

# Inkludering av hørselshemmede barn i bostedsskolen

---

**En kvalitativ studie av tre læreres opplevelser rundt det å ha en hørselshemmet elev i sin klasse**

Materoppgave i spesialpedagogikk

Kristine Lånke Solbu, Juni 2011

NTNU Dragvoll- Pedagogisk institutt



# **Sammendrag**

## **Oppgavens tittel**

Inkludering av hørselshemmede barn i bostedsskolen- en kvalitativ studie av tre læreres opplevelser rundt det å ha en hørselshemmet elev i sin klasse.

## **Formål og problemstilling**

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan de som er lærere for elever med hørselshemming, opplever å ha en hørselshemmet elev i sin klasse. Målet er å få innsikt i hva de ser på som viktig i tilretteleggingen av skolehverdagen, og for elevens mulighet til deltakelse. Jeg ønsker også å se på hvordan lærerne opplever den ytre organiseringen av opplæringen, og hvilke rammer de arbeider innenfor. Det er derfor også fokus på hvordan lærerne opplever samarbeidet med både skolen og kommunen.

Problemstillingen er som følger:

*Hvordan oppleves det for lærere i grunnskolen å ha en hørselshemmet elev i klassen, og hvilke erfaringer har de rundt inkludering og tilrettelegging for deltakelse i fellesskapet i klassen og på skolen?*

Hørselshemming er en fellesbetegnelse, og innebærer alle grader av hørselstap. For å avgrense problemstillingen har jeg derfor valgt å se på lærere til elever som har tegnspråk som førstespråk. Disse elevene har rett på opplæring i og på tegnspråk i henhold til opplæringslovens paragraf 2-6.

## **Metode**

I denne studien er jeg opptatt av å få innsikt ved å gå i dybden i synspunkter og erfaringer, ikke i tallfesting av mine funn. Jeg har derfor valgt en kvalitativ forskningstilnærming, hvor grunnlaget for oppgaven er en intervjustudie. Gjennom et semistrukturert intervju fikk jeg et godt utgangspunkt for å få kunnskap om informantenes opplevelser og refleksjoner. Utvalget består av tre lærere som har en hørselshemmet elev med tegnspråk som førstespråk i sin klasse, og som ikke har andre tilleggsvansker annet enn de som er knyttet til hørselen.

## Hovedresultater

Noe av det som står fram som sentralt i intervjuene er at lærerne er opptatt av at hørselshemmingen skal bli en naturlig del av skolehverdagen. Det virker også som de har oppnådd dette. De forteller om klassemiljø som er preget av åpenhet, respekt og trygghet, hvor alle elevene ser hørselshemmingen som en av de mange utfordringene som de ulike elevene sliter med. Samtidig står bruken av tekniske hjelpemidler fram som viktig for at eleven på best mulig måte kan delta i læringsmiljøet, både når det gjelder det faglige, og i forhold til å få med seg den kommunikasjonen som foregår i klasserommet. Studien kan også vise til lærernes positive opplevelse av at de hørende elevene har hatt mulighet til å lære litt tegnspråk. Det ser ut som om dette kan føre til at eleven lettere kan delta i det sosiale miljøet i klassen. Et annet sentralt funn er at det å lære medelevene tegnspråk, kan føre til positive konsekvenser for de hørselshemmede. Det kommer fram at de andre synes det er stas å lære seg tegnspråk, og at dette fører til at eleven kan delta mer i klassens fellesskap, fordi de andre har mulighet til å kommunisere på den hørselshemmedes førstespråk.

Når det gjelder opplevelsen av deres egen kompetanse kommer det fram at lærerne føler seg relativt kompetente når det gjelder å tilrettelegge hverdagen for elevene. Likevel er det fokus på utvikling i deres uttalelser, spesielt når det gjelder tegnspråk, og det å kunne komme fram til nye løsninger ved å snakke med andre lærere som er i samme posisjon. Dette understreker betydningen av at lærerne får tilbud om kompetanseutvikling, og videre veiledning underveis i skoleløpet. Studien kan vise til ulike erfaringer når det gjelder samarbeid med ledelsen ved skolen og de andre kollegene. Informantenes uttalelser beviser hvor viktig det er at skolen er samlet under en helhetlig ideologi, og at tanken om inkludering skal være overordnet for alle. Det tyder på at samkjørte lærere kan føre til en bedre hverdag for de elevene som har spesielle behov.

Denne studien bygger på uttalelser fra tre informanter som stort sett har positive erfaringer når det gjelder å tilrettelegge for den hørselshemmede. Det er likevel ikke helt uproblematisk. De har alle opplevd utfordringer i forhold til det sosiale, det kommunikative og i forhold til de ytre rammene for opplæringen. Det tyder på at vi fortsatt har en vei å gå før man kan si at en skole for alle er blitt en realitet. Inkludering er et dynamisk begrep, og det er alltid nye mål å nå.

## **Forord**

Det å nå sitte med en ferdig masteroppgave i hånda, er en deilig følelse. Etter måneder med stress og begrenset sosial omgang, er det godt å sitte med et ferdig resultat. Prosessen har vært både interessant og krevende, morsom og stressende. Det har vært lærerikt, og jeg har fått innblikk i et tema som jeg visste lite om fra før, og som jeg håper jeg kan få bruk for i min fremtidige arbeidskarriere. Skriveprosessen har vært preget av hele spekteret av følelser. Det har vært perioder hvor jeg har vært motivert og full av pågangsmot og arbeidsvilje. Det har også vært dager hvor jeg har våknet med et tomt hode, ikke har sett noen ende på arbeidet, og lurt på om jeg overhodet kom til å bli ferdig. Men når er jeg altså det- ferdig. Det er derfor med lettelse jeg har satt siste punktum, og igjen kan sosialiseres med andre enn datamaskinen.

Uten mine tre informanter hadde denne studien vært umulig å gjennomføre. Jeg vil derfor takke de som tok seg tid til å la seg intervju, og som hadde lyst til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg. Jeg vil også takke min veileder, Per Frostad, som alltid har vært tilgjengelig, og gitt meg verdifulle tilbakemeldinger og tips. Takk til medstudenter, venninne, foreldre og kjæreste for samtaler, råd, datakyndig hjelp og oppmuntrende ord.

Det har til dels vært en krevende prosess, fordi jeg har hatt vanskeligheter med å finne teori som belyser lærernes perspektiv når det gjelder inkludering av hørselshemmede elever i bostedsskolen. Jeg håper derfor at dette kan være et bidrag til et område jeg har et inntrykk av at er mangelfullt utforsket. Tilslutt håper jeg at de som leser denne studien, vil finne den interessant, og at den kan få en verdi for andre enn meg selv. God lesing!

Trondheim, juni 2011.

Kristine Lånke Solbu



# Innholdsliste

<b>DEL I INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Aktualitet.....</b>	<b>1</b>
<b>1.3 Formålet med oppgaven og problemstilling .....</b>	<b>2</b>
<b>1.4 Oppbygging av oppgaven .....</b>	<b>3</b>
<b>DEL II STUDIENS TEMATIKK OG KONTEKST .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Hørselshemming .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Inkludering .....</b>	<b>6</b>
2.2.1 En inkluderende skole .....	7
2.2.2 Universell utforming.....	8
<b>2.3 Elever med hørselshemming i skolesituasjonen .....</b>	<b>9</b>
2.3.1 Paragraf 2-6 og læreplanen .....	10
2.3.2 Skoletilbud.....	11
2.3.3 Tegnspråk som førstespråk.....	12
<b>DEL III METODE .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Metodisk tilnærming- kvalitativ forskning.....</b>	<b>15</b>
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	15
3.1.2 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	17
<b>3.2 Intervjuforberedelser .....</b>	<b>18</b>
3.2.1 Utvalgskriterier .....	18
3.2.2 Beskrivelse av det endelige utvalget .....	19
3.2.3 Rekruttering av utvalget .....	20
3.2.4 Utarbeiding av intervjuguide .....	20
<b>3.3 Datainnsamling .....</b>	<b>21</b>
3.3.1 Analyse av datamaterialet.....	22
<b>3.4 Etske refleksjoner.....</b>	<b>24</b>
<b>DEL IV ORGANISATORISKE RAMMER .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Opplevelse av egen kompetanse .....</b>	<b>27</b>

4.1.1 Empiri .....	27
4.1.2 Teori og drøfting.....	28
<b>4.2 Samarbeid med ledelsen ved skolen, kollegene og kommunen .....</b>	<b>30</b>
4.2.1 Empiri .....	30
4.2.2 Teori og drøfting.....	33
<b>DEL V LIVET I KLASSEROMMET .....</b>	<b>37</b>
<b>5.1 ”Det blir bare en naturlig del av hverdagen” .....</b>	<b>37</b>
5.1.1 Empiri .....	37
5.1.2 Teori og drøfting.....	39
<b>5.2 ”Det er jo det at vi bruker det utstyret vi har” .....</b>	<b>41</b>
5.2.1 Empiri .....	41
5.2.2 Teori og drøfting.....	42
<b>5.3 ”Jøss, hva var det som skjedde nå, hvor er de?” .....</b>	<b>45</b>
5.3.1 Empiri .....	45
5.3.2 Teori og drøfting.....	49
<b>DEL VI SAMMENFATTENDE DRØFTING.....</b>	<b>53</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>57</b>
<b>VEDLEGG 1, BREV FRA NSD.....</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG 2, INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE OG SAMTYKKEERKLÆRING.....</b>	<b>63</b>
<b>VEDLEGG 3, INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>65</b>



# **Del I Innledning**

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Da jeg begynte på lærerhøgskolen, hadde jeg også vurdert å begynne og studere på tolkeutdanninga. Det ble ikke noe av dette, men jeg har en stund vært interessert i hørselshemmede elever, og har lyst til å lære meg tegnspråk. Selv om jeg i utgangspunktet ikke hadde mye kunnskap eller erfaring på området, var det dette jeg ønsket å skrive masterstudie om. Det å skulle skrive om noe man ikke kan så mye om fra før, eller har mye kjennskap til, høres kanskje vågalt ut. På den annen side føler jeg at jeg benytter den sjansen en slik masterstudie gir, til å bli kjent med et nytt område som jeg senere i yrkeskarrieren min kanskje har mulighet til å fordype meg ytterligere i. I følge Monica Dalen (2004) vil personlige erfaringer angående temaet være veldig betydningsfullt når det gjelder å få innsikt i det du vil skrive om, fordi man har kunnskap om hva det er viktig å fokusere på. Samtidig sier hun også at en sterk tilknytning kan påvirke tolkningene, fordi den personlige innvolvingen er for sterk. Jeg håper og tror at denne studien, til tross for min manglende erfaring på området, vil bli en pålitelig og givende oppgave.

## **1.2 Aktualitet**

Opplæringen av hørselshemmede barn i Norge har gjennomgått store forandringer de siste tiårene. Selv om loven om spesialskolene ble opphevet i 1975, var det likevel i flere år etterpå egne skoler og segregerte klasser som var det vanligste opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede barn i Norge (Ohna 2009). Nå ser bildet litt annerledes ut, og de aller fleste hørselshemmede elever går på bostedsskolen sin og mottar hele eller mesteparten av opplæringen sin der, sammen med normalt hørende barn (Utdanningsdirektoratet 2010). Det synkende antallet elever i landets døveskoler har ført til at det vinteren 2011 ble bestemt at tre av fire statlige døveskoler skal avvikle sitt heltidstilbud innen få år. Dette betyr at det kun er A.C Møller skole i Trondheim som skal fortsette å ha heltidstilbud for døve og hørselshemmede barn (Meld.St.18 (2010-2011)). På den måten blir derfor flere kommunale skoler nå nødt til å ta stilling til de utfordringer det fører med seg å skulle tilrettelegge for en god skolehverdag for elever med sterke hørselstap. I tillegg til dette har de elevene som har tegnspråk som førstespråk rett til opplæring på og i tegnspråk (Opplæringsloven 1998 § 2-6). Dette fører til nye utfordringer for en del lærere og klasser som aldri har vært i en slik situasjon før. Kanskje krever det at skolen må sørge for kompetanseheving og økt kunnskap om situasjonen. Inkluderingsprinsippet i norsk skole sier at alle elever har rett til å gå på sin bostedsskole (Opplæringsloven 1998 § 8-1), og å få opplæring ut fra egne evner og

forutsetninger (Opplæringsloven 1998 § 1-3). På grunnlag av dette må det legges vekt på å skape et best mulig skolemiljø, hvor alle blir ivaretatt ut fra sine behov. Hørselshemmede elever i den vanlige skolen har andre betingelser for deltakelse i det språklige miljøet enn de hørende elevene. Dette betyr at de hørselshemmedes kommunikative deltakelse blir begrenset. I skolesituasjonen kan dette få konsekvenser for både det faglige og sosiale, for vennskap og for relasjonsbygging med elever og lærere. På grunn av dette kreves det at læreren tar ivaretaging av denne eleven seriøst og gjennomtenkt, for å sikre barnet en god skoletid (Grønlie 2005).

