andre. Eleven spør ” hva sa du?”, men til svar får de ”glem det”. Elevene tror den hørselshemmede eleven er nysgjerrig og syntes kanskje det er ubehagelig at han eller hun stirrer så intenst på dem for å munnavlese. Istedenfor begynner hørselshemmede elever å utvikle en strategi for å forsøke å delta i samtalen, de later som, begynner å le når de andre ler, for hvis ikke blir de andre mistenksomme om en er alvorlig. Eleven blir ensom og redd for at de skal spørre om hva hun/han lo av. Hørselshemmede elever unngår og de blir unngått (Grønlie, 2005). Ved slike gjentatte opplevelser trekker elevene seg som regel unna samtalen eller benytter ulike strategier som å ta kontrollen over samtalen, angi tema eller prate i ett strekk (Jæger, 2009).

Ensomhet kan defineres som den vonde og uønskede opplevelsen av å ikke ha tilstrekkelig eller tilfredsstillende sosial kontakt med andre (Thorsen & Clausen, 2008). Ensomhet vil kunne føre til vansker i elevenes forhold til jevnaldrene, tap av gruppetilhørighet og vennskap, selvbredelser, oppgitthet, ensomhetsfølelse, forverring av forholdet mellom jevnaldrende og dem selv (Stensaasen & Sletta, 1998). Sosial deltagelse og samhørighet med jevnaldrende er av avgjørende betydning for identitetsutvikling og selvbilde. Hvordan ungdommene blir sett på og oppfattet av sine medelever, betyr mye for å utvikle en trygg og sterk selvfølelse (Jæger, 2009). Konsekvensene av avvísninger vil kunne føre til emosjonelle problemer med isolasjon, ensomhetsfølelse, identitetskrise, angst og depresjon.

Hørselshemmede ungdommer utvikler egne strategier for å klare å delta i det sosiale livet på den måten de behersker best. For noen blir det dessverre at de ”velger” å ikke delta i sosiale sammenhenger, de ”velger” et liv i en større grad av ensomhet enn det de antageligvis ønsker (Jæger, 2009). Hørselshemmede barn og unge vil med andre ord risikere å rammes av isolasjon i en fase av livet hvor kameratskap og gruppetilhørighet er viktig. Elevenes trivsel, sosial og personlighetsmessig utvikling kan bare sikres ved kommunikasjon og deltagelse der det er gjensidig attraksjon. Ved språklig interaksjon med andre vil det styrke barn og unges selvbekreftelse (Grønlie, 2005).

Selvoppfatning kan defineres som enhver oppfatning, tro, følelse eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik, 1998). Lav faglig selvoppfatning kan ha store uheldige konsekvenser. Elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i lærings- og presentasjonssituasjoner enn andre elever med faglig høy selvoppfatning (Skaalvik, 1998). For hørselshemmede elever er typiske stressfaktorer: kommunikasjonsbrist, misforhold mellom innsats og resultat, hørendes holdninger, sosialt slit og isolasjon, problemer med identifikasjon og normalitet (Grønlie, 2005). Elevenes selvoppfatning får konsekvenser for presentasjonene deres på skolen og motsatt, presentasjonene på skolen har betydning for elevenes selvoppfatning. I prinsippet kan alle oppleve mestring dersom oppgavene er tilpasset elevenes vanskelighetsgrad (Skaalvik, 1998).

Hørselshemmede elever er særlig utsatt for det vi i dag kaller ekskluderende prosesser i klasserom der de undervises sammen med hørende medelever (Ohna et al., 2003). Når kompleksiteten i undervisningen øker og klassen skal forholde seg til flere lærere, kan behovet for eneundervisning bli økende. Når elevene som yngre vegrer seg for å gå ut av klassen for å få eneundervisning, ønsker de det i større grad når de blir eldre. Dette betyr god tilpassing, men har en negativ side med tanke på elevens tilhørighet og deltagelse i klassen. For eleven kan eneundervisningen bli den eneste delen av skoledagen som oppleves som meningsbærende og der de får kontakt med lærer (Grønlie, 2005).

Når man diskuterer skoleplassering, er det opp til pedagoger og psykologer å fortelle foreldre hvilke faktorer som er avgjørende for integrering og status i venneflokken. Den hørselshemmede eleven er hørselshemmet, uansett hvor han/hun går på skole. Det er ikke bra

for deres utvikling av selvfølelse, sosialt mot og sosial kompetanse å være utenfor med dårlige eller usikre skoleresultater på sin bostedskole (Grønlie, 2005).

4.3 Analyse og drøfting

Elevene har i sine utsagn vist til flere vonde opplevelser. Det å være ensom på skolen er en slik tung følelse. I empirien kom det frem ulike situasjoner hvor elevene opplevde ensomhet, utestenging, annerledeshet og erting. De ble ekskludert fra fellesskapet i klasserommet ved å bli tatt ut til eneundervisning. I friminuttene var de heller ikke en del av fellesskapet, de gikk ofte for seg selv og kunne bli ertet.

Ved bruk av eneundervisning, der elevene i studien blir tatt ut av fellesskapet i klassen, mister de verdifull interaksjon med medelevene og mister de små tingene som sveiser klassen sammen (Falkenberg & Kvam, 2004; Grønlie, 2005). Samtidig kan eneundervisningen oppleves som den muligheten læreren har for å kunne undervise eleven på hans eller hennes premisser uten støy. For læreren kan dette bli et dilemma. Ved å gi eleven eneundervisning sikrer læreren at eleven får faglig undervisning og oppnår faglige ferdigheter, men samtidig mister eleven det sosiale samspillet. Det sosiale samspillet som skjer i klassen er viktig for å kunne føle seg inkludert i klassens fellesskap. Interaksjon i klasserommet kan også bygge opp under læring. Videre er det ikke bare fag som skal læres, men også sosiale spilleregler. Ved å ta eleven ut av klassen, med organisert segregert undervisning, mister eleven muligheter til å lære seg spillereglene som kreves for å kunne delta i det sosiale livet. Dilemmaet blir på flere måter hvilke valg man må foreta ved bruk av eneundervisning: Ta elevene ut av det sosiale samspillet i klassen for å sikre de faglige ferdighetene på bekostning av de sosiale?

En annen problemstilling er om eleven får med seg *nok* av det som skjer mellom elevene til å kunne delta i det sosiale samspillet? Vet de andre elevene i klassen nok om elevens hørselshemming til å forstå hvorfor det spørres ”hva sa du?” så mange ganger? Vet hørende medelever hvordan de skal hjelpe den hørselshemmede eleven inn i samtalen slik at de kan delta?

Når barna er yngre, er det ofte mer lek og mindre språklig kommunikasjon mellom elevene (Grønlie, 2005). Når elevene blir eldre, blir samtalen viktigere for å utvikle vennskap. Da kan hørselshemmede lettere falle ut av dialogen. Når hørselshemmede spør om noe kan gjentas, og får til svar ”Glem det” kan det oppleves avvisende. De får ikke informasjon eller

muligheten til å delta i samtalen og dette oppleves sårt. De utvikler strategier for å klare seg på skolen (Jæger, 2009). En strategi er å finne yngre elever som man kan leke med, hvor samtalen ikke er like viktig for samværet. Elevene i dette materialet velger ulike strategier. For eksempel velger Siri (25) å leke med de som er yngre enn henne, slik at hun har noen å være sammen med. Eva (24) ber heller lærere om å få lov til å være inne og jobbe med fag i friminuttene.

For Anne, Siri, Eva og Trine synes skolehverdagen å være preget av erting og utestenging. De opplever å være annerledes og får slengt sårende ord etter seg. Dette vanskeliggjør skoledagen deres. Hvorfor elevene blir ertet og støtt ut av fellesskapet, er vanskelig å svare på. Ut ifra empirien illustrerer elevene følelser som er vanskelige og vonde. Det er ensomt å ikke ha noen å støtte seg til i friminuttene eller ikke å ha noen å prate med i løpet av skoledagen, bortsett fra lærer eller assistent. Det er tungt å være ensom og ingen burde oppleve å være ensom i løpet av skolehverdagen.

Alle elever skal kunne oppleve å være inkluderte i fellesskolen, hvor alle mennesker er sammen uansett forskjeller. En manglende opplevelse av inkludering kan være vanskelig å se, men når det oppdages er det viktig at læreren jobber for å få eleven inkludert. I den inkluderende skole skal alle elever blant annet oppleve anerkjennelse, respekt for ulikheter og deltagelse i et fellesskap (Stensaasen & Sletta, 1998; Dalen, 2004; Haug, 2004; Ohna et. al., 2004; Grønlie, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Elevene i materialet ser ikke ut til å være en del av fellesskapet, der de opplever deltagelse, anerkjennelse eller respekt. Det er mange dilemmaer skolen møter i sine forsøk på å skape en inkluderende skole. Elevene viste til noen av disse i sine utsagn, hvor de møter utestenging, manglende forståelse for sitt hørselstap og eneundervisning der de er tatt ut fra fellesskapet.

Det kan oppleves som et misforhold mellom intensjoner, ideologi og det som skjer på bostedskolene. Empirien fra denne studien viser at elevene blir segregert ved for eksempel eneundervisning, utestenging fra skolefellesskapet og klassefellesskapet. Det er mange faktorer som spiller inn når man skal jobbe med inkludering, blant annet kunnskap, økonomi og ressurser. For elevene i studien kommer det frem at noen forhold har vist seg å være vanskeligere å løse enn andre, da spesielt sosial inkludering. Kanskje er det slik at den enkelte skole har ulike forutsetninger for å få satt i gang tiltak ut ifra de ressursene de har til

rådighet. Det forutsetter igjen at økonomi, kunnskap og ressurser er på plass i den enkelte skole. Kanskje er noe av problemet at staten tar beslutningene, mens kommunene bevilger pengene som igjen gir skolene et budsjett som de skal fordele på elevene. Noen får kanskje mer eller mindre hjelp enn andre ut ifra de ressursene skolen har tilgjengelig. Det synes ikke alltid å være samsvar mellom intensjoner, ideologi og gjennomføring.

5. ”Jeg stortrives”

I kapittel 4 og 5 tok elevene opp i intervjuet temaer som omhandlet forhold som de opplevde som slitsomt og ensomt. I dette kapittelet kommer det frem opplevelser knyttet til døveskolen etter at de har valgt å bytte skole. De forteller om vennskap, undervisning de forstår og om et språklig fellesskap. I likhet med kapittel 4 og 5, presenterer jeg først opp empiri, deretter teori og avslutter med analyse og drøfting.

5.1 Empiri

I studien tok elevene frem sine erfaringer med vennskap og opplevelse av trivsel når de fortalte om døveskolen:

- Anne (30): (..) men her har jeg venner som kan tegnspråk, lærere..... Jeg har venner... som ikke mobber meg.. altså vi alle er like, vi er døve.. hvis en sier haha du er døv, kan man bare si.. øh.. hva med deg selv da? (int.040310, s.6).
- Trine (31): (..) Jeg stortrives, pratet med mange. Der møtte jeg (person). Vi har god kjemi. Prater mye sammen, har det morsomt (int.190310, s.2).
- Siri (32): Jeg går rundt og prater med venner, (ler) om sommeren ligger vi ute på asfalten og soler oss eller noe sånt noe. Jo leker litt og.. ja, her har jeg flere venner, er nesten venner med alle her (int.090310, s.5).
- Eva (33): Som jeg sa i sted, folk kan mitt språk her. Flere er som meg, som liker meg, folk jeg kan lett prate med, ha det gøy sammen med og jeg kan lettere kommunisere. Det er lettere å ha det gøy, lettere å forstå hverandre, lettere i forhold til undervisning (..)Det er så deilig! (int.040310, s.3).
- Kari (34): Jeg og en annen, som også var på deltid. Vi dro ofte hit samtidig (døveskolen) vi er bestevenner nå, vi besøker hverandre nesten hver dag. (int.180310, s. 3).

I det som er presentert her forteller elevene om sine erfaringer fra døveskolen. Elevene i studien fortalte om venner som kan samme språk, vennene er hørselshemmede, de har det morsomt sammen og opplever å bli likt av andre. Felles for elevene var at erfaringene gav en følelse av trivsel. Følelsen av trivsel kom til uttrykk ved at elevene forteller om at de har mange de kan prate sammen med (31, 32), likhet (30, 33) og bestevenner som de ofte er sammen med (34). Elevene forteller også om faglige forbedringer på døveskolen og at forbedringene gir en følelse av trivsel:

- Anne (35): Det sosiale ble bedre, samtalen fløt bedre, jeg forstod lærerne, det var ikke sånn at jeg etterpå lurte på hva som hadde blitt sagt og jeg slapp å spørre hva, hva? Slapp privat undervisning (eneundervisning) (smiler) (int.040310, s.4).
- Trine (36): Oppfatter, bruker tegnspråk og de (lærene) hjelper. Jeg oppfatter mye bedre. Det er trygt og føles trygt (int.190310, s.5).
- Siri (37): Oppfatter, at jeg oppfatter mer, bedre og atte mer.. mer av det faglige, og (pause). Ja nå er det veldig få her, men det er hyggelig å være en liten gruppe istedenfor den store gruppen (int.090310, s.5).
- Eva (38): Altså det skal ikke bare være gøy, men også fordi jeg skal på skolen. Hjemme er det ikke et bra nok tegnspråk tilbud, men her på denne skolen, (døveskolen) er det bedre

- tegnspråk tilbud.(..) Når jeg begynte her ble karakterene mine bedre fra 2-3-4 og nå nettopp fikk jeg 5! (int.040310,s. 3).
- Kari (39): Jeg føler at det er mye bedre (..) lærer mer.. Det er lettere å forstå og oppfatte (..) Ja.. og fordi det er mindre klasser, lettere å prate sammen (int.180310, s.3).

I analysen av datamaterialet kommer det frem at elevene opplevde mestring, læring, trygghet, at det sosiale ble bedre, og at de var inkludert i klassefellesskapet ved at de ikke ble tatt ut av klassen. Felles for alle elevene er at de uttrykker at det styrker trivselen. De faglige endringene kommer også til uttrykk ved at elevene har fått bedre karakterer (38), kommuniserer direkte på tegnspråk og derfor oppfatter bedre (35, 36), i tillegg til at det er færre elever i klassen (37, 39). Elevene forteller også om tegnspråk og det tegnspråklige miljøet som de møtte på døveskolen:

- Anne (40): Jo, tegnspråklig miljø, et språk jeg forstår bedre enn tale, enn hvor jeg bare sier hva sa du? hele tiden (..) Vi alle er like, rettigheter til et språk.. Vi er hørselshemmede (int.040310,s.6).
- Trine(41): Ja, de (lærere) prater på tegnspråk samtidig til alle og jeg er ikke alene, jeg trodde hjemme... Da jeg var mindre. Jeg trodde at jeg var den eneste døve, ja i hele verden. Jeg var forvirret, men her (puh) er jeg ikke den eneste døve, vi er flere (int.190310, s.6).
- Siri (42): Ja, her kan jeg prate (tegn) med andre, på hjemmeskolen så var det liksom "glem det" eller liksom den utestengingen (int.090310, s.4).
- Eva (43): Men det som er viktig for meg er at man forstår at språk og kommunikasjon er viktig, for i grupper med tale blir jeg bare utenfor (ramser opp). Språk, kommunikasjon, venner og utdanning. Uten utdanning blir jeg dum (int.040310, s.9).
- Kari (44): Fordi det er mer kommunikasjon (tegnspråk på døveskolen) her (int.180310, s.4).