### **1.3 Formålet med oppgaven og problemstilling**

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan de som er lærere for elever med hørselshemming, opplever inkluderingen av disse elevene. Jeg ønsker å skape et bilde av hvordan lærerne tilrettelegger skolehverdagen og muligheten til deltakelse, og hva de har erfart som viktig i forhold til inkluderingen, hvilke utfordringer de står ovenfor og hvordan disse løses. Jeg ønsker også å se på hvordan lærerne opplever den ytre organiseringen av opplæringen, og hvilke rammer de arbeider innenfor. Det blir derfor også fokus på hvordan lærerne opplever samarbeidet med både skolen og kommunen, og deres opplevelse av egen kompetanse.

Problemstillingen er som følger:

*Hvordan oppleves det for lærere i grunnskolen å ha en hørselshemmet elev i klassen, og hvilke erfaringer har de rundt inkludering og tilrettelegging for deltakelse i fellesskapet i klassen og på skolen?*

Det vil være nødvendig å avgrense problemstillingen, for at den ikke skal favne for vidt. Hørselshemming er en fellesbetegnelse, og innebærer alle som har en form for hørselstap (Falkenberg & Kvam 2008). Jeg har valgt å intervjuere lærere som har elever med tegnspråk som førstespråk. Disse elevene har rett på opplæring i og på tegnspråk i henhold til opplæringslovens paragraf 2-6 (Opplæringsloven 1998 § 2-6). Denne paragrafen vil bli grundigere gjennomgått i del 2. På den måten har jeg valgt en elevgruppe som har like rettigheter. Det er ulike måter å kategorisere hørselshemmede på, og derfor vil både begrepet *døv* og *tunghørt* opptre i forbindelse med beskrivelse av hørselshemming, lover og planer. Jeg velger derimot å holde meg til *hørselshemmet* i mine beskrivelser. En nærmere beskrivelse av kategorisering av hørselshemmede følger i del 2.

## **1.4 Oppbygging av oppgaven**

Studien deles inn i fem hovedkapitler, hvor kapittel 1 innleder studien ved å gjøre rede for hvorfor jeg har valgt å forske på dette temaet, aktualitet, formålet med oppgaven og problemstilling.

Kapittel 2, studiens tematikk og kontekst, tar for seg rammene rundt organiseringen av opplæringen av hørselshemmede elever. Her presenteres relevant bakgrunnsstoff som fakta om hørselshemming, inkluderingsprinsippet og den inkluderende skolen, hvilke lover og regler som gjelder, og ulike skoletilbud. I dette kapittelet vil også noe tidligere forskning bli presentert.

Kapittel 3 beskriver kvalitativ forskningsmetode og går spesielt inn på det kvalitative intervjuet. Ethiske betraktninger og kvalitet i kvalitativ metode skal gi et bilde av hvordan jeg som forsker skal arbeide for å oppnå pålitelige resultater, og hvordan jeg skal behandle forskningsdeltakere. Deretter kommer jeg inn på utvalgsriterier og beskriver mitt endelige utvalg, og presenterer gangen i forskningsprosessen, fra rekruttering av informanter, utarbeiding av intervjuguide og til prosessen med innsamling av empiri og analyse.

I kapittel 4 og 5 presenteres mine funn i kategorier. Her blir tematikken i hver kategori drøftet i forbindelse med empiri, relevant litteratur om emnet, tidligere forskning og teorien som er presentert i kapittel 2. Kapittel 4 omhandler organisatoriske rammer, og tar for seg kompetanse og samarbeid, og skaper et bilde av hvordan informantene opplever de ytre rammene rundt opplæringen. Kapittel 5 går inn på livet i klasserommet og omhandler tilrettelgging for deltakelse i skolehverdagen. Her blir det fokus på miljøet i klassen, tekniske hjelpemidler og kommunikasjon. I tillegg blir det sett på de hørselshemmedes relasjoner til de andre elevene.

I kapittel 6 kommer et sammendrag av funnene, hvor jeg vil forsøke å beskrive hovedtendensene i studien, og på den måten prøve å fange opp viktige sider ved inkludering og opplæring av hørselshemmede elever. Her stiller jeg også noen spørsmål angående veien videre.



## Del II Studiens tematikk og kontekst

### 2.1 Hørselshemming

Et hørselstap kan enten være medfødt eller ervervet, og er en fellesbetegnelse som rommer alle former for tap av hørsel. De hørselshemmede deles inn i to grupper: *tunghørte* og *døve*. Et tunghørt menneske kan bruke sin hørselsrest til å oppfatte hva andre sier, og bruke sin egen stemme. De har likevel et markert hørselstap, og kan fungere som døv i spesielt støyfylte situasjoner, men kan utnytte hørselsresten sin med eller uten hjelpemidler. Betegnes man som døv, er hørselstapet så markant at man ikke er i stand til å oppfatte tale eller kontrollere sin egen stemmebruk, heller ikke når man benytter tekniske hjelpemidler. Om man er født med hørselstapet eller har ervervet det etter at man har utviklet et språk, er derfor avgjørende for utviklingen til personen (Falkenberg & Kvam 2008; Grønlie 2005).

I følge Falkenberg og Kvam (2008) finnes det omtrent 600.000 mennesker i Norge som har en eller annen form for hørselstap. Dette inkluderer også et stort antall som har ervervet hørselstapet som en del av aldringsprosessen. Det anslås at ca. 4000 av disse kan betegnes som døve. Noe som er mer interessant i denne konteksten er antallet hørselshemmede barn og unge. Man anslår dette tallet til å være omtrent 3000. Dette gjelder den aldersgruppen som er i førskole, grunnskole og videregående skole, og som har et hørselstap som forutsetter at det kreves tekniske hjelpemidler og/ eller spesialpedagogiske tiltak (Falkenberg & Kvam 2008). I følge Meld.St. 18 (2010-2011) er det ca. 400 av disse som får en opplæring som er tegnspråklig.

Jæger (2009) sier at selv om hørselshemming ikke ser alvorlig ut for andre, kan det være det for den som er hørselshemmet. Hun sier videre at verden er skapt for de hørende, og hørselshemming blir på den måten et alvorlig kommunikasjon- og informasjonshandicap. Det blir derfor et viktig spørsmål hvordan man kan legge til rette for interaksjon og språklig kommunikasjon mellom eleven og de andre på skolen slik at barnet blir både faglig og sosialt inkludert på skolen.

## 2.2 Inkludering

I St.meld. nr.30 (2003-2004) er flere av de sentrale begrepene som omhandler prinsippene i dagens skole, formulert:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger. Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringsens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning.

De begrepene som her framstår som sentrale er *likeverdig*, *inkluderende* og *tilpasset opplæring*. Dette er begrep som er viktige i min studie, hvor det er fokus på hvordan lærerne opplever tilrettelegingen i skolehverdagen, noe som innebærer å gjøre den nettopp likeverdig, inkluderende og tilpasset etter elevenes behov og forutsetninger. En likeverdig opplæring innebærer at alle, uansett evner og forutsetninger, skal få like muligheter til opplæring (Utdanningsdirektoratet 2010). Hva menes så med begrepet inkluderende?

Med Salamancaerklæringen i 1994, ble begrepet *inkludering* satt på dagsorden. Dermed beveget man seg fra å si at et barn skal integreres i skolen, til å rette fokus mot inkludering, som i større grad enn integreringsbegrepet fokuserer på at det er skolen som skal tilpasses eleven, ikke eleven som skal tilpasses skolen (Befring 2008; Briseid 2006). Man kan derfor si at begrepet inkludering kom som en reaksjon på det som var innholdet i integreringsbegrepet (Dalen 2006). Inkludering innebærer sosial likestilling, og for skolen er det en utfordring med mål om å begrense segregering (Befring 2008). Det er forskjellighet som er det normale, og det er skolens ansvar å tilpasse seg de ulike og sammensatte behovene hver enkelt elev har (Befring 2008; Briseid 2006). ”Til grunn for inkluderingstanken ligger selvsagt den erkjennelsen at funksjonshemmede mennesker inngår naturlig i samfunnets menneskelige variasjon” sier Dalen (2006, s. 29), og i følge Mittler (2000, gjengitt etter Garm 2003) kan inkluderende skoler i neste omgang bidra til å skape et inkluderende samfunn, og bekjempe diskriminering.

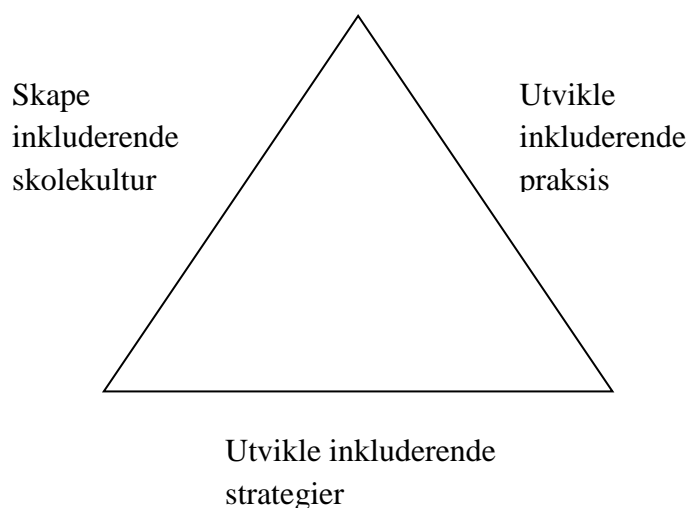
Da man gikk fra å bruke integrering som begrep, til å rette fokus på inkludering ble man mer opptatt av å finne kollektive og allmennpedagogiske tiltak istedet for å fokusere på

spesialpedagogikk og tiltak som gjaldt for den enkelte. Dette skulle føre til at de aktuelle elevene kunne være en større del av fellesskapet, og ha mulighet til å delta på linje med de andre i større grad (Hofstad 2009). Ainscow (1995, gjengitt etter Garm 2003) stiller spørsmålsteget ved om en skole kan kalle seg inkluderende hvis ikke den læreplanen som gjelder er rommelig nok til å favne om alle elever. Bailey (1998, gjengitt etter Garm 2003) bygger opp under dette spørsmålet i sin definisjon av inkludering. Her sier han at en fleksibel læreplan som kan tilpasses alle elever er et kriterium for en inkluderende skole. Hva sier så dagens læreplan om de hørselshemmede elevenes opplæring? Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 2.3.1.

### 2.2.1 En inkluderende skole

Booth & Ainscow (2001, s. 7) opererer med tre hovedområder for den inkluderende skole.

Disse hovedområdene viser hva skolen må gjøre for å sikre og utvikle elevenes læring og deltakelse.



Å *skape inkluderende skolekultur* går ut på å bygge et inkluderende fellesskap og å etablere inkluderende verdier. Dette dreier seg om å lage en kultur ved skolen, hvor alle er klar over, og forpliktet til å følge de inkluderende verdiene. Det skal skapes et miljø hvor alle føler seg verdsatt, og som er trygt og aksepterende. Eksempler på indikatorer som tilsier at man har utviklet en inkluderende skolekultur kan være at alle elevene hjelper hverandre, at de ansatte samarbeider med hverandre og med skoleledelsen i kommunen, og at alle respekterer hverandre. Videre kreves det at det jobbes mot diskriminering, at alle elever er like mye

verdsatt og har like store forventninger rettet mot seg, og at man jobber for å fjerne det som hindrer elevenes læring og deltakelse (Booth & Ainscow 2001).

*Å utvikle inkluderende strategier* bygger på tanken om at man tilrettelegger for mangfoldet, slik at man utvikler en skole hvor alle finner sin plass. Inkluderingsprinsippet er kjernen i utviklingen på skolen, og dette skal gjennomsyre skolens rutiner og planlegging. Indikatorer når det gjelder dette hovedområdet er eksempelvis at alle elever fra skolekretsen skal tas imot, at skolebygningen skal være tilgjengelig for alle, at tilpasset opplæring er noe som gjelder for all opplæring, og at man integrert i dette finner særskilte tiltak. Videre skal mobbing på skolen være fraværende (Booth & Ainscow 2001).

*Å utvikle inkluderende praksis* innebærer at man tilrettelegger for læring og mobiliserer ressurser. Dette hovedområdet innebærer at kulturen og strategiene på skolen får praktiske konsekvenser. Tilretteleggingen må tilpasses elevene på den måten at de kan ta i bruk den kunnskapen de sitter inne med fra før, og man må bruke alle tilgjengelige ressurser. Å utvikle inkluderende praksis forutsetter at timene er lagt opp slik at alle kan delta i undervisningen, og få et utbytte av den, at forståelse for ulikhet skal utvikles gjennom undervisningen, og at undervisningen også skal være tilpasset disse ulikhetene. Videre er eksempler på indikatorer at lærernes kompetanse blir utnyttet til det fulle og at også mangfoldet i elevgruppen blir sett på som en ressurs (Booth & Ainscow 2001).