I det presenterte materialet går det frem hvorfor elevene mener at det tegnspråklige miljøet og tegnspråk er viktig for dem. Når de forteller om kommunikasjon som fungerer, noe som de ikke opplevde tidligere, forteller de at det er lettere å delta i fellesskapet på døveskolen og i klassene. Felles for alle elevene i studien er at forbedret kommunikasjon gjør at de trives på døveskolen. De føler seg ikke alene, men opplever at de er like og at de har et felles språk som letter kommunikasjonen Dette kommer til uttrykk når elevene forteller om at de forstår tegnspråk bedre enn tale (40, 43), tidligere følte seg alene om å være hørselshemmet (41), men nå opplever et fellesskap med andre hørselshemmede (41, 41), og har et felles språk som inviterer til kommunikasjon (40, 41, 42, 43, 44)

5.2 Teori

Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt. Det fører til krav til skolene, men også til hver enkelt persons evne for å bygge gode relasjoner. Inkludering er både en prosess og et mål, og handler om hvordan skolene kan møte individets forutsetninger samt behov på best mulig måte (NOU 2009:18). Det er viktig at barn og unge får oppleve et inkluderende fellesskap, at de skal få oppleve, erfare og lære å leve sammen til tross for ulikheter. Hvis vi tenker ut ifra et individnivå, vet vi mye om enkeltmenneskers opplevelser knyttet til ekskludering og segregering og vi vet hva det gjør med de som utsettes for det (Moen, 2006). Som nevnt i kapittel 5 har hørselshemmede barn som alle andre barn, behov for gode opplæringsarenaer der de opplever anerkjennelse, deltagelse og læring. De har behov for å forstå og bli forstått i de miljøene de deltar i (Kristoffersen et al., 2009).

Sosial inkludering refererer til forholdet mellom individ og gruppe. Hvis en person føler seg tilknyttet en gruppe, vil det føre til en opplevelse av inkludering. Det klareste tegnet på inkludering er når en elev mottar mange positive henvendelser og tilbakemeldinger, og få negative avvísninger. Eleven er da gjerne betegnet som populær, men betegnelsen "akseptert" kan også brukes om elever som har et "rimelig antall" positive valg (Stensaasen & Sletta, 1998). Sosial inkludering av elever med spesielle behov mislykkes oftere på grunn av manglende sosiale ferdigheter, ikke bare hos eleven selv, men også hos medelevene. Det er sjelden sosial inkludering mislykkes på bakgrunn av faglige ferdigheter (Gresham et al. 1987 som sitert i Ogden, 2006). I følge Skaalvik & Skaalvik (2007) hevder sosiologen Rosenberg (1977) at en i et dissonant miljø ofte vil føle seg rar, utenfor, isolert, annerledes eller føle at noe er "feil" ved en selv. I en sosiologisk kontekst vil en slik person derfor avvike innenfor sitt miljø. En elev vil da kunne skille seg ut, ved for eksempel å tilhøre minoritetsgrupper, ha fysiske handikap eller ha store lærevansker.

For barn og unge er antakeligvis behovet for tilhørighet og aksept blant jevnaldrende viktigere enn å prestere på skolen eller å mestre kontakten med voksne. Sosial kompetanse forutsetter også at barn og unge tilhører sosiale grupper der de blir bekreftet og verdsatt for sine bidrag. Familien er en slik gruppe, og senere utgjør jevnaldrende venner et viktig ankerfeste i den sosiale utviklingen (Ogden, 2006). I et inkluderende miljø, vil følelse av faglig og sosial støtte fra lærere og medelever vise seg å ha mange positive virkninger. I slike miljøer kan man se

større faglig engasjement, høyere innsats, adekvate læringsstrategier og større trivsel. De sosiale faktorene samt personlig utvikling kan ikke isoleres fra læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Kunnskap omdannes via sosiale mekanismer til sosial identitet, som der igjen gir tilegnelse av kunnskap. Kompetanseutvikling henger sammen med identitet, mestring og motivasjon. Vi vet at en person som er kompetent, som opplever mestring, vil utvikle et selvbilde som er mer positivt enn en som ikke opplever å mestre, det vil si å være lite kompetent (Frønes, 2000).

Det synes å være gjennomgående for all nyere læringsforskning at barn lærer igjennom interaksjon med andre jevnaldrende og voksne samt at det skjer i en sosial sammenheng. Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv som legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom deltagelse, samhandling og et dialogisk samspill, kan språk sies å være det viktigste redskapet i de sosiale aktivitetene man deltar i, og i den kognitive utviklingen (Kristoffersen et al., 2009). Kommunikasjon spiller en viktig rolle for alt som skjer i klassen, for det sosiale klima, motivasjon, læring og presentasjon, men også for elevers og lærers personlige utvikling og harmoni. Kommunikasjon og sosialt samspill er så nært forbundet at de i mange tilfeller går i hverandre (Stensaasen & Sletta, 1998).

Ohna et. al. (2003) viser i sin evalueringsstudie etter Reform 97, at i klasserom med hørselshemmede og hørende elever utvikler det seg parallelle diskusjoner, hvor hørselshemmede elever sjeldent opplever å være en del av et felles kommunikativt rom. Dette kan være med på å bidra til at hørselshemmede elever blir ekskludert i klassefellesskapet (Pritchard & Zahl, 2010). Hvordan teknologien og resurssene brukes, er avgjørende for hvordan læringsmiljøet fungerer med tanke på elevenes deltagelse i klassen. Organisering av undervisning, utforming av klasserommet og kommunikative praksiser er viktige momenter når pedagogene skal legge til rette for deltagelse i læringsfellesskapet (Kristoffersen et al., 2009). Tilgang til kunnskaper om seg selv og livet rundt seg er viktig for en god utvikling på alle mulige områder. Tilbud om et tilpasset mangfoldig og godt pedagogisk samt språklig opplæringsmiljø både visuelt og auditivt er nødvendig. Det gjelder også alle ressurser som er tilgjengelige og nødvendig for å skape mening og for å kunne kommunisere i ulike situasjoner (Kristoffersen et al., 2009).

I følge Pritchard og Zahl (2010) vil hørselshemmede erfaringsmessig søke seg til tegnspråkmiljøer når de kommer opp i pubertetsalder. Grunnen til at elevene søker seg til tegnspråkmiljøet er behovet for uanstrengt kommunikasjon og søken etter venner som man kan sammenligne seg med, måle seg mot og føle fellesskap med. Tilgangen til et tegnspråklig miljø er lettere dersom ungdommen har kjennskap til og ferdighet i tegnspråk. Det kan tenkes at flere ungdommer vil kunne oppleve en identitetskrise hvis ikke de får tilgang til forskjellige sosiale arenaer for å finne seg selv og sin unike identitet. En slik viktig arena er nettopp tegnspråkmiljøene på døveskolen (Pritchard & Zahl, 2010). Kompetansesentrene er ivaretagere av et tegnspråklig opplæringsmiljø, og har et audiopedagogisk fagmiljø som har kompetanse i å følge hørselshemmede elevers læreprosesser innenfor de ulike læringsarenaene der elevene får opplæring (Ohna et al., 2004). Det innebærer også at det stilles krav til døveskolen, skolen er viktig på grunn av behovet for et alternativt språkmiljø. Det gir senterkolene et ekstra stort ansvar for å fungere optimalt pedagogisk og sosialt (Grønlie, 2005).

Hørselshemmede elever som vokser opp i familier der alle er hørende, hvor nærmiljøet er hørende, og går på en skole der jevnaldrende også er hørende vil sosialt befinne seg i et miljø der de får en følelse av å ikke være lik andre. Det kan lede til negative tilbakemeldinger i mange ulike sosiale sammenhenger, noe som i sin tur kan tolkes som en del av de hørselshemmedes utsatthet. Det er få miljøer der ulikhet ikke betyr noe (Brunnberg, 2003). Betydningen av reell deltagelse for ungdommene er svært viktig. De skal finne seg selv i samspillet med andre. Dersom det ikke skjer vil rolleforvirring være resultatet, med andre ord en ungdom uten opplevelse av egen sammenheng og helhet. En viss grad av sosial likhet vil fortsatt være en betingelse for at mennesker er attraktive for hverandre og etablerer gjensidige forhold (Grønlie, 2005).

Det må i midlertidig understrekes at dersom eleven velger et skoletilbud for hørselshemmede må det ikke oppfattes som et nederlag, heller ikke som kritikk mot bostedskolene. Det kan hende de hadde et tilfredsstillende tilbud på et tidligere tidspunkt, men at det ikke var like tilfredsstillende i et lengre perspektiv (Grønlie, 2005).

5.3 Analyse og drøfting

I dette kapittelet avdekkes studiens elevers opplevelser med bytte av skole og deres erfaringer på den skolen som de nå har valgt. Det kommer frem i empirien at elevene opplever vennskap, fellesskap, likhet og deltakelse i et tegnspråklig miljø. Elevene forteller også om faglige forbedringer og at undervisningen oppleves bedre på grunn av en felles språklig interaksjon med både lærere og medelever. Noe av det som kommer frem er at elevene trives på skolen, de har det gøy, de har lyst å gå på skolen, de har venner, de forstår, de mestrer og lærer.

Elevene i studien opplever med andre ord inkluderende prinsipper som blant annet et aksepterende miljø, gode relasjoner mellom elev - elev og lærer - elev, økt samhold, bedre likeverd, gruppefellesskap og tilhørighet til en gruppe (Stensaasen & Sletta, 1998 og NOU 2009:18). Elevene opplevde at de slapp eneundervisning og at undervisningen var tilrettelagt dem, med andre ord opplevde de ikke seg selv som spesielle eller annerledes. Faktorene som nevnt, vil være med på å støtte opp under elevenes opplevelse av mestring, øke motivasjonen og forbedre kunnskapsnivået (Frønes, 2000).

Elevene i studien forteller også om venner de har møtt og fått, venner som er like som seg selv og som bruker et felles språk. Utsagnene vitner om at de opplever et fellesskap på døveskolen som de ikke fikk på bostedskolen. Når elevene forteller om vennene de har fått, at de har det gøy og trives sammen, er det noe som er viktig for selvbildet og identitetsutviklingen. Elevene har noen å sammenligne seg med og utvikler seg i samspillet med andre (Pritchard & Zahl 2010; Ogden 2006; Grønlie, 2005). Det kommer frem at elevene i studien er mer fornøyde og glade etter at de byttet til døveskolen.

Tilgangen til miljøet på døveskolen kan være vanskeligere om man ikke har kjennskap til tegnspråk (Pritchard & Zahl, 2010). Siri, Eva, Trine og Kari har hatt deltidsopphold, som er noen ukers opphold på døveskolen i løpet av skoleåret. Dette gis som et ekstra tilbud i tillegg til opplæring på tegnspråk etter opplæringsloven § 2.6 (1998), mens Anne ikke har hatt noen av delene. Både Anne og Siri tok opp i intervjuet at det ikke var så enkelt å lære seg tegnspråk. Siri følte at hun ikke kunne det godt nok, mens for Anne var det en ny verden. Uansett tok Anne opp (30,40) at samtalen ble bedre, hun forstod mer, hun opplevde likhet og fellesskap..

For alle elevene i empirien kom det frem at skoleskiftet har vært av betydning for deres faglige og sosiale utvikling. Alle elevene byttet skole enten ved overgangen til ungdomsskolen eller senere i ungdomskoleforløpet (Figur 1 s.15), med unntak av Trine som byttet i 4. klasse. Hvorfor har de ventet så lenge med å bytte? Her er det nok mange faktorer som spiller inn. Var det foreldrenes valg, pedagogisk råd, kontakten mellom PPT og kompetansesentrene, elevenes kjennskap til døveskolen og dens tilbud, eller at tilbudet på bostedskolen var tilfredsstillende frem til et gitt tidspunkt? (Grønlie, 2005). Dette er spørsmål som bør undersøkes nærmere.

Det bør heller ikke være en ”vente og se”-holdning hos fagfolk eller nærpersoner, da dette på sikt vil kunne vanskeliggjøre elevenes utvikling på mange plan. Utdanningsdirektoratet (2009) har i sin rettleiding vist til tidlig innsats som en viktig faktor for å lykkes med opplæringen. Det igjen forutsetter tett samarbeid med instansene det gjelder, men også at brukeren må bli hørt i sine ønsker og tanker om sitt fremtidige skolevalg.

Intensjonen og ideologien bak en skole for alle, der man opplever mangfold, felleskap, anerkjennelse og respekt (Haug 2004, Skaalvik & Skaalvik 2007), er noe man bør strebe etter. Sett ut ifra datamaterialet i denne studien opplevde ikke elevene tilstrekkelige inkluderende prosesser på bostedskolen, men dette opplevdes i vesentlig større grad på døveskolen. Hvorfor er det slik at de opplever det så forskjellig? I teoridelene i kapittel 4 og 5 beskrives det viktige forutsetninger for å lykkes, blant annet at elevene forstår det som skjer i klasserommet, utvikler kunnskap, har venner, og kan kommunisere med andre. Elevene i studien forteller at da de byttet skole til spesialskolen, her døveskolen, møtte de et tegnspråklig miljø hvor de opplevde mer læring, likhet, de fikk venner, og kunne kommunisere fritt med dem. Hva konsekvensen ville vært for elevene dersom de ikke hadde byttet skole er vanskelig å forutsi, men ut ifra deres beretninger kunne konsekvensene på sikt vært problematiske med tanke på deres faglige, kognitive og sosiale utvikling. Det er sannsynligvis grunner til at elevene byttet skole. Det er viktig å lære av det som ligger til grunn for at det *lykkes*. Samtidig må vi se på årsakene til at det *ikke* lykkes, slik kan vi se helheten i hva som kan gjøres for å sikre elevenes opplevelse av inkludering.