Booth & Ainscow (2001 s. 10) skriver følgende: ”Inkluderende opplæring skal øke elevens deltakelse i og redusere all ekskludering fra det kulturelle, faglige og sosiale fellesskapet i skolen”. Dalen (2006) hevder at man aldri kan si seg fornøyd med inkluderingen, og si at man har oppnådd full inkludering. Inkludering er et dynamisk begrep, og derfor en stadig pågående prosess. Vi skal alltid streve mot å nå målet.

### **2.2.2 Universell utforming**

Regjeringen har en visjon om at Norge innen 2025 skal være universelt utformet (Barne- og likestillingsdepartementet 2009). Universell utforming er nedfelt i plan- og bygningslovens § 1-1(2008), og dreier seg om økt tilgjengelighet i samfunnet, og er spesielt utformet med tanke på mennesker med nedsatt funksjonsevne som for eksempel bevegelses- syns- eller hørselshemming (Miljøverndepartementet udatert). I følge regjeringen vil man bort fra den praksis der individet blir sett på som problemet, og at spesielle tiltak må til for å løse utfordringene når det gjelder personer som har en funksjonsnedsettelse. Ikke alle områder av samfunnet er laget på en slik måte at alle personer har tilgang det, og en av utfordringene er å



gjøre bygninger og uteområder som allerede eksisterer, universelt utformet. Det universell utforming av det fysiske miljøet vil oppnå er en tilgjengelighet som kan brukes av flest mulig, fordi tilgjengelighet er en viktig del av samfunnsdeltakelsen (Barne- og likestillingsdepartementet 2009).

### **2.3 Elever med hørselshemming i skolesituasjonen**

Tradisjonelt sett har barn med hørselshemming fått opplæringen sin i egne døveskoler eller grupper, men opplæringen har de siste tiårene gjennomgått en stor forandring. Flere foreldre har etter hvert valgt å la barnet få sitt pedagogiske tilbud i den skolen det sogner til. Det er flere grunner til dette, og en av grunnene er teknologiske framskritt, slik som bedre høytalerutstyr og CI<sup>1</sup>. En annen grunn er ideologien om en skole for alle, der man har muligheten for å tilhøre det naturlige sosiale nærmiljøet (Kristoffersen, Hjulstad & Simonsen 2009).

Hvis vi ser på hørselshemming fra et pedagogisk/ psykologisk perspektiv, ser vi at denne funksjonshemmingen påvirker utviklingen på mange områder, være seg språklige, sosiale, intellektuelle og emosjonelle. I et hørende miljø er hørselshemming en utfordring som går ut over kommunikasjonen og informasjonen, og det er derfor tydelig at den og de som skal jobbe for å gi disse elevene en tilfredsstillende og rik skoletid, står overfor ulike utfordringer. Hvis ikke eleven blir ivaretatt på en god måte, kan funksjonshemmingen gå ut over tilhørigheten, selvbildet og deltakelsen (Grønlie 2005). Alle barn har ulike forutsetninger, uansett funksjonsnivå. Det som er felles for dem er at de har et behov for å utvikle seg i samspill med andre, være en del av et kommunikativt fellesskap, å forstå og bli forstått (Nervik 2009). For å oppnå dette må læreren ha den kompetanse og de evner som trengs for å tilrettelegge skolehverdagen slik at de hørselshemmede elevene blir likeverdige deltakere i miljøet (Hofstad 2009). Selv om det i denne studien ikke er rom for å gå nærmere inn på elevenes psykiske helse, er det verdt å nevne at Falkenberg og Kvam (2008) sier at ensomhet, identitetskrise, angst og depresjoner kan oppstå som følge av de negative konsekvensene som en hørselshemming fører med seg. Dette er ikke i fokus i denne studien, men det kan bygge opp under viktigheten av gode relasjoner i skolehverdagen, og konsekvensene av en gjennomtenkt og givende tilrettelegging.

I en undersøkelse av læringsmiljøene for barn med CI, fant man at det tilbudet skolene tilbyr de hørselshemmede elevene er svært ulikt, til tross for at den ytre organiseringen er lik. Dette

---

<sup>1</sup> Cochleaimplantat- et avansert høreapparat, hvor elektroder opereres inn i sneglehuset. Lydimpulser overføres til hørselsnerven, og man kan på den måten oppfatte lyd (Nervik 2009; Falkenberg & Kvam 2008).

har sammenheng med flere faktorer. Lokale valg med utgangspunkt i individuelle forskjeller mellom elevene, er én ting, mens økonomi og tilgangen på fagfolk med riktig kompetanse er en annen. Hvilke ressurser som er tilgjengelig kan spille en stor rolle for innholdet i den pedagogiske tilretteleggingen, hvordan opplæringen blir lagt opp og for hvilke ønsker og mål man har for eleven (Kristoffersen et al. 2009).

### **2.3.1 Paragraf 2-6 og læreplanen**

Døve barn er først og fremst menneskebarn med grunnleggende behov felles for arten og med like store individuelle variasjoner som andre barn. Det er kravene til kompensering for hørselstapet for at de skal få sine normale behov tilfredsstilt, som er felles for gruppen døve barn (Grønlie 2005, s. 159).

I 1997 ble det bestemt at alle som har tegnspråk som sitt førstespråk har rett til opplæring på og i tegnspråk (Grønlie 2005). Dette kommer også fram av opplæringsloven, § 2-6: "Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk" (Opplæringslova 1998 § 2-6). Med dette betegnes ikke lenger opplæring i og på tegnspråk som spesialundervisning (Grønlie & Hjelmervik 2004). Selv om det fortsatt, og fram til skoleåret 2013/2014 finnes statlige skoler i Norge som tilbyr helårsopplæring for hørselshemmede elever, går de fleste i kommunale grunnskoler på sitt hjemsted. Her mottar de opplæringen sin i klasser med hørende elever. Mange av disse elevene har opplæring etter opplæringsloven § 2-6 (Utdanningsdirektoratet 2010). Alle barn og ungdommer har nå rett til å være i bostedsskolen sin, uansett om man har en funksjonshemming eller ikke. Likevel har man kunnet velge alternative skoletilbud fordi man føler at disse er mer tilfredsstillende (Grønlie 2005).

I tillegg kom det med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997, egne læreplaner i enkelte fag for hørselshemmede med tegnspråk som førstespråk. Dette finner vi også i dagens læreplan, Kunnskapsløftet, hvor det finnes egne læreplaner i fagene norsk for døve og sterkt tunghørte, norsk tegnspråk, engelsk for døve og sterkt tunghørte og drama og rytmikk for døve og sterkt tunghørte (Kristoffersen et al. 2009). Før L-97 hadde det vært hvor sterkt hørselstap barnet hadde som bestemte om man skulle gå i spesialskole eller vanlig skole, men da man med L-97 innførte læreplaner for døve ble fokuset rettet mot hvilken læreplan man skulle følge. Med L-97 og prinsippet om en skole for alle, ble elevene tilbudt tegnspråklige læreplaner som skulle imøtekomme de behovene de enkelte elevene har. Dermed ble det

foreldrenes valg av læreplan for sitt barn som stod sentralt, ikke graden av hørselstap (Ohna et al. 2004).

Barli (2003) har forsket på inkludering av døve elever i en skole for alle, og hennes analyser kan vise til at opplæringsloven og læreplanen tolkes ulikt i de forskjellige skolene etter reform 97 og § 2-6. Hun undres i om ikke erfaringer som fører til eventuelle revideringer kunne ha ført til at det hadde vært mindre rom for lokale tolkninger. Hun så også på forholdet mellom klasserommet på bostedsskolen og deltidsopphold ved døveskolen, og mener at en styrking av relasjonene mellom disse to arenaene er viktig for at opplæringen i en inkluderende skole skal være vellykket. Hun satt igjen med et inntrykk av at det var stor grad av vilje og ønske på de ulike arenaene, men at det er måten man utnytter de ressurser og den kompetansen man har som er avgjørende.

### **2.3.2 Skoletilbud**

I Norge finnes det per dags dato fire statlige hørselsgrunnskoler som vi finner ved kompetansesenterene i Trondheim, Oslo, Holmestrand og Bergen. I tillegg finner vi en skole for døvblinde. Det har også tidligere vært forslag om at disse skolene skulle avvikles på grunn av et synkende elevtall (Meld.St. 18 (2010-2011)). Blant annet førte retten til opplæring i og på tegnspråk til at flere foreldre har valgt å la barna gå i den lokale skolen (Hofstad 2009). Selv om det nå er bestemt at tre av disse tilbudene skal avvikles som heltidstilbud, finnes det flere argumenter mot denne nedleggingen. Et av argumentene er at et slik tilbud er viktig for å ivareta og sikre tegnspråket som et levende språk (Meld.St.18 (2010-2011)). I forbindelse med at man laget læreplaner for døve, sier Ohna (2009) at man på den måten speilvendte den praksisen som hadde vært vanlig de siste årene. I stedet for at elevene ved døveskolene fikk ha deltidsopphold ved hjemmeskolene, gikk elevene nå i sine bostedsskoler. Disse måtte samarbeide med skolene ved kompetansesenterene, hvor eleven fikk tilbud om deltidsopphold. Gjennom deltidsopphold på døveskolen skal det bli sikret at elevene får ta del i et tegnspråklig miljø, og skape relasjoner til andre barn og voksne med tegnspråk som førstespråk. Samtidig får de også utviklet tegnspråket i et naturlig miljø.

Selv om det kanskje er bedre å være døv i Norge enn i mange andre land, kan foreldrenes valg av skole for sitt barn være problematisk fordi vi lever så spredt. For noen har dermed alternativene vært å enten la barnet gå på skole på hjemstedet sitt som eneste hørselshemmede, og som den eneste med tegnspråk, eller å sende barnet bort slik at det har mulighet for å være i et tegnspråklig miljø, og bli kjent med andre med samme

funksjonsnedsettelse. Det er flere faktorer som kan ha innvirkning på en slik avgjørelse. Det kan være sider ved barnet eller familien som avgjør det, eller det kan være forhold i kommunen eller på skolen. Kommunens økonomi og vilje til å skaffe og utdanne lærere med den kompetansen som trengs, eller foreldrenes erfaringer med skolens holdninger, kan være faktorer som har vært avgjørende for valget (Grønlie 2005). Nå som heltidstilbudet ved tre av de fire døveskolene utvikles, blir det for de fleste ikke lenger noe spørsmål om hvilken skole barna skal gå på. Derfor blir det viktig at de kommunale skolene klarer å tilfredsstille de krav som stilles i en slik situasjon. I følge Grønlie (2005) er det viktig at skolen klarer å skape et miljø hvor eleven kan være i interaksjon med andre, der det skapes gjensidige vennskap og der man på en effektiv måte kan kommunisere med barn og voksne.

### **2.3.3 Tegnspråk som førstespråk**

Mange av de som er hørselshemmet har tegnspråk som førstespråk (Nervik 2009). ”Med hørselshemmede elever som har tegnspråk som førstespråk, menes elever som har behov for tegnspråk i sin kommunikasjon med omgivelsene og for å innhente informasjon” (Regjeringen 1997). Tegnspråk beskrives som visuelle, gestuelle språk, som man bruker synet for å oppfatte (Nervik 2009).

De som bruker tegnspråk aktivt regner seg selv som en minoritetsgruppe med tanke på både språk og kultur, selv om de lever spredd (Nervik 2009). Både det at disse elevene har rett til opplæring i og på sitt språk, og at man har laget egne læreplaner, uten at disse er i forbindelse med spesialundervisning, sier noe om at man ser tegnspråkbrukerne som en språklig minoritet (Grønlie & Hjelmervik 2004). I følge Nervik (2009) er de aller fleste døde og hørselshemmede tospråklige. Dette betyr at de bruker norsk, både muntlig og skriftlig, når det trengs. Da bruker de den hørselsresten de har i tillegg til munnnavlesning for å kunne kommunisere med de som ikke kan tegnspråk. I følge Grønlie og Hjelmervik (2004) er den største gruppen av barn som er hørselshemmede sterkt tunghørte, og har hørende foreldre. De har så god hørsel at de har tilegnet seg talespråk, men har vanskelig for å kommunisere muntlig i mange situasjoner. Derfor kan man si at det å ha tegnspråk som førstespråk, betyr at tegnspråk er ”det første språket de ble sosialisert til og kunne kommunisere på” (Grønlie & Hjelmervik 2004, s.174).