6. Avsluttende kommentar

I denne studien har problemstillingen vært: *”Hvorfor velger noen hørselshemmede elever som går i felleskolen å begynne på en døveskole?”*

For å få svar på problemstillingen har jeg intervjuet 5 hørselshemmede elever, som har valgt å bytte skole fra bostedskole til døveskole på kompetansesenter. Denne studien har tatt utgangspunkt i de fem elevenes erfaringer og opplevelser knyttet til bostedskolen sin og døveskolen de valgte seg til. Etter å ha intervjuet dem satt jeg igjen med 40 sider transkribert materiale. I analysen av datamaterialet viste det seg at det var noen felles trekk eller mønster som gjaldt alle informantene. Alle uttrykte at det var slitsomt å være hørselshemmet i bostedskolen. Dette resulterte i kategorien ” Det er slitsomt”. Alle informantene uttrykte også at de følte seg alene i bostedskolen. Dette resulterte i kategorien ” Jeg følte meg aleine”. Videre fortalte alle elevene at de opplevde en endring i form av trivsel på døveskolen, det resulterte i kategorien ” Jeg storrives”.

I arbeidet med studien og analysen kom det frem at utsagnene i forhold til bostedskolen, generelt var mer negative, enn de utsagnene som omhandlet døveskolen. Jeg kunne muligens ha vinklet intervjuguiden mot mer konkrete temaer som omhandlet både positive og negative opplevelser fra begge skolene. Ettersom studien har vært rettet mot opplevelsene og tankene elevene hadde rundt valget de har tatt, ble det i intervjuene tatt mer utgangspunkt i refleksjoner rundt skiftet. For disse elevene var det i stor grad negative opplevelser som lå til grunn for at de ønsket å bytte skole. Dette kan videre ha medført at elevene i studien valgte å fortelle mer om sine negative opplevelser enn om eventuelle positive.

Jeg har som nevnt intervjuet 5 elever. Dermed kan jeg ikke trekke konklusjoner for hele denne populasjonen, men jeg kan formidle disse elevene opplevelser, som peker på årsaker til at de valgte å skifte skole. Det kan også diskuteres om de funnene jeg har gjort i denne studien kan overføres til andre studier med omtrentlig samme tema. Opplevelsene som informantene har hatt kan gi oss et bilde av hvordan elevene opplevde dette, og det kan være flere elever som har noenlunde lignende erfaringer. De vil kanskje kjenne seg igjen i noe av det som er presentert i studien, imidlertid vil opplevelsene aldri være identiske.

Studien viser at døveskolens tilbud, er viktige for elevene. Der opplever de å få venner, bruke et felles språk ubesværet, faglige forbedringer og ikke minst opplever de økt trivsel. Uten et alternativt tilbud å støtte seg til, ville det for disse elevene som valgte å bytte skole, blitt problematisk. Det er ikke ønskelig at elever som går på bostedskolene, skal ha lignende erfaringer som elevene i denne studien. For å unngå at elever får slike opplevelser kreves det mer forskning på dette feltet for å finne ut hvordan dette kan forebygges, samtidig som det kreves erkjennelse av døveskolens unike tegnspråklige miljø som vanskelig lar seg erstatte. Med det mener jeg ikke at hørselshemmede barn må gå på døveskolen, men jeg ser at behovet for de tilbudene som er på døveskolen, er viktige for mange hørselshemmede elever. Døveskolene har mange ulike tilbud som elevene kan velge, avhengig av behovene de måtte ha enten det er på deltid eller heltidsopphold.

Innledningsvis i kapittel 1, trakk jeg frem Midtlyngsutvalgets (NOU 2009:18) forslag til nedleggelse av de statlige døveskolene i Norge. Med bakgrunn i elevenes beretninger er jeg kritisk til forslaget, da det tydelig er et behov for døveskolens tilbud så lenge vi ikke kan sikre elevers opplevelse av inkludering på bostedskolene. Opplevelsene som elevene i studien hadde kan ses på som symptomer på at inkludering i bostedskolen her ikke fungerer godt nok, og at så lenge det er tilfelle, er spesialskolene det vil si døveskolene et viktig alternativ. Brunberg (2003) trekker i sin doktoravhandling frem at det kan finnes mange forklaringer på misforholdet mellom utviklingen i praksis og de politiske idealene når det gjelder segregering og integrering. En av forklaringene på dette kan være at det blant voksne gjøres ulike vurderinger, blant annet av hørselshemmede barns språklige behov.

Det har vært viktig i denne studien å lytte til elevenes erfaringer fra sine bostedskoler og døveskoler. Håpet er at deres beretninger kan være til hjelp i det videre arbeidet med å nå målene om gode opplæringsvilkår for hørselshemmede elever uavhengig av skolevalg. På bakgrunn av resultatene som er presentert i studien er det flere samfunnsaktuelle problemstillinger jeg gjerne skulle sett at det ble forsket videre på. Spørsmål jeg har stilt meg i arbeidet med materialet er blant annet: Hva er det som har fungert, eventuelt ikke fungert, for hørselshemmede elever som har gjennomført hele skolegangen på sin bostedskole? Hvilke erfaringer og opplevelser har elever som går på døveskolen igjennom hele skoleforløpet? Hvilke faktorer er det som gjør at noen elever med hørselshemning får mer hjelp og støtte enn

andre? Tar hørselshemmede elever som har gått på henholdsvis bostedskolene eller døveskolene høyere utdanning? Hvilke råd, støtte og oppfølging får foreldre med hørselshemmede barn, når de velger skoletilbud for sine barn? Hvordan er samarbeidet mellom PPT, Statped og skoleeiere? Hvilke tiltak kan innføres ut ifra et systemperspektiv eller individperspektiv, for å styrke elevenes opplevelser av inkludering?

Dette er noen av mange spørsmål jeg har fundert på i løpet av arbeidet med denne studien. Fokuset fra min side har vært på elever som har valgt å bytte fra sine bostedskoler til døveskolen. Det er med dette ikke sagt at mange hørselshemmede ikke får tilrettelagt et godt skoletilbud på bostedskolene, men her er det snakk om å få frem beretningene til de som har foretatt valget. Elevenes stemme i studien har vært det viktigste for meg, da elevene selv har førstehånds kunnskap om sine opplevelser fra bostedskolen og om valget som ble foretatt. Deres fortellinger gir oss et lite innblikk i et større underforsket felt, og det bør foretas videre studier med utgangspunkt i flere av spørsmålene som jeg har nevnt tidligere.

Valget som studiens elever foretok må som nevnt tidligere ikke oppleves som et nederlag, eller som kritikk mot bostedskolene. Det kan hende tilbudet de hadde på bostedskolen var tilfredsstillende på et tidligere tidspunkt, men at det ikke var like tilfredsstillende i et lengre perspektiv (Grønlie, 2005). Det viktigste er at elevene, uansett hvilken skole de går i, opplever samhandling, deltakelse og anerkjennelse. Det er også noe av grunnlaget for en inkluderende skole.

7. Referanseliste

- Barli, K. S. (2003). *Døv i "den inkluderende skole"- "I spenningsfeltet mellom einskap og mangfold"*. Oslo: Skådalen kompetansesenter. (Skådalen publication series nr 18).
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brunnberg, E. (2003). *Vi bytte våra hörande skolekamrater mot døva: förändring av hörselskadade barns identitet och självförtroende vid byte av språklig skolmiljö*. Doktoravhandling, Örebro universitet, Örebro.
- Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig -" inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen (4 utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dehli, I. (1996). *Å være döv i en hørende familie en kvalitativ studie av hverdagslivet i familier med døve ungdommer*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eriksson, P. (1993). *Dövas historia*. Örebro: SIH-läromedel.
- Falkenberg, E.-S., & Kvam, M. H. (2004). Hørselshemning og audiopedagogikk. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk (3 utg., s. 216-239)*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (2000). *Et sted å lære - Introduksjon til didaktisk sosiologi (2 utg.)*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Grønlie, S. (1995). *Når noen ikke hører*. Bergen: Døves Forlag AS.
- Grønlie, S. (2005). *Uten hørsel? - En bok om hørselshemning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom - En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*. Doktoravhandling, NTNU Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.

- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?
Spesialpedagogikk, 69(5), 4-11.
- HLF. (2009). *Hørselshemninger*. Lastet ned 15.02.2010, fra www.hlf.no/Hørselshemninger.
- HLF, & Statped. (2010, 6.5.2010). *På bølgelengde*. Lastet, fra
<http://www.acm.no/paabolgelengde/index.html>.
- Hofstad, R. (2009). Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv. I: A. L. Hansen , N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel- Språk og kommunikasjon* (Statped Skriftserie utg., vol. 70, s. 71-77). Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Høie, G., & Kristoffersen, A.-E. (2004). *Inkluderende eller ekskluderende klasserom døveundervisningen - et case å lære av?* Oslo: Skådalen kompetansesenter. (Skådalen publication series no. 22).
- Jonassen, B. (2009). Bruk av hørselsteknisk utstyr i norsk skole. I: A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel - Språk og kommunikasjon* (Statped Skriftserie utg., vol. 70, s. 287-296). Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Jæger, E. (2009). "Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier..." I: A. L. Hansen , N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel - Språk og kommunikasjon* (Statped Skriftserie utg., vol. 70, s. 194-201). Trondheim: Møller Kompetansesenter
- Kunnskapsdepartementet. (2009) *Høringsuttalelser: Rett til læring NOU 2009:18*, Lastet ned 03.12.2009 fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2009/horing---nou-200918-rett-til-laring/horingsuttalelser.html?id=572018>.
- Kermit, P., Holm, A., & Mjøen, O. M. (2009). Habilitering av barn med cochleaimplantat i et etisk perspektiv - en pilotstudie. I: A. L. Hansen , N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon*. (Statped Skriftserie utg., vol. 70, s. 48-54). Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Kristoffersen, A. E., Hjulstad, O., & Simonsen, E. (2009). Likeverdige opplæring for barn og unge med cochlea implantat. I: A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.),

- Hørsel - Språk og kommunikasjon* (Statped Skriftserie utg., vol. 70, s. 32-38).
Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Moen, T. (2006). Et innspill i debatten om Kunnskapsløftet: Den inkluderende fellesskolen. *Bedre Skole*(2), 18-22.
- Nervik, E. (2009). To språk for barn med hørselstap. I: A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel - Språk og kommunikasjon* (Statped Skriftserie utg., vol. 70, s. 55-63). Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen - Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen* (1 utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever en evalueringsstudie etter Reform 97*. Oslo: Skådalen kompetansesenter. (Skådalen publication series no. 20).
- Ohna, S. E., Vonen, A. M., Hjulstad, O., Grønlie, S., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2004). Om opplæringstilbud for hørselshemma - en kommentar. *Spesialpedagogikk*(2), 22-25.
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, § 2.6 med endringer av 20 juni 2008 nr. 48. Lastet ned 21.06.2010, fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-6>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2 utg.). Newbury Park: Sage.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Pritchard, P., & Zahl, S. T. (2010). *Veiene - Til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte*. Bergen: Statped.
- Schröder, O.-I., & Vonen, A. M. (2003). Tegnspråk som undervisningsspråk i en tospråklig døveundervisning. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (3 utg., s. 535-556). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skjølberg, T. (1992). *Trondheim offentlige skole for døve (1825-1986) med hovedlinjene i døveundervisningens historie ute og hjemme*. Bergen: Døves forlag.
- Skaalvik, E. M. (1998). Skolen som oppvekstmiljø. I: E. M. Skaalvik & Ø. Kvello (red.), *Barn og miljø - Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet* (s. 218- 250). Otta: Tano Aschehoug AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensaasen, S., & Sletta, O. (1998). *Gruppeprosesser læring og samarbeid i grupper - elektronisk ressurs* (Ny og rev.3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 03.12.2009, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html>.
- Thorsen, K., & Clausen, S.-E. (2008). Funksjonshemming, ensomhet og depresjon: Hva betyr ensomhet for om personer med funksjonshemming opplever depresjon? (1), 19-27.
- Ulvestad, L. (2007). *Fra døveskole til knutepunktskole: Fremveksten av en statlig videregående døveskole i Bergen 1942-2005*. Masteroppgave i historie, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Lastet ned 07.05.2010, fra http://www.udir.no/upload/Veileder_for_barn_og_unge_med_horselshemming.pdf.
- Vonen, A. M. (1997). *1997 et merkeår i døveundervisningens historie*. Oslo: Skådalen kompetansesenter. (Skådalen publication series no. 2).

8. Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 – Subjektivitet

Vedlegg 2 – Forespørsel til kompetansesentre

Vedlegg 3 – Forespørsel til elever og foresatte

Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring

Vedlegg 5 – Brev fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 6 – Intervjuguide

Vedlegg 7 – Utdrag fra transkribering

Subjektivitet

I følge Bruner (1984, i Postholm, 2005) befinner fortellinger seg alltid i skjæringspunktet mellom kulturen som studeres og forskerens autobiografi. Fortellingene som frembringes vil være påvirket av forskerens erfaringer, historiske og kulturelle bakgrunn. Da jeg selv er hørselshemmet vil det rimeligvis være en diskusjon vedrørende min forforståelse i forhold til tematikken som jeg studerer. I dette vedlegget går jeg derfor inn på min forforståelse som hørselshemmet og på hvordan jeg har opplevd dilemmaene i forhold til studien jeg nå har foretatt.

Jeg er født døv og har fra tidlig barnehagealder gått på en barnehage for hørselshemmede. Da jeg ble skolepliktig, gikk jeg på en skole for hørselshemmede. Derfor har jeg ingen egne erfaringer med å gå på en bostedsskole i grunnskolealder. Først som voksen opplevde jeg å være den eneste døve i en hørende klasse, da jeg tok allmenn påbygning i forbindelse med mitt fagbrev. Senere begynte jeg på lærerhøgskolen i Trondheim, der jeg delvis gikk i en gruppe med bare hørselshemmede studenter, og delvis var i store grupper der flertallet var hørende. Jeg ble ferdig uteksaminert allmennlærer for døve i 2004 og jobber nå som lærer på en døveskole på et kompetansesenter.

Min interesse for hørselshemmede elevers skolegang kommer på bakgrunn av at jeg selv er døv og pedagog. Jeg har hørt ulike skolehistorier fra venner og elever som er hørselshemmede og er derfor nysgjerrig på hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Når jeg skulle skrive masteroppgaven, tok jeg derfor utgangspunkt i min interesse for tematikken.

Underveis i forskningsprosessen opplevde jeg mange dilemmaer i forhold til min subjektivitet. Det var vanskelig å høre om elevenes opplevelser knyttet til bostedsskolene. Jeg ville så gjerne at de skulle ha opplevd de samme gode oppvekst- og utdanningsmulighetene som jeg fikk som ung, i et miljø hvor mitt hørselstap ikke var til hinder i det daglige virke. Jeg kunne kommunisere fritt med andre elever på et felles språk, hadde lærere som brukte tegnspråk og ikke minst kunne jeg slippe å anstrenge meg hele dagen for å lytte. Skolen ble et fristed, der jeg kunne delta på lik linje med andre, og ikke streve med kommunikasjonen, slik jeg likevel må gjøre ute i hverdagen på bussen, i butikken, sammen med familie og i nærmiljøet forøvrig. Samtidig forstår jeg tankegangen om en inkluderende skole for alle, der alle er en del av mangfoldet, og kan bli anerkjent og respektert for sine ulikheter og forskjeller. Studien har vist meg at det er mange ulike problemstillinger som bostedsskolene står ovenfor. Også foreldrene møter ulike problemstillinger når de tar valg på vegne av sine barn. Det er mange faktorer som må på plass for at barnet skal få gode oppvekstvilkår, noe som medfører behov for kunnskap om de mange ulike dilemmaer som det er i opplæring av hørselshemmede elever.