I en undersøkelse av læringsmiljøene for døde barn med CI, så det ut som de barnehagene og skolene som brukte alle språkmodalitetene (tegn og tale samtidig, tegn alene eller tale alene)

på en fleksible måte, var de som klarte å tilfredsstille barnets behov for deltakelse på en best mulig måte (Kristoffersen et al. 2009).



## **Del III Metode**

### **3.1 Metodisk tilnærming- kvalitativ forskning**

”Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet” (Kvale & Brinkman 2009, s. 199). Mitt mål i denne sammenhengen er å få innblikk i hvordan man inkluderer og tilrettelegger for hørselshemmede elever i bostedsskolen, sett fra lærernes perspektiv. Jeg ønsker å belyse lærernes opplevelser, erfaringer og tanker rundt inkluderingen. Fordi kvalitativ forskning har som mål å fange opp menneskers mening og opplevelser, relasjoner og følelser, egner denne metoden seg godt til mitt formål (Postholm 2005). Tradisjonelt sett forbinder man kvalitativ metode med nær relasjon mellom den som forsker og informanten, og fortolkning er en sentral faktor. ”Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv”, sier Postholm (2005, s. 17). Man vil utvikle forståelsen av et fenomenet ved å knytte det til mennesker og deres virkelighet. Derfor egner kvalitativ metode seg godt til å studere emner som kan oppleves som sensitive eller personlige, og til å få en forståelse av og innsikt i hvordan menneskene forholder seg til livssituasjonen sin (Dalen 2004; Thagaard 2010).

Thagaard (2010) nevner to viktige aspekter ved kvalitativ forskning: systematikk og innlevelse. Jeg har valgt å nevne disse fordi jeg anser dette som viktige punkter i forhold til min egen rolle som forsker, og i arbeidet med min studie. Innlevelse er viktig fordi vi ved å sette oss inn i informantens situasjon, kan oppnå forståelse for de situasjonene, og den posisjonen de vi forsker på er i. Systematikk på sin side, refererer til forskerens fremgangsmåter i forskningsprosessen. Det vil si at man i forhold til viktige beslutninger og avgjørelser, må gjøre omfattende vurderinger, slik at man tar avgjørelser som er riktige for å få en mest mulig helhetlig forståelse av det og den vi studerer (Thagaard 2010).

Kvalitativ forskning innebærer å få innsikt og gå i dybden i synspunkter og erfaringer, ikke i å tallfeste sine funn. Med bakgrunn i dette har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming. I mitt masterprosjekt er det erfaringene og opplevelsene til læreren som står i fokus. Som datainnsamlingsmetode har jeg derfor valgt å bruke det kvalitative forskningsintervjuet, fordi slike intervjuer ofte gir et godt utgangspunkt for å forstå og få kunnskap om informantenes opplevelser og refleksjoner (Thagaard 2010).

#### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

”Et intervju er en utveksling av synspunkter hvor forskeren er den som ber om informantenes meninger og oppfatninger” (Dalen 2004, s. 36). Det man vil oppnå med et intervju er å få fylldig informasjon om hvordan forskningsdeltakeren opplever sin situasjon, og om

synspunkter på de tema som tas opp (Dalen 2004). Som forsker må man holde sine egne synspunkter utenfor, og man skal verken argumentere eller moralisere. Under intervjuet er det viktig at informanten skal føle seg trygg på situasjonen, slik at han har lett for å snakke om sine opplevelser og følelser (Kvale 1997). Kvale (1997) presenterer det vesentlige med et intervju gjennom spørsmålene hva, hvorfor og hvordan. *Hva* står for det forskeren bør kunne om temaet før intervjuet, *hvorfor* beskriver formålet med intervjuet og *hvordan* går ut på hvilke intervjueteknikker intervjueren bør bruke.

Det er ulike måter å utforme et intervju på. Man må velge intervju ut fra hvilket tema forskeren har valgt, og hvem som er i målgruppen (Dalen 2004). I den ene enden av skalaen finner vi det intervjuet som preges av lite struktur, og ofte kan bli som en åpen samtale. I den andre enden finner vi det strukturerte intervjuet, hvor spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene er utformet i forkant av intervjuet. Et slikt strukturert intervju gir et godt grunnlag for å sammenligne svarene til de ulike informantene, fordi de har svart på det samme. Den mest brukte måten er derimot en blanding mellom disse to framgangsmåtene, og kalles semistrukturert intervju. Det vil si at temaene er bestemt på forhånd, mens man er litt mer fleksibel på rekkefølgen og innholdet. På denne måten kan intervjusituasjonen bli åpen og fleksibel, samtidig som man er bundet til ulike tema som man er sikret å få informasjon om (Thagaard 2010). I en slik intervjusituasjon er man åpen for at intervjuobjektet også kan komme med innspill og forhold som han ønsker å ta opp (Postholm 2005). Jeg har brukt semistrukturert intervju som utgangspunkt. Dette er hensiktsmessig for at informanten skal kunne komme med utdypninger, og den som intervjuer med relevante oppfølgingsspørsmål. På denne måten kunne informantene ta opp tema som jeg kanskje ikke hadde tenkt på på forhånd, eller inkludert i intervjuguiden, men som likevel kunne være interessant for studien. Samtidig hadde jeg kontroll på hva jeg ville ha svar på, og ut i fra intervjuguiden fikk jeg derfor oversikt over om de temaene og spørsmålene som jeg hadde oppført, hadde blitt besvart.

Det tar ofte en stund før man blir en god intervjuer, og det krever erfaring. Likevel sier Dalen (2004) at det viktigste er å ha evnen til å lytte, la informanten få god tid til å fortelle, og å kunne vise en oppriktig interesse for informanten og det hun sier. Dette må være tilstede for at forskningsintervjuet skal bli vellykket. Genuin interesse og evnen til å ikke bare høre, men virkelig lytte, kan selv en amatør ha.



I tråd med det som er nevnt i forhold til innlevelse i kvalitativ forskning, la jeg i forkant av intervjuet stor vekt på å skaffe meg kunnskap om temaet det skulle forskes på. På denne måten kunne jeg lettere forstå den situasjonen informantene er i, i tillegg til at jeg anså meg selv som mer rustet til å kunne følge opp det informantene sa, og å komme med gode utdypningsspørsmål. Hvis man som forsker er trygg på temaet, tror jeg man også vil bli roligere under samtalen, og derfor fremstå som en bedre samtalepartner og intervjuer.

### **3.1.2 Kvalitet i kvalitativ forskning**

Det er flere faktorer å tenke på når det gjelder kvaliteten på en studie. Postholm (2005) nevner for det første viktigheten av at forskeren beskriver for leserne hvorfor han har valgt å forske på nettopp dette emnet. Dette skal omfatte erfaringer, opplevelser og interesseområder, slik at leseren kan se betraktningene i lys av forskerens ståsted. På denne måten blir forskerens subjektivitet synliggjort. Jeg har innledningsvis beskrevet bakgrunnen for valg av tema, og på den måten gjort det klart for leseren hvilket utgangspunkt og ståsted jeg hadde i forkant av studien.

*Reliabilitet* eller *pålitelighet* i kvalitativ forskning handler om hvor pålitelig forskningsresultatene er (Kvale & Brinkmann 2009). I følge Postholm (2005) går dette ut på at den prosessen man som forsker gjennomgår i forhold til prosjektet sitt må dokumenteres og eventuelt gjennomgås i metodekapitlet eller i vedlegg. Thagaard (2010) er også opptatt av påliteligheten i forskningen, og legger vekt på hvor viktig det er å gjøre det klart for leseren hvordan dataene er blitt utviklet. På denne måten skal leseren bli overbevist om kvaliteten på og verdien av resultatene. I forhold til min studie er diverse prosesser gjennomgått i dette metodekapitlet. Å beskrive hvordan man har kommet fram til utvalget sitt, hvorfor man har valgt de informantene man har valgt og beskrive disse, ser jeg på som viktig i forhold til at studien min skal bli pålitelig. I tillegg er det å presentere en gjennomgang av analyseprosessen viktig for å gi leseren et bilde av hvordan man har kommet fram til sine funn.

Noe som i følge Seale (1999, gjengitt etter Thagaard 2010) kan styrke påliteligheten er at forskeren tydelig skiller mellom hva som er informantenes meninger og utsagn og hva som er forskerens vurderinger og tolkninger. I denne studien er dette ivaretatt ved å la informantenes uttalelser og direkte referat fra intervjuet stå uthevet. På denne måten vil det være tydelig for leseren hva som er primærdata, og hva som er forskerens vurderinger om emnet.

*Validitet* i kvalitativ forskning handler om tolkningene av de dataene forskeren har fått, og om disse tolkningene er gyldige i forhold til det vi har studert (Thagaard 2010). Det er flere måter

å styrke validiteten i forskningen på. I følge Silverman (2004, gjengitt etter Thagaard 2010) kan man tydeliggjøre hvilket grunnlag man har for å foreta de fortolkningene man gjør. Dette kan man gjøre ved å prøve ut alternative perspektiver, og på den måten vise at de tolkningene man har gjort er mer relevante enn alternativene.

*Overførbarhet*, eller *ekstern validitet* går kort sagt ut på om tolkningene i det aktuelle prosjektet også kan gjelde i andre sammenhenger, slik at det fører til mer generell forståelse på det området det er forsket på (Thagaard 2010). Ekstern gyldighet blir relevant med en gang vi trekker slutninger om personer eller situasjoner utenfor den eller de som er studert (Kleven 2008). Noen ser på forskningsresultater som sannheter som ikke lar seg diskutere, mens andre mener at man ikke skal la seg overbevise av resultater i for eksempel pedagogisk forskning. Det finnes ulike grunner til usikkerhetsmomenter i forhold til forskningsresultatene, samtidig som forskningen har kvaliteter selv om den ikke behøver og ses på som en fasit (Kleven 2002). I følge Kleven (2002) finnes det i den pedagogiske forskningslitteraturen mange eksempler på at nye tanker og begrep har blitt introdusert som følge av kvalitative studier. Dette har i neste omgang ført til at forskningsfeltet har gått over i nye spor, som har gitt fruktbare resultater. Det er i nettopp slike hypotesedannende undersøkelser kvalitative metoder har sin store styrke.

Analysen i dette prosjektet bygger på opplevelsene og utsagnene til tre informanter, og man kan derfor ikke si noe om funnene er representative for alle lærere som har en hørselshemmet elev. Jeg vil likevel med all forsiktighet påstå at min studie kan ha en viss overføringsverdi, og jeg håper at en eventuell leser vil lære noe, og at de berørte temaene kan åpne opp for refleksjoner. Kanskje kan det også bidra til at de lærerne som har stilt opp som informanter, får reflektert rundt egen praksis. Selv om man ikke nødvendigvis kan generalisere resultatene på et globalt plan, kan de resultatene man kommer fram til brukes i relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann 2009).

## **3.2 Intervjuforberedelser**

### **3.2.1 Utvalgsriterier**

For å kunne vurdere gyldigheten av funnene i en studie, må man kunne gjøre rede for hvilket utvalg man har gjort, slik at det er tydelig å se hvem resultatene bygger på. Det vil være nødvendig å foreta noen avgrensninger (Dalen 2004). I følge Thagaard (2010) bygger kvalitative studier på *strategiske utvalg*, som vil si at man velger informanter som passer til problemstillingen og de teoretiske perspektivene til studien. Disse informantene har da visse

egenskaper eller kvalifikasjoner, som gjør at de er egnet til å delta. Utvelgingen av informanter er basert på hvor tilgjengelige de er for forskeren.

I og med at det i kvalitativ forskningsmetode ofte er fokus på sentrale tendenser og det å fange opp en essens (Thagaard 2010), var det i utgangspunktet viktig at mine informanter var mest mulig ensartet. Derfor ville jeg velge ut en spesiell gruppe hørselshemmede. Å være hørselshemmet er som sagt en fellesbetegnelse, og rommer alle grader av hørselstap, som enten kan være medfødt eller ervervet (Falkenberg & Kvam 2008). Jeg valgte derfor å se på lærere til elever som har tegnspråk som førstespråk.

Kriteriene for utvalget ble altså tilslutt lærere til hørselshemmede elever som har tegnspråk som førstespråk, og som ikke har andre funksjonsnedsettelse annet enn de som er knyttet til hørselen. Jeg ønsket også å snakke med lærere til elever som hadde gått på skolen i noen år. På den måten har skolen og læreren et noenlunde innarbeidet system, hvor læreren eventuelt har vært i stand til å registrere endringer hos barnet eller medelevene. Ved at barnet har gått på skolen i noen år, har man også hatt tid til å reflektere over brukte metoder og eventuelle tiltak som har blitt brukt for å endre forholdene. De endelige kriteriene ble derfor:

- Kontaktlærer til en hørselshemmet elev som mottar opplæringen på sin bostedsskole.
- Eleven skal ha tegnspråk som førstespråk.
- Eleven skal ikke ha andre funksjonsnedsettelse annet enn de som er knyttet til hørselen.
- Eleven skal ha gått på skolen i noen år.