Arbeidet med studien har for meg vært en berikelse og en erkjennelse av mine egne tanker og følelser rundt tema som jeg har tatt opp. Elevene har gitt meg et innblikk i deres opplevelser og følelser, noe jeg er takknemlig for. Det gjør at jeg forstår bedre hvilke dilemmaer de også står ovenfor og håper at flere spør hørselshemmede elever om deres erfaringer, for det er de som berøres av de valgene vi tar på vegne av dem enten vi er rådgivere, foreldre eller pedagoger.

Nora Sletteng
XXXXXXXXXXXXXXXXXX
7050 Trondheim

Trondheim den xx.xx.2010

Rektor
V / xxxx Kompetansesenter

Søknad om å få gjennomføre en intervjustudie ved skoleavdelingen ved kompetansesenteret.

For tiden er jeg mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved pedagogisk institutt ved NTNU i Trondheim og ønsker i forbindelse med min masteroppgave å gjennomføre en intervjustudie blant hørselshemmede elever.

Foreløpig tittel på oppgaven er: *Studie av hørselshemmedes elevers valg knyttet til det å gå på spesialskole.*

I noen år har jeg jobbet som lærer for hørselshemmede ved Skådalen Kompetansesenter som jeg nå har permisjon fra for å ta mastergrad. Jeg er utdannet allmennlærer for døve og er selv hørselshemmet.

Tidligere har jeg tatt kontakt med dere for å undersøke hvor mange elever som har skiftet skole, fra bostedskole til kompetansesenteret. De tallene jeg mottok fra dere sammenlignet jeg med to andre kompetansesentra for hørselshemmede. Tallene viste at det er en viss antall elever som velger å bytte skole. At elevene velger seg bort fra normalskolen, har interessert meg og jeg ønsker å undersøke dette nærmere ved å intervjuer elever som har foretatt dette valget/skiftet. Temaet er også aktuelt i forhold til Midtlyngutvalges innstilling (KD 2009) som kom sommeren 09. I innstillingen foreslås det å legge ned skolene for hørselshemmede. En del av høringsuttalelsene (KD 2009) kommer fra elever som ikke ønsker å miste dagens skoletilbud. Denne undersøkelsen vil være et bidrag til å få frem elevens mening, noe som er viktig da det er elevene som er brukere av skoletilbudene. Undersøkelsen vil også være et bidrag til videre forskning på dette området.

For å kunne gjennomføre denne undersøkelsen har jeg behov for å komme i kontakt med hørselshemmede elever i alderen 14-16 år som tidligere har gått på bostedskolen, men som nå har heltidstilbud hos dere.

Jeg håper deres skole kan være behjelpelig med å formidle kontakt med foreldre, som har barn, som kan være aktuelle for denne undersøkelsen. Intervjuet tenkes gjennomført ved video opptak av intervjuet hvor det intervjues ca 1 eller 2 barn og unge ved deres skole.

Samtidig søker jeg om at undersøkelsen kan foregå innenfor skolens område i skoletiden. Ved gjennomføring av undersøkelsen, vil jeg legge vekt på forskningsetiske hensyn i forhold til personvern og behandling av datamateriale.

Vedlegger brev til foreldre med samtykkeerklæring og ber om å få tilsendt liste over barn, som foreldrene har gitt tillatelse til å delta i undersøkelsen.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen
Nora Sletteng
Mastergradsstudent

Trondheim, den _____

Kjære barn/unge og foreldre/foresatte.

For tiden er jeg mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved pedagogisk institutt ved NTNU i Trondheim og ønsker i forbindelse med min masteroppgave å gjennomføre en intervjustudie blant hørselshemmede elever.

Foreløpig tittel på oppgaven er: *Studie av hørselshemmedes elevers valg knyttet til det å gå på spesialskole*

Jeg er utdannet allmennlærer for døve og er selv hørselshemmet. I noen år har jeg jobbet som lærer for hørselshemmede ved Skådalen Kompetansesenter, som jeg nå har permisjon fra for å ta mastergrad.

Tidligere har jeg forespurt tre kompetansesentre om hvor mange elever som har skiftet skole, fra bostedsskole til heltidstilbud ved kompetansesenteret. Tallene viste at det er et visst antall elever som velger å bytte skole. At elevene velger seg bort fra normalskolen, har interessert meg og jeg ønsker å undersøke dette nærmere ved å intervjuere elever som har foretatt dette valget/skiftet. Temaet er også aktuelt i forhold til Midtlyngutvalges innstilling (NOU 18:2009) som kom sommeren 09. I innstillingen foreslås det å legge ned skolene for hørselshemmede. En del av høringsuttalelsene (KD, 2009) kommer fra elever som ikke ønsker å miste dagens skoletilbud. Denne undersøkelsen vil være et bidrag til å få frem elevens mening, noe som er viktig da det er elevene som er brukere av skoletilbudene. Undersøkelsen vil også være et bidrag til videre forskning på dette området.

For å kunne gjennomføre denne undersøkelsen har jeg behov for å komme i kontakt med hørselshemmede elever i alderen 13-15 år som tidligere har gått på bostedsskole, men som nå har heltidstilbud. Da jeg selv er tegnspråklig ønsker jeg å ta opp intervjuene på video. Videoopptakene vil bli slettet etter at undersøkelsen er avsluttet. Intervjuene vil foregå innenfor skolens område i løpet av skoletiden. I forbindelse med denne undersøkelsen, har jeg vært i kontakt med ___ skole, som etter søknad fra meg har sagt seg villig til å formidle kontakt mellom meg og dere.

Dette brevet er formidlet til dere via ___ skole. Jeg kommer ikke til å få noen informasjon om dere, før dere har gitt klarsignal om å delta i undersøkelsen.

De opplysninger jeg vil få vil bli behandlet i forhold til forskningsetiske hensyn og krav som stilles til personvern og behandling av datamateriale. På grunnlag av de opplysninger jeg får, vil jeg skrive en oppgave hvor det ikke vil være mulig å identifisere den enkelte person som har deltatt i undersøkelsen. For å sikre anonymiteten, vil elevenes kjønn bli like i oppgaveteksten. I tillegg vil bli jeg intervjuere elever fra ulike kompetansesentre for å sikre best mulig anonymitet. Elevene vil også få tilbud om å lese teksten etter hvert som teksten tar form, slik at jeg kan sjekke om jeg har oppfattet dem rett.

Jeg håper dere stiller dere positive til å delta i undersøkelsen, og ber dere om at den vedlagte samtykkeerklæringen fylles ut og returneres til ___ skole, så snart som mulig.

Når ___ skole har mottatt svarene fra dere, vil jeg få oversikt fra skolen over de barn og unge som er aktuelle for undersøkelsen. Etter å ha mottatt denne oversikten, vil jeg kontakte skolen for nærmere avtale.

Dersom dere ønsker mer informasjon om undersøkelsen, kan dere ta kontakt med meg på e-post: XXXXXX På forhånd takk!