### **3.2.2 Beskrivelse av det endelige utvalget**

Det endelige utvalget bestod til slutt av følgende informanter. Beskrivelsen av elevens hørsel er gjort av læreren.

- Kvinne, lærer til elev på 10. trinn. Eleven hadde i utgangspunktet nesten ingen hørselsrest, men har operert inn CI. Eleven bruker mest tegnspråk, men har talespråk og er flink til å munnavlese.
- Kvinne, lærer til elev på 4. trinn. Eleven har veldig liten hørselsrest, og bruker høreapparat. Hvis hun tar av seg høreapparatene er hun helt avhengig av tegnspråk, men er flink til å lese av munnen. Eleven har et helt tydelig muntlig språk.

- Kvinne, lærer til elev på 6. trinn. Eleven er sterkt tunghørt, og bruker høreapparat. Er avhengig av tegn, men flink til å munnavlese og har et fullt forståelig talespråk. Skal operere inn CI i løpet av kort tid.

### **3.2.3 Rekruttering av utvalget**

Jeg tok tidlig kontakt med Møller kompetansesenter i Trondheim, for å få hjelp til å finne informanter, i og med at de har oversikt over hvem som kunne være aktuelle. I første runde sendte vi ut informasjonsskrivet mitt til en gruppe lærere som skulle komme på kurs på Møller. På grunn av forsinket post, og svikt i enkelte ledd, kom disse brevene fram i etterkant av besøket, og i og med at dette var lærere fra en helt annen del av landet, måtte vi begynne på runde nummer to. Vi sendte deretter ut brevet mitt til lærere i Sør- og Nord- Trøndelag, i tillegg til Møre og Romsdal. Videre sendte jeg en mail til tilfeldige skoler i Trondheim, uten å vite om de hadde en hørselshemmet elev på sin skole. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra flere av de som hadde mottatt brevet mitt i posten, men da viste det seg at mange hadde mottatt informasjonsskrivet selv om eleven deres ikke hadde tegnspråk som førstespråk. Disse ble derfor utelukket. To av de som meldte sin interesse, oppfylte derimot kravene mine, og disse ble kontaktet. Den siste informanten som takket ja, hadde fått mailen som jeg på egen hånd hadde sendt ut til skoler i Trondheimsdistriktet.

### **3.2.4 Utarbeiding av intervjuguide**

Når man bruker intervju som forskningsmetode, må man utarbeide en intervjuguide. Dette er særlig viktig i de mindre strukturerte intervjuene. Denne utarbeidelsen er en prosess man må arbeide grundig med, for å få et stort og fyldig datamateriale, som er relevant i forhold til den problemstillingen man har (Dalen 2004). Det er viktig å vite en del om det temaet det skal forskes på når man starter arbeidet med å lage en intervjuguide. Dette gjør sannsynligheten for å lage gode og relevante spørsmål, større (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg leste derfor relevant litteratur samtidig som intervjuguiden ble utformet.

Jeg startet arbeidet med intervjuguiden min med å lage en temaguide som representerte de emnene jeg ønsket å berøre underveis i intervjuet. Under hvert tema skrev jeg ned spørsmål som kunne relateres til denne kategorien. Det er viktig å utforme spørsmålene slik at de inviterer til refleksjon og fyldige svar. Starten på et intervju kan være avgjørende, og derfor er det et tips å starte med å stille noen nøytrale spørsmål, og heller gradvis komme inn på mer emosjonelle emner (Thagaard 2010). Jeg valgte derfor å starte intervjuguiden med at informanten skulle fortelle litt om seg selv, utdanning og yrkeserfaring, og deretter fortelle litt om eleven i forhold til grad av hørselstap og andre konkrete beskrivelser.

Som sagt valgte jeg å gå ut i fra et semistrukturert intervju, og selv om jeg hadde laget konkrete spørsmål på forhånd, var jeg ikke bundet til å følge rekkefølgen slavisk. Intervjuguiden min (se vedlegg) inneholder mange konkrete spørsmål, men disse var mest tenkt ut for å ha i bakhånd. Mange av spørsmålene ble besvart uten at jeg hadde spurt om dem konkret. Jeg hadde på forhånd en tanke om at essensen i det som ble sagt forhåpentligvis ville være til stede, selv om rekkefølgen i hvert intervju ble ulikt. Så lenge jeg fikk berørt de samme temaene og spørsmålene, fikk jeg fanget opp fellestrekk og ulikheter ved det informantene sa.

### **3.3 Datainnsamling**

For å kunne utføre et godt intervju, bør intervjueren, som tidligere nevnt, i forkant av intervjuet ha satt seg godt inn i den situasjonen informanten er i, og sørge for å ha kunnskap på området. Det er også viktig at forskeren møter informanten med et åpent sinn. Det vil si at man ikke tar med seg sine egne synspunkter og verdier inn i intervjusituasjonen. Slik kan man unngå at informanten forteller det han tror forskeren vil høre, eller er på jakt etter (Thagaard 2010). Samtidig kan dette kanskje bare gjelde til en viss grad. Studien vil alltid bli litt verdiladet, fordi forskeren tar med seg opplevelser og erfaringer inn i forskningssituasjonen, og arbeidet blir på den måten noe farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm 2005).

Uansett vil den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant virke inn på intervjusituasjonen, og kan derfor ha betydning for hvilke data vi får. Med tanke på dette bør man reflektere over hvilken påvirkning, og hvilken betydning forskeren kan ha for nettopp dette. Uansett hvor nøytral eller deltakende intervjueren er, er det viktig å opparbeide en tillitsfull og god relasjon til informanten. Et intervju er en samspillsituasjon, og det er derfor viktig å ikke skape avstand til den som blir intervjuet. Dette kan føre til skepsis hos informanten, og derfor påvirke dataene negativt (Thagaard 2010).

Jeg lot alle mine tre informanter være med å bestemme hvor og når vi skulle møtes. Da to av disse kom fra et annet sted i landet, og var i Trondheim på kurs da vi skulle møtes, hadde vi ikke mange dager å velge mellom. Den ene møtte jeg på hotellrommet hvor hun bodde under sitt opphold, og den andre møtte jeg på kursstedet. Den siste informanten ville gjerne at jeg skulle komme på den skolen hvor hun jobber, for å gjennomføre intervjuet der.

Jeg startet intervjuet med å presentere meg og prosjektet mitt kort, og spurte om de hadde noen spørsmål ut over det som stod i informasjonsskrivet. Deretter fortalte jeg hvordan intervjuet skulle foregå, før jeg slo på lydopptakeren. Jeg sa at jeg hadde laget en liste med

spørsmål delt inn i emner, men at de stod fritt til å fortelle om tanker, opplevelser og hendelser uten at jeg hadde spurt konkret om det. Dette valgte jeg å gjøre for å få mest mulig informasjon. Dermed kom vi inn på ulike tema uavhengig av den rekkefølgen jeg hadde skrevet opp i intervjuguiden. Jeg brukte kun lydopptaker under intervjuet, og valgte å ikke notere i tillegg. Dette var et bevisst valg, fordi jeg var redd for å gå glipp av noe informantene sa hvis jeg samtidig som hun fortalte, hadde fokus på notatene. På denne måten var fokuset rettet mot informantene hele tiden. Mot slutten av intervjuet var jeg nøye med å gå igjennom intervjuguiden, slik at jeg sikret meg at vi hadde vært innom hvert tema, og at jeg hadde fått svar på spørsmålene mine. Jeg avsluttet med å spørre om det var noe mer de ønsket å tilføye, eller om det var noe de ville fortelle som vi ikke hadde vært inne på.

### **3.3.1 Analyse av datamaterialet**

I dataanalyseprosessen skaper forskeren mening ut av de dataene han har samlet inn.

Kvalitative analyser er ikke en avgrenset prosess, men foregår helt fra du starter det første intervjuet (Postholm 2005). Postholm (2005) påpeker at forskeren må møte det materialet man har samlet inn med et åpent sinn, samtidig som at de analysene man gjør som forsker vil farges av de erfaringene og opplevelsene man har. Når man starter analysen identifiserer man viktige analytiske enheter i datamaterialet. Dette innebærer tolkning fordi vi plukker ut de analytiske enhetene ut i fra hva vi mener er relevant for vår studie, og som representerer viktige sider ved materialet (Thagaard 2010).

Jeg har valgt en temasentrert analytisk tilnærming, noe som i følge Thagaard (2010) går ut på at temaene er i fokus, og vi går i dybden på hvert tema ved å sammenligne informasjon fra hver av informantene. Jeg startet transkriberingen av intervjuene samme dag som de hadde blitt gjennomført, mens jeg enda hadde det friskt i minnet. Transkriberingen ga meg god oversikt over datamaterialet som jeg nå skulle arbeide videre med. Etter at man har identifisert de analytiske enhetene, kategoriserer vi disse ut ifra tema (Thagaard 2010). Jeg startet med å kode de transkriberte intervjuene med utgangspunkt i intervjuguiden, og kunne på den måten finne de emnene som var sentrale, og som jeg trodde på best mulig måte ville belyse problemstillingen min. Jeg startet med å fargekode transkripsjonene, hvor fargene stod for ulike tema. Deretter klippet jeg ut disse, og utsagn fra hver av informantene ble plassert under hvert tema, for å kunne sammenligne deres uttalelser, og dermed finne både ulikeheter og fellestrekk ved deres opplevelse. Da dette var gjort satt jeg igjen med ganske mange kategorier. Jeg ble derfor nødt til å redusere datamaterialet ved å ta utgangspunkt i de temaene som stod frem som mest sentrale for informantene når det gjaldt tilrettelegging for elevens

deltakelse i fellesskapet. Ved å først dele inn i tema etter intervjuguiden, så jeg hvor hovedtyngden av datamaterialet lå, og derfor hva som var mest sentralt. Jeg har valgt å ikke bare se på de opplevelsene som informantene har samme syn på, men har også understreket de situasjoner hvor de har ulike erfaringer. Dette tror jeg vil gi et mer helhetlig bilde på hvordan inkluderingen og tilretteleggingen foregår. Thagaard (2010) påpeker at man i temasentrerte tilnærminger må beholde et helhetlig perspektiv, ved å ikke løsrive informantenes utsagn fra den sammenhengen de opprinnelig har hatt. Man må derfor være påpasselig med at utsagnene fra informantene er satt i den sammenhengen som de i utgangspunktet var en del av i teksten. Ved å ta utgangspunkt i intervjuguiden da jeg laget kategorier, føler jeg at jeg har klart å ta vare på dette, fordi utsagnene blir gitt den samme meningen i kategoriseringen, som de har hatt under intervjuet.

Med denne kategoriske inndelingen, håpet jeg å kunne skape et bilde av de enkelte informantenes opplevelse av hva det innebærer å ha en hørselshemmet elev i klassen, blant ellers normalt hørende barn. Sammen med nødvendig bakgrunnsstoff som er presentert i kapittel 2, relevant litteratur og tidligere forskning som blir presentert underveis i de ulike kategoriene, vil dette være grunnlaget for mine tolkninger.

For å få innsikt i både rammene rundt opplæringen, og hvordan livet innenfor klassen arter seg, har jeg delt inn datamaterialet i to hovedkategorier, som videre er delt inn i underkategorier. Kategori 1 er organisatoriske rammer, som fokuserer på de rammene informantene arbeider under, og innebærer to underkategorier. Disse kategoriene er valgt for å belyse lærernes opplevelse av de ytre rammene. Underkategori nummer en, *Opplevelse av egen kompetanse*, tar for seg informantenes syn på deres egen kompetanse, og tanker rundt kompetanseheving. Underkategori nummer to, *Samarbeid med ledelsen ved skolen, kollegene og kommunen*, handler om ansvarsfordeling og holdninger på skolen, samt hvordan informantene har opplevd samarbeidet med kommunen i forkant av og underveis i opplæringen.

Kategori 2 er livet i klasserommet, og tar for seg tre underkategorier. Grunnlaget for disse kategoriene er bygd på det som stod fram som viktig for informantene i tilretteleggingen og inkluderingsarbeidet. Underkategoriene har titler etter utsagn fra informantene. Underkategori nummer en, *Det blir bare en naturlig del av hverdagen*, fanger opp noe av det som stod svært sentralt under intervjuet, nemlig det å gjøre hørselshemmingen kjent for de andre medelevene, og hvilke erfaringer informantene har med å skape et godt klassemiljø. Underkategori

nummer to, *Det er jo det at vi bruker det utstyret vi har*, har fokus på hvordan tekniske hjelpemidler letter hverdagen til både eleven og til lærerne, og har fokus på kommunikasjon i læringssituasjonen. Underkategori nummer tre, *Jøss, hva var det som skjedde nå, hvor er de?*, omhandler lærernes erfaringer i forhold til elevenes relasjoner, hva som kan være utfordrende sosialt sett, og kommunikasjon mellom den hørselshemmede eleven og de hørende.

### **3.4 Etiske refleksjoner**

Som forsker støter man på ulike etiske utfordringer. Disse utfordringene vil være avhengig av hvilken metode du ønsker å bruke, og hva som er hensikten med studien. I forbindelse med at man bruker intervju for å samle inn data, er disse problemene ofte knyttet til spørsmålene man skal stille, og hvor personlige disse kan være. Det er et etisk prinsipp at de som velger å delta i forskningsprosjektet ikke på noen måte skal ta skade av deltakelsen. Dette prinsippet bør derfor veilede forskeren når det gjelder spørsmålet om hvor nærgående man bør være.

(Thagaard 2010). Å foreta etiske overveielser er en del av hele forskningsløpet, helt fra før innhenting av data, til samtale/ observasjonen av informantene er ferdig. Før forskningsarbeidet starter er det viktig å informere deltakerne om hva som skal foregå og hva som er hensikten med forskningsarbeidet, slik at de er klar over hva de har sagt ja til. Det må også gjøres klart at de kan trekke seg fra studien når som helst, og informeres om hvordan man sikrer anonymitet og konfidensialitet (Postholm 2005). Jeg startet prosessen med denne masterstudien med å melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD. Dette gjelder for de prosjekter som er meldepliktige etter personopplysningsloven, og i og med at jeg skulle behandle lydbåndopptakene elektronisk, ble jeg nødt til å søke. Søknaden ble godkjent, og det ble presisert at innsamlede opplysninger skulle bli anonymisert, og lydbåndopptak slettet ved prosjektets slutt. Deretter ble informasjonsskrivet sendt ut til de som kunne være aktuelle. Gjennom dette skrivet sikret jeg meg at informantene ble klar over hva studien innebar, at de skulle være anonyme, at datamaterialet skulle slettes ved prosjektets slutt, og at det var mulighet for å trekke seg selv etter at de hadde sagt ja. Vedlagt informasjonsskrivet lå det en samtykkeerklæring som de som ønsket å stille opp skulle skrive under på, for å vise at de hadde blitt informert om dette.

I kvalitative studier, og også i forskningsarbeidet jeg har utført, kan det imidlertid være vanskelig å gi en fullstendig oversikt over studien på forhånd. Dataene som blir samlet inn, og nyervervet kunnskap underveis, kan føre til endringer i planen (Postholm 2005). I følge Postholm (2005), må man i slike situasjoner på forhånd informere informanten om at prosjektet kan dreie i andre retninger enn planlagt. Det var først da empirien var samlet inn at



jeg fikk oversikt over hva de mest sentrale emnene var, og derfor hvordan jeg på best mulig måte kunne besvare de forskningsspørsmålene jeg ønsket å belyse. I forhold til dette prosjektet ble det ikke gjort drastiske endringer, og fokuset forble det samme under hele prosessen, selv om problemstillingen ble forandret på underveis. Jeg har ikke gjort noen store endringer i forhold til det som informantene ble informert om i forkant av intervjuet.

I forhold til denne studien, kan det også være verd å nevne anonymitet når det er snakk om de elevene som informantene skulle fortelle om. Denne studien forutsetter at informantene var villige til å fortelle om en tredjeperson, altså den hørselshemmede eleven. Jeg presiserte i informasjonsskrivet at jeg ikke skulle ha noen identifiserbare opplysninger om disse tredjepersonene, og det er derfor helt ukjent for meg hvem disse elevene er.

Underveis i datainnsamlingsprosessen, kan det eventuelt nære forholdet mellom forsker og informant føre til at informanten kommer med uttalelser som skyldes at man har opprettet et tillitsforhold, og som egentlig ikke er ment for undersøkelsen (Postholm 2005). Jeg nevnte over at etiske utfordringer i kvalitativ forskning ofte har sammenheng med hvor nærgående spørsmål man kan stille, og den gode kontakten kan føre til at man deler mer enn man egentlig vil. Dette kan føre til at informanten får problemer i ettertid. Forskeren må da ha evnen til å skille mellom privat informasjon, og informasjon som kan refereres videre. Eventuelle misforståelser bør også oppklares underveis. En idé er da å la informanten gå igjennom det som er skrevet, for å sikre at materialet stemmer overens med hans eller hennes opplevelser og erfaringer (Thagaard 2010). I tråd med dette sendte jeg det transkriberte intervjuet til den enkelte informant. Selv om de transkriberte intervjuene er en ordrett avskrift av lydbåndopptaket, fikk informantene mulighet til å kommentere eventuelle misforståelser og/ eller forsnakkelser. Kanskje hadde de også sagt noe de angret på. Slik fikk jeg sikret at de utsagnene jeg hadde fått, stemte med deres virkelighet. I tillegg sendte jeg et sammendrag, hvor jeg skrev ned kategoriene, og hva det var lagt fokus på, mot slutten av prosessen. Dette for å gjøre dem klar over hva den ferdige studien omhandlet, og hva jeg hadde trukket fram som sentrale tema etter intervjuene.



## Del IV Organisatoriske rammer

### 4.1 Opplevelse av egen kompetanse

#### 4.1.1 Empiri

Alle informantene underviser de hørselshemmede elevene i og på tegnspråk, i henhold til opplæringsloven § 2-6. Alle tre har utdanning innenfor tegnspråk, og er sånn sett kvalifisert til å undervise eleven i og på tegnspråk. I tillegg har alle utdanning i pedagogikk, og informant 1 og 2 har også spesialpedagogikk. De tre informantene gir uttrykk for at de føler seg relativt kompetente når det gjelder deres rolle i forhold til den hørselshemmede eleven. Gjennom spørsmål knyttet til deres forhold til egen kompetanse, reflekterte de rundt sin kompetanse og sitt ønske om kompetanseheving.

Informant 1:

Det er klart, du får en del kompetanse bare når du jobber med det, og prøver og feiler og legger om stilen og hører fra andre hvordan de har løst forskjellige ting. Så du får på en måte en del kompetanse som ikke er sånn kompetanse som du får gjennom et studie, som er mer sånn erfaringsmessig. Jeg føler på en måte det at..ehm, jeg...akkurat med den type hørselshemming i alle fall, men det er klart at jeg har nettopp nå...det har vært diskutert om jeg kanskje skal begynne å jobbe med en liten unge til neste år som har fremmedspråklige foreldre, og som skal ha tegnspråk, og der er det sikkert nye utfordringer da. Altså, hva gjør du da...

Informant 2:

Jeg kunne tenkt meg mer på selve tegnspråket, kunne jeg tenkt meg. Også det å sitte og diskutere med andre voksne som er i samme stilling som meg gjør også at det gir meg en del, for at det er en del utfordringer du ser, som du kanskje ikke ser løsninga på bestandig, uten at jeg kan si noe bestemt akkurat nå.

Informant 3:

Kompetansen er der, men utfordringen er å utvikle seg. Som med alle andre typer fremmedspråk så trenger du å være i miljøet. Det er alt for lite miljø, så det vi har etterlyst...og det har vi gjort nå i forhold til en ny avtale med kompetansesenteret nå, at vi etterlyser mer oppfølgingskurs, mer påfylling for å kunne bruke språket mer flytende.

Informantene gir uttrykk for at de føler seg kompetente i forhold til det arbeidet de gjør nå, og det å skulle tilrettelegge opplæringen for deres elev. Likevel er det i deres utsagn fokus på utvikling. Både informant 2 og 3 uttaler at de kunne tenkt seg en oppfriskning på selve

tegnspråket. Informant 1 fokuserer på den oppgaven hun kanskje skal få til neste år, hvor hun skal få en elev som både er fremmedspråklig, og har tegnspråk som førstespråk, og at hun da kan komme til å støte på ukjente utfordringer, som hun har lite kunnskap om nå. Informant 3 føler man må utvikle seg ved å være i miljøet, og at miljøet er alt for lite, og kanskje derfor vanskelig å få tilgang på. Hun fokuserer på at de derfor har etterlyst kurs for å få enda bedre tegnspråkkompetanse. Informantene ser på det å være i et miljø med andre i samme situasjon, som lærerikt og berikende. Informant 1 og 2 har erfart at det å være i kontakt med andre kan gi dem mer kompetanse ved at de utveksler erfaringer, og diskuterer problemstillinger.

#### **4.1.2 Teori og drøfting**

Kravet for å kunne undervise døve og hørselshemmede elever i og på tegnspråk er 30 studiepoeng i tegnspråk (Utdanningsdirektoratet 2010), men selv om tegnspråkutdanning er et krav, er man ikke garantert at læreren vet hvordan man på best mulig måte skal tilrettelegge hverdagen for eleven (Grønlie & Hjelmervik 2004). I tillegg til tegnspråkkunnskap er det viktig at de lærerne som skal jobbe med de hørselshemmede elevene har den kompetansen som gjør dem i stand til å kunne tilrettelegge og tilpasse opplæringen på en best mulig måte. De hørselshemmede barna kan være like ulike som alle andre barn, og det er derfor viktig at læreren kan vurdere hvert enkelt barns behov, og tilrettelegge for at de kan bli deltakere som er aktive både i det sosiale, faglige og kommunikative (Utdanningsdirektoratet 2010). Dette innebærer at man har kunnskap om hørselshemming og hørselshemmedes læringsbetingelser, slik at man lettere ser hva barnet trenger. For at den hørselshemmede skal føle mestring og tilhørighet, er det derfor viktig at de som jobber med tilrettelegging og undervisning er voksne som føler seg kompetente og selvsikre (Grønlie 2005).

Etter Salamanca-erklæringen fulgte UNESCO opp denne ved å undersøke om den inkluderende skolen var blitt en realitet. Det de oppdaget var at noe av det som oftest stod i veien for inkluderingsarbeidet, var at lærerne ofte var usikre på sin egen kompetanse rundt det å skulle undervise og legge til rette for elever med spesielle behov (UNESCO 1997, gjengitt etter Garm 2003). Også prosjektet ”På vei mot ny grunnskoleopplæring for døve elever” (Ohna et al. 2003), som ble gjennomført i forbindelse med evalueringen av opplæringen av døve elever etter L97, kunne vise til lignende resultater. Resultatene innebar store forskjeller blant de bostedsskolene som var med i undersøkelsen. Den viste blant annet at mange av lærerne de intervjuet ikke følte seg sikre på hvordan man skulle organisere og legge opp undervisningen, og at de gjerne kunne tenkt seg flere kurs eller mer utdanning. De savnet også det å kunne diskutere ulike spørsmål med andre i samme situasjon.

Det virker som om alle informantene i denne studien føler seg relativt kompetente i forhold til den jobben de har nå. Likevel ser jeg det slik at alle tre har fokus på utvikling i sine uttalelser. Noe av det som kan bli utfordrende, og sette kompetansen deres på prøve, er hvordan de skal takle eventuelt nye situasjoner eller elever. Før eleven begynner på skolen, må læreren få opplæring om hørselshemming, og informasjon om eleven. Men selv om man har mottatt informasjon og opplæring i forkant av skolestart, kreves det fortløpende kompetanseheving, også etter at eleven har begynt på skolen. Tilbud om kurs og veiledning er derfor viktig (Ohna et al. 2003). Spørsmålet man kan stille seg er kanskje om det er mulig å noen gang føle at man er kompetent *nok*?

Informantene understreker betydningen av det å kunne snakke med andre i samme situasjon, for å drøfte ulike spørsmål, og for å få tilbakemelding på sine tanker og sin praksis. På den måten kan man se løsninger man selv ikke har sett. Døve må ofte reise bort for å finne sitt miljø, og for å være i en kontekst hvor man kan bruke tegnspråk (Breivik 2007). Informant 3 nevner dette spesifikt, og man kan dermed ut i fra informantenes utsagn, tenke seg at det ikke bare er eleven, men også lærerne som har behov for å være i et tegnspråklig miljø for å utvikle sin kompetanse. Problemet i vårt langstrakte land, og med vår spredte befolkning blir kanskje at det er langt mellom hver lærer, og at for enkelte blir muligheten til dette kanskje begrenset til et par ganger i året.

Hørselshemmedes Landsforbund (udatert) ser på det store antallet elever i de kommunale grunnskolene som utfordrende, og sier at grunnen til det er at de fleste skoler har for lite kunnskap og kompetanse om tilrettelegging for hørselshemmede barn. Spesielt er de opptatt av at opplæring i tegnspråk er avhengig av at læreren har god kompetanse. To av informantene nevner at de kunne tenkt seg en oppfriskning av tegnspråket, og hvordan de kan bruke det mer flytende. Man kan tenke seg at behovet for et rikt tegnspråk vil vokse jo eldre eleven blir. I skolesammenheng vil det for eksempel stadig bli aktuelt med nye fagbegrep, og dermed blir kravet om et fyldig tegnspråk enda sterkere både hos elever og lærere. ”Ettersom tegnspråk er både et redskapsfag og et fag som skal gi elevene kunnskaper og holdninger, er avlesnings- og opplevelsesaspektet sentralt. Elevene må være i aktiv kommunikativ samhandling med andre. Det forutsetter aktiv dialog med andre tegnspråkbrukere” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996, s.134). Videre sies det i veiledning av organisering av opplæring i og på tegnspråk (Regjeringen 1997) at dette kan være vanskelig å gjennomføre i bostedsskolene. Desto viktigere er det da kanskje at læreren er kompetent, slik at han/hun kan være en god tegnspråklig samtalepartner for eleven.

Mine informanter har altså blant annet fokus på kompetanseutvikling når det gjelder tegnspråk. Likevel er det mange andre sider ved det å være lærer til en hørselshemmet elev som krever kompetanse. Lærerne må også ha evne til å kunne legge til rette for at alle elever blir sikret deltakelse i det miljøet de er en del av. De må vite noe om hvordan man skal klare å skape et inkluderende miljø med barn med ulik hørsel, som skal føre til at barnet tilhører en gruppe hvor det kan vokse sosialt gjennom samspill med de andre (Grønlie & Hjelmervik 2004; Hofstad 2009). Deres tanker omkring dette vil være fokuset i del 5 av denne studien.

## **4.2 Samarbeid med ledelsen ved skolen, kollegene og kommunen**

### **4.2.1 Empiri**

Informantene har ulike erfaringer med samarbeidet med ledelsen ved skolen, og de andre ansatte ved skolen. Informant 1 har ingenting negativt å si om dette samarbeidet, og fremhever betydningen av at de har stått samlet og tatt felles beslutninger angående hvem som skal jobbe med den hørselshemmede eleven. Hun sier at ansvaret ikke har vært plassert kun på den enkelte lærer, men at ledelsen og lærerne sammen har tatt ansvar.

Informant 1 sier:

Altså...som jeg sa har vi vært ganske heldige fordi ledelsen har på en måte sett nytten av å skolere folk som skal jobbe i en klasse der det er hørselshemming. Og dermed så blir ikke på en måte utfordringene så veldig store, for alle på en måte er samkjørte, og det er lærere som vil jobbe med det. Det er på en måte ikke noen som ikke har lyst til dette for de har på en måte da heller fått andre roller der de har gjort..vært i andre klasser og sånn.

Informant 2 jobber på en skole hvor det er mange elever med spesielle behov, og holdningene er gode. Likevel trekker hun fram noen utfordringer når det gjelder enkelte ansatte på skolen.

Informant 2 sier:

Ja, holdningene er kjempepositive på huset her i forhold til barn med spesielle behov. Det som kanskje er utfordrende...det som kanskje har vært spesielt i forhold til den her eleven, det er at hun er så oppegående at du ser ikke hennes behov. Du ser ikke hva hun sliter med før du har lært henne å kjenne. Du ser ikke spørsmålene hun har fordi hun ikke forstår hva som blir sagt, eller hun gikk glipp av noe som skjedde og så videre. Men jeg har jo...Jeg er litt sånn på hugget da, og krever også litt i forhold til henne da, slik at det er godtatt det at hun må få litt støtte og hjelp i situasjoner der en kanskje ikke skulle tro, for eksempel når det er samlingsstunder, at hun får sitte framerst, og litt slike ting, og alle slike ting er godtatt.

Det kommer fram at noen av utfordringene oppstår som følge av at hørselshemming er en funksjonshemming som ikke vises. Hun sier at noen ikke ser behovene til eleven fordi hun er så oppegående på alle mulige måter. Videre sier hun:

Du må være veldig på hugget som voksen, og si ifra og sånn. Og jeg opplevde jo de første par årene, spesielt i forhold til SFO- ansatte, at ”jamen, hun hører likevel, hva er vitsen med det? Hvorfor skal vi gå inn på det lille rommet der, der det er teleslynge og liksom sitte å ta samlingsstund? Hvorfor kan vi ikke ta med alle sammen?”. Så akkurat det der med å gjøre alle voksne oppmerksom på hva det vil si er kjempeviktig.

Informant 3 har ikke et veldig positivt syn på hvordan ledelsen jobbet da de fikk vite at det skulle komme en hørselshemmet elev til skolen. Når jeg spør om skolen har tatt ansvar svarer hun at skolen var sent ute med å starte forberedelsene, og at ansvaret stort sett har vært plassert på de lærerne som jobber i klassen. Hun mener skolen var sent ute med å begynne å planlegge hvordan opplæringen skulle foregå, og å passe på at de hadde lærere med den kompetansen som trengtes.

Informant 3:

Vi kunne vært litt forberedt vi og. Skolen visste, i hvert fall tre-fire år før de skulle begynne på skolen, at de i hvert fall ble boende, og skulle være boende, så de kunne ha startet mye tidligere med å både utdanne og hjelpe de voksne som skulle jobbe med dem, til å få den skolinga som de trengte.

Videre sier hun følgende om enkelte av de andre lærerne:

Av erfaring så ser vi det at lærere som er inne og har enkelttimer, de glemmer seg veldig fort bort i forhold til både det å prate sakte, det å prate tydelig, det å være vendt mot eleven. Så samtidig som du er tegnspråklærer så må du hele tiden påpeke og passe litt på de andre lærerne.

Når jeg spør om det er noe skolen kunne gjort annerledes fokuserer hun på det å være ute i god tid:

Det som er viktig i hvert fall, det er og hele tiden ligge godt i forkant med forberedelser. At du slipper å begynne og fomme og lete. Det er kanskje den første og største biten å tenke på, tror jeg. Som kunne vært gjort annerledes.

Gjennom informantenes utsagn kommer det fram at det er stor forskjell på hvordan de har opplevd samarbeidet med ledelsen og resten av skolen. Informant 3 sier at inkluderinga av den hørselshemmede eleven ikke har vært en kollektiv prosess. Dette står i sterk motsetning til informant 1, og også tildels informant 2 sine opplevelser av hvordan samarbeidet med skolens ledelse og de andre lærerne har vært.

I forhold til hvordan informantene føler at samarbeidet med kommunen har vært, har de også ulike opplevelser. Informant 1 mener at systemet i Norge ikke er tydelig nok, og har opplevd hørselshemmede i bostedsskolen som ikke har fungert i andre kommuner, som hun har hatt kontakt med. Hun understreker derfor at mye er tilfeldig ut ifra hvor du bor. Likevel har hun positive erfaringer med den kommunen hun selv bor i. Kommunen har dekt mye av hennes utdanning som hun har fått tilbud om helt fra hun jobbet med denne eleven det siste året i barnehagen.

#### Informant 1:

Ja, det har gått veldig greit for oss, men...systemet sånn generelt i Norge, burde ha vært mye mer klarlagt. Det burde på en måte ha vært regler for hva som skal stå på klassen når en unge skal begynne på skolen, og hva som på en måte bør kreves av kompetanse og hvordan bør opplegget bli lagt opp for at det skal bli vellykka. For det er helt tilfeldig hva slags økonomi kommunen har og hva slags holdning de som sitter på pengene har, og hva ledelsen på skolen mener om sånn, og også den læreren som skal undervise i klassen eller...voksne personer som skal jobbe rundt den hørselshemmede og sånt så det er nok masse ting der som er helt tilfeldig alt ettersom hvor du bor hen, og for den kommunen som jeg jobber i så var dette så nytt, og...at de bare leste regler og fant ut at her måtte det både tegnspråkkompetanse til og det burde på en måte være noen som kunne litt om hørselshemming, og ikke bare at de kunne tegnspråk og...(...) Uten å sjekke hva andre skoler brukte å gjøre, så bare satt de i gang og utdanne og hvem som var villig og...hva slags vilkår og sånn så de kunne få i forhold til støtte og sånn, slik at ..eh..de tenkte på en måte ikke at det gikk an å spare inn eller noe sånt...de kom ikke på det...(...)Så jeg synes det på en måte er litt av utfordringa jeg, å få et system som skal være på plass i kommunen eller på en skole som tar i mot hørselshemmede elever.

Det ser ut til at denne kommunen har prioritert tidlig innsats, både når det gjelder å utdanne folk, undersøke hva slags ressurser som trengtes, og også hva den hørselshemmede eleven hadde krav på. Dette står på en måte i kontrast til det informant 3 sier om samarbeidet med kommunen.

#### Informant 3:

Nei, vi visste ingenting hva det innebar å ha en elev som hadde § 2-6 som førstespråk, egentlig. Visste absolutt ingenting. Og det å lete i systemet, måtte vi gjøre selv som lærer. Kommunen tok veldig lite ansvar der, men de var glade når vi kom med informasjon om..."Oj, nå har vi funnet det, og..." (...) Det savnet vi. Vi måtte...kommunen hadde ikke undersøkt noen ting. (...) Kanskje kommunen burde ha skaffet seg mer kunnskap selv om hva det vil si og innebærer.

Likevel understreker hun at alt ikke bare var negativt. Hun sier at når det gjelder midler til ressurser, penger til kurs for lærere og utflukter for eleven, så har kommunen stilt opp.



### Informant 3:

En kommune med dårlig økonomi, nedskjæringer på nedskjæringer, men det har aldri, aldri stoppa i forhold til utfordringer, som det vi har kommet med ønsker om, da. Så de har...og det er viktig. Kommunen må være med, og yte de midlene som egentlig trengs. (...) Forståelsen i kommunen vår på at det trengs, den er der, men kompetansen ut over lærerkompetansen som vi har som tegnspråklærere, den er liten.

Her møter vi delte erfaringer på hva kommunen deres gjorde da de skulle motta en hørselshemmet elev. Informant 1 sier på den ene siden at det systemet som finnes i Norge burde vært mer klarlagt, slik at det kom tydelig fram hva som krevdes. På den andre siden påpeker hun at den kommunen hun bor i var veldig samarbeidsvillige, og var aktive med å finne ut hva som måtte til for at tilretteleggingen skulle bli god. I informant 3 sitt tilfelle var det motsatt. Hun sier at de måtte finne ut av det meste på egenhånd, og at kompetansen i kommunen var lav. Lærerne måtte selv finne ut hva som krevdes og hvilke lover som gjaldt når de skulle få en hørselshemmet elev. Men til tross for dette satte ikke kommunen noen stopper for deres ønsker og behov, og gjorde det lærerne ønsket og krevde i form av støtte til ressurser, selv om økonomien var dårlig.

#### **4.2.2 Teori og drøfting**

Selv om en lærer må ha gode kunnskaper om og kompetanse rundt tilrettelegging for hørselshemmede elever, kan ikke en lærer alene skape et inkluderende klassemiljø (Ainscow 1999, gjengitt etter Garm 2003). Når en hørselshemmet elev skal begynne på skolen, må skolen sørge for at ansvaret ikke bare ligger på elevens lærer. Det er viktig for elevens helhetlige tilbud at alle ansatte på skolen føler et ansvar for at det som skjer på skolen skal være tilgjengelig for den hørselshemmede (Grønli 2005; Grønlie & Hjelmervik 2004). I det tidligere nevnte prosjektet "På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever", viste resultatene at skolens ansvar var avgjørende når det gjaldt hvordan elevene skulle få de beste forutsetninger for inkludering og god undervisning. Funnene viste at sjansen for å innfri kravene og å løse utfordringer på en lønnsom måte, ble styrket hvis skolen samlet hadde tatt ansvar, og ikke bare hadde plassert oppgavene på den enkelte læreren. Skolen må bli styrt av en helhetlig ideologi, og gode rutiner gjør at det som skjer på skolen er tilgjengelig for den hørselshemmede. Studien viste store forskjeller blant de bostedsskolene som var med i undersøkelsen (Grønlie & Hjelmervik 2004).

Vi møter et stort språk hos informantene når det gjelder denne tematikken. Informant 1 støtter opp under betydningen av at skolen står samlet når hun sier at hun ikke har opplevd noen

store utfordringer, fordi skolens ledelse og lærere er så samkjørte. Det kan tyde på at de kjenner sine roller og ansvarsoppgaver, og at skolen har en tydelig profil. På den måten har hun opplevd konsekvensene av at skolen har stått samlet i sitt arbeid. Dette står i motsetning til informant 3 sin opplevelse. Hennes erfaringer med at skolen ikke tok ansvar fører til at hun er nøye med å påpeke hvor viktig det er at man ligger i forkant, og er godt forberedt. Informant 2 understreker at det i bunn er positive holdninger på skolen, og at det hun har gjort krav på for å hjelpe eleven, er godtatt. Likevel kan det virke som om hun har støtt på enkelte utfordringer, hvor de andre ikke har sett behovet eleven har. Hørselshemming er en ”usynlig” lidelse som gjør at behovene ikke vises på samme måte som mange andre funksjonsnedsettelse. Manglende kunnskap er med på å forsterke fordommer (Grønlie 2005; Wennergren 2006). I dette tilfellet kan det se ut som om uvitenhet er roten til utfordringene, selv om det ikke nødvendigvis betyr at de ansatte har fordommer mot hørselshemming. Hun påpeker jo at holdningene på skolen er gode overfor barn med funksjonsnedsettelse. Hun har opplevd kolleger som ikke ser poenget med all den tilretteleggingen som blir gjort for eleven. Det kan tyde på at manglende kunnskap om hørselshemming har ført til at slike situasjoner har oppstått. Fordi man ikke ser elevens funksjonshemming, kan det være vanskelig å vite hva han/ hun egentlig trenger, og vanskelig å tro at eleven har behov for de tiltakene som er satt i gang for å heve kvaliteten på opplæringen.

På grunnlag av dette kan vi hevde at gode holdninger viktig, men ikke tilstrekkelig. Som nevnt tidligere er en av hovedområdene ved å skape en inkluderende skole, nettopp det å skape en inkluderende skolekultur. En slik skolekultur skal gjennomføres av inkluderende verdier som alle følger (Booth & Ainscow 2001). Dette understreker viktigheten av at skolen må stå sammen om inkluderingen slik at alle får informasjon om hva hørselshemming innebærer. En elev må ha muligheten til å kunne henvende seg til flere av lærerne på skolen, og det er derfor grunn til å hevde at kunnskap om hørselshemming hos alle, vil bidra til at eleven blir møtt på en best mulig måte.

En av indikatorene som tilsier at man har utviklet en inkluderende skolekultur er nettopp at de ansatte samarbeider med hverandre, og med ledelsen i kommunen (Booth & Ainscow 2001). Det er altså ikke bare skolen som skal være involvert i skolegangen til den hørselshemmede eleven. Kommuneledelsen må også være til stede. Grønlie (2005) kommer med råd for vellykket skolegang for hørselshemmede barn som er bygd på både erfaringer og resultater fra evalueringsundersøkelsen ”på vei mot en ny grunnskoleopplærign for døve elever” (Ohna et al. 2003). Hun sier at det er et ansvar som er hele skolens og kommunens.

Dette forutsetter at skolen har tilgang på hjelp og veiledning, og at ledelsen på skolen og lærerstaben må få informasjon og innsikt, og på den måten også utvikle en positiv holdning til de utfordringer denne situasjonen fører med seg.

Selv om holdningene overfor de hørselshemmede og tegnspråket har endret seg de siste tiårene, er det i følge Grønlie (2005) store forskjeller i landet vårt når det gjelder tilgang på et tegnspråklig miljø og relevant kompetanse. Hun understreker at selv om det i Norge nå er en generelt mye større respekt for døvemiljøet enn det var før, så er ikke jobben gjort med det. Selv om lover og regler vitner om at hørselshemmede barn skal ha en likeverdig og inkluderende opplæring, så er det ikke sikkert det i praksis er slik. Den ytre organiseringen skal altså være lik i hele Norge, men det er likevel store forskjeller på hva slags tilgjengelige ressurser man har på hver skole og i hver kommune, og derfor hvilke muligheter og begrensninger man ser i arbeidet med eleven. Dette tyder på at selv om rammene i utgangspunktet er like, og lover og regler skal gjelde for alle, er det likevel ikke sikkert at ting gjennomføres slik de egentlig skal. Dette kan også bekreftes ut fra informantenes utsagn. Her ser vi også ting som tyder på at det er store forskjeller i kommunenes kompetanse når det gjelder kunnskap om hørselshemming og hvilke lover som gjelder. Dette kan ha sammenheng med lokale valg og hvilke ressurser kommunen gjør tilgjengelig (Grønlie 2005). Informant 1 understreker at systemet i Norge burde vært mer klarlagt. Dette kan tyde på at hun mener at kravene og reglene burde vært mer synlige. Lovene er der, men de er kanskje ikke synliggjort nok for de som skal jobbe med det.

At eleven skal få en god skoletid er altså ikke bare skolens ansvar, men også kommunens. Ideelt sett bør kommunen ha kompetanse om hørselshemming i deres skoleseksjon, og økonomi til og et ønske om å skaffe aktuelle lærere tegnspråkkompetanse. Kommunen er altså pliktige til å finne lærere som har den rette kompetansen, og det er kommunen som har ansvar for å ta kompetanseutvikling på alvor (Grønlie & Hjelmervik 2004; Grønlie 2005). Som sagt kan spørsmålet om hvilke ressurser som blir gjort tilgjengelige, ha en betydning for hvordan opplæringen blir lagt opp, og for innholdet i den pedagogiske tilretteleggingen (Kristoffersen et al. 2009). Det er tidligere nevnt at kommunens økonomi og vilje til å utdanne lærere, kan være avgjørende for om foreldrene har valgt å la barnet gå på bostedsskolen. Dette viser hvor stor rolle kommunen kan ha for opplæringstilbudet. I informant 1 sitt tilfelle, ser det ut som om kommunens vilje har vært det avgjørende for det positive inntrykket hun sitter igjen med i forhold til samarbeidet. Ut i fra hennes utsagn forstår jeg det slik at kompetansen i skoleseksjonen i kommunen ikke var spesielt høy, og hun sier at denne situasjonen var ny for

dem. I stedet for da å se begrensninger, fokuserte de på mulighetene. Informant 1 har fått dekt relevant utdanning helt siden eleven gikk på barnehagen, og det ble lagt ned en tidlig innsats for at alt skulle bli så bra som mulig. I informant 3 sitt tilfelle har også kommunen vist vilje i form av at de ikke har latt en dårlig økonomi stå i veien for midler og ressurser til den hørselshemmede eleven, og de som jobber rundt. Vi ser likevel mangel på kompetanse og initiativ til å forberede skolen og lærerne i forkant av skolestart.

## **Del V Livet i klasserommet**

### **5.1 ”Det blir bare en naturlig del av hverdagen”**

#### **5.1.1 Empiri**

Det kommer fram som et sentralt funn i denne undersøkelsen at lærerne er opptatt av å formidle til medelevene hva hørselshemming er for noe. De er opptatt av at elevene skal få innsikt og kunnskap for å skape et godt klassemiljø. Alle informantene påpeker at hørselshemmingen er en helt naturlig del av skolehverdagen, og at medelevene på den måten ikke tenker på at det er noe særlig spesielt ved det.

Informant 1 sier:

Men i hvert fall komme i gang så tidlig som mulig med å forklare hva hørselshemming er for noe, og hvordan det virker, og at noen bruker tegnspråk, andre må bruke tekniske hjelpemidler for å forhøye lyden, og dette med at det er greit å kunne på en måte se ansiktet til noen som prater for da får du med deg mye mer enn hvis du bare må bruke ørene. Og liksom...ufarliggjøre og forklare det sånn at de forstår på en måte hva det er for noe, og det blir bare en naturlig del av hverdagen. Det tror jeg er ganske viktig, for at hvis de stiller helt åpen og ikke synes dette blir noe spesielt hokusfokus, eller noe som helst, så tenker de nok ikke så mye...

Elevene har fra første dag måttet innordne seg slike regler uavhengig av om de hørselshemmede elevene er der eller ikke.(...) Elevene har aldri blitt fortalt at de skal gjøre slik og slik for å ta hensyn. En har presisert at dette er regler for å bedre læringsmiljøet til alle.

På spørsmål om det er negative holdninger blant de andre elevene, sier informant 1:

Nei, de er så vant til det, for de har på en måte...de har vokst opp med det, og de aller fleste har også gått i barnehage der det ble brukt tegnspråk og sånn, slik at...de tenker ikke at det skal være så annerledes.

Informant 2 er opptatt av å poengtere i klassen at alle er forskjellige. Alle sliter med sitt, og på den måten blir ikke hørselshemming noe mer framtrædende enn det de andre sliter med.

Informant 2 sier:

For de er så ulike de ungene. Halvparten av ungene i den gruppa er barn som har et eller annet som de sliter med, og de er så forskjellige. Så det at den eleven bruker høreapparat, at vi må bruke mikrofon og sånn, det bare føyer seg inn i det at vi er ulike og at vi jobber forskjellig. Så...de har respekt for hverandre, og det er så godt miljø inne i den klassen. (...) Ungene selv forteller. Ungene selv rekker opp hånda og forteller om seg selv og gjør det velvillig. For det er såpass trygt...et godt, trygt miljø. Ja, så det er godt sånn ja.

Hvis de oppdager negative holdninger i klassen, sier informant 2 at de tar det opp, og snakker sammen. Sentrale begrep som hun trekker fram er forståelse og åpenhet:

Hvis vi oppdager negative holdninger som går direkte på en elev, så tar vi det opp. Jeg snakker med enkeltelever, vi snakker noen ganger i små grupper. Jeg setter i gang noen små sosiale leker og aktiviteter for at vi skal...ja. Jeg har ikke tro på det her med pekepinn...at du står med fingeren hele tiden og ”fy fy”. Men...ja, og at vi forstår hverandre er kjempeviktig. At de andre ungene forstår hva det dreier seg om. Men de har jo hatt en fordel de ungene i den gruppa mi, den klassen min, for de er vant med at fra første skoledag så har de vært vant med at vi er ganske åpen med hverandre. Vi kjenner hverandre veldig godt, og vi vet hva den enkelte sliter med.

Informant 3 presiserer at de tiltakene som blir igangsatt for å få et godt klassemiljø, gjøres med tanke på at alle skal bli inkludert i fellesskapet. Hun sier at de har hatt fokus på dette ved å snakke sammen om ulike tema.

Informant 3 sier:

Vi har brukt veldig mange timer av de fastlagte timene til den type arbeid. En annen ting er det at...den jobben som vi gjør for å inkludere henne, den kommer de andre også til gode. For eksempel...det jeg gjør nå er ikke spesielt for å inkludere den hørselshemmede, det er faktisk at alle skal bli inkludert, for det er jo mange som ikke er inkludert i det sosiale. Heller ikke i klassemiljøet, sånn sett. Så jeg jobber jo aktivt...har timefastlagt en time hver uke til klassemiljø. Til dette her med mobbing og sånt, og der kommer jo alt dette her inn. (...) Snakker sammen og setter ord på ting, og dette er jo alt fra klassemiljø til mobbing. Hvorfor blir du mobbet? Er det fordi du er annerledes? Og da kan vi komme inn på det her med funksjonshemming, men jeg går ikke direkte inn på... Så jeg er veldig forsiktig, veldig forsiktig med å trekke fram den eleven, å trekke fram det handicapet, eller...

Informant 3 påpeker også at på grunn av at de har en høreapparatbruker i klassen, må de ha fokus på disiplin. Hun sier også at elevene er så vant til dette, at de tenker ikke over det.

Så fordelene for hele klassen sånn sett ut i fra det ståstedet at vi har en som bruker høreapparat og er avhengig av tolk er det at disiplin og læringsmiljø blir jo optimalt, i og med at alle rekker opp hånda og venter på tur. Det er ingen som tar ordet. (...) De regner med at det er slik det skal være nå, at de får ikke lov til å si noen ting før de har rukket opp hånda, og får ordet. De må vente på tur alle sammen.

Ord som kan trekkes fram som sentrale i informantenes utsagn er respekt, åpenhet og ufarliggjøring. Felles for alle informantene er at de trekker det fram som viktig at elevene har fått informasjon om hørselshemming, og at man så tidlig som mulig forteller, forklarer og gjør rede for hva dette innebærer. På denne måten mener de at elevens funksjonshemming blir en naturlig del av hverdagen, og dermed noe som de andre elevene ikke tenker særlig over.

Informant 3 trekker fram godt læringsmiljø som en konsekvens av at de har en hørselshemmet

elev i klassen, og at elevene er vant til disiplin og det å vente på tur. Også informant 1 presiserer at det de har laget av regler i klassen skal gagne alle, og at de aldri har vært opptatt av å fortelle elevene at de må oppføre seg på en bestemt måte for å bedre læringsmiljøet til den hørselshemmede eleven. Det skal bedre læringsmiljøet for alle.

### **5.1.2 Teori og drøfting**

”Egentlig er integrering og inkludering i videste forstand et spørsmål om samliv mellom mennesker som krever gjensidig respekt og forståelse” sier Dalen (2006, s. 26). Det viste seg i UNESCOs rapporter (1999, gjengitt etter Garm 2003) at klassemiljøet har stor betydning for inkluderingsprosessen, og det å skulle lage et godt læringsmiljø for alle elevene i klassen, tilpasset deres individuelle behov. I følge informantenes