Med hilsen

Nora Sletteng

**SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV
PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSFORMÅL**

Prosjektleder: Nora Sletteng

Prosjektittel: *En studie av hørselshemmedes elevers endring av valg knyttet til å gå på
spesialscole*

Formål: Undersøke hvordan hørselshemmede elever opplever og tenker rundt det å velge seg til en spesialscole. Dette for å få dokumentert kunnskap som kan komme til nytte i det videre arbeidet med denne gruppen.

Jeg samtykker i at min sønn/datter/ kan delta i undersøkelsen, slik den er beskrevet i vedlagte skriv.

Jeg er også kjent med at deltagelse i undersøkelsen er frivillig, og jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysninger som er registrert om min sønn/datter.

Foreldrenes/ verges underskrift: _____

Jeg ønsker å delta i undersøkelsen

Elevenes underskrift: _____

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 28.01.2010

Vår ref: 23555 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23555	<i>Studie av hørselsbemeddes elevers valg knyttet til det å gå på spesialskole</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Nora Merethe Strand Sletteng

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

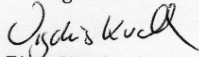
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

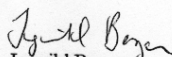
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Nora Merethe Strand Sletteng, Prestekrageveien 6 Leil 31, 7050 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23555

Utvalget vil bestå av 3-4 hørselshemmede elever i alderen 14-16 år. Førstegangskontakt opprettes via elevenes skole. Datamaterialet samles inn ved personlig intervju, som det gjøres videoopptak av.

Det gis skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, jf. informasjonsskriv og samtykkeerklæring av 25. januar 2010 og e-post fra student Nora Merethe Strand Sletteng 27. januar 2010. Skriftlig samtykke innhentes fra både foreldre/foresatte og elevene.

Prosjektet vil innebære behandling av sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 bokstav c.

Behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 første ledd bokstav a (samtykke).

Det forutsettes av bruk av privat pc er i overensstemmelse med NTNU sine interne retningslinjer for datasikkerhet.

Innen prosjektslutt 30. juni 2010 anonymiseres datamaterialet. Ombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller kode. Videoopptak slettes.

Intervjuguide

Merk: Den uthevede teksten er hovedspørsmålene, spørsmålene under der igjen er hjelpespørsmål. Videre er spørsmålene i intervjuguiden delvis skrevet i tegnspråklig syntaks.

Spør først om det er best om jeg bruker tegn eller tegn og tale?

Presentasjon:

Heter Nora, jeg studerer master i spesialpedagogikk i Trondheim. Jeg skriver en oppgave og du har sagt ja til å hjelpe meg, noe jeg er veldig glad for. Jeg bruker videokamera, filmen blir slettet. Er bare som ”notatskriver” for meg siden det ikke er så lett å bruke tegn samtidig som jeg skal notere. Hvis du vil, kan du få lese oppgaven før jeg er ferdig. Du får e-post adressen av meg etter intervjuet.

Når jeg er helt ferdig med oppgaven skal du få oppgaven fra meg.

Du gikk på vanlig skole før du begynte her, jeg er nysgjerrig på det. Har noen spørsmål til deg som vi kan snakke sammen om. Hvis du ikke vil svare, er det greit, om du er usikker på hva jeg mener, er det bare å stoppe. Det skal ikke være mye spørsmål og svar, men mest at du tenker på spørsmålene og vi snakke om dette sammen.

Men først, lurer du på noe?

Elevenes bakgrunn:

1. Kan du fortelle litt om deg selv?

Tale med tegnstøtte eller Tegn?

HA eller CI?

Klasse nå?

Skolebytte

2. Du byttet til døveskole, når?

Hvorfor?

Kjente du til døveskolen fra før?

Bostedskolen

3. Før du vanlig skole, du eneste døde?

Hvor mange i klassen?

Brukte du tolk, hjelpelærer, teleslynge?

Erfaringer fra bostedskolen.

4. Kan du fortelle om en typisk skoletime?

Hvordan var det?

Vedlegg 6 – Intervjuguide

Hva gjorde dere?
Hva følte du?
Har det skjedd andre ganger?

5. Kan du fortelle hvordan det var i friminuttene?

Hvem var du sammen med?
Hva gjorde dere?
Hva følte du?
Har det skjedd andre ganger?

Erfaringer fra døveskolen

6. Kan du tenke over hva som er bra med døveskolen?

Når opplevde du det sist?
Hva gjorde du da?
Hvem var du sammen med?

7. Kan du fortelle om en typisk skoletime?

Hvordan var det?
Hva gjorde dere?
Hva følte du?
Har det skjedd andre ganger?

8. Kan du fortelle hvordan det var i friminuttene?

Hvem var du sammen med?
Hva gjorde dere?
Hva følte du?
Har det skjedd andre ganger?

Gult: Slitsomt

Lilla: Ensomt

Grønt: Trivsel

Dato: 4.3.2010 side 6

Intervjuer	ok.. men du. Jeg tenkte på noe du sa, i friminuttet så vil du være inne, men når du er ute, er du med på noe da?
Eva	Ja ute, selvfølgelig får jeg være med.. jeg vil med, men da er jeg nødt til vente til de starter et nytt runde (ballspill). Da er det ofte mange med og jeg må vente, vente, så jeg leter etter en liten gruppe, det er det beste.
Intervjuer	Liten gruppe? Kommunikasjonen er vanskelig eller?
Eva	Ja det er vanskelig med verbal kommunikasjon, men fysisk kommunikasjon går greit.
Intervjuer	Fysisk kommunikasjon, da tenker du på kroppsspråk?
Eva	Ja og fysiske aktiviteter
Intervjuer	Er det noen i klassen din som kan tegnspråk?
Eva	Ja, de jentene jeg snakket om,
Intervjuer	Er du ikke sammen med de?
Eva	Nei, fordi de ute i friminuttene prater med andre jenter
Intervjuer	Og du er ikke sammen med dem da.
Eva Tid:18:21	nei, jeg har prøvd mange ganger, men de flokker seg sammen i sånne jentegrupper.
Intervjuer	Ja sånne typiske grupper ...(avbrutt)
Eva	Jeg spør da ofte om hva de sier, men da sier de til meg.. altså jeg forstår ikke, og da sier de bare "glem det" (Eva tar seg på pannen og rister på hodet) jeg blir så lei!
Intervjuer	Ok, så når de prater og du ikke forstår sier de bare glem det?
Eva	Nikker.. tar seg mer drikke
Intervjuer	Men når du kom hit.. du har nevnt kommunikasjon, skolen.. (avbrutt)
Eva	Lettere! Det er mer gøy her fordi jeg oppfatter mye, jeg slipper å spørre om hva, hva, hva og at de bare sier "glem det" hele tiden.
Intervjuer	Akkurat..
Eva	Det er så deilig!
Intervjuer	Når startet du her (døveskolen) forresten?
Eva	Nå nylig, jeg var her først 4 uker.... Prøveuker, jeg skulle egentlig bare være her i noen uker på prøve her (døveskolen). Jeg trivdes veldig her, så jeg spurte mine foreldre om jeg kunne få lov å bli her en uke til. Mamma sa det var greit, så spurte hun rektor, og hun fikk lov, jeg ble kjempeglad, hoppet rundt og alt. Jeg trivdes sånn, spurte om jeg kunne være her enda en uke, så en uke til... jeg ble her nesten til avslutningen, så besøkte jeg klassen på hjemmeskolen, skal jeg bli der? Nei, jeg bestemte meg for å starte på døveskolen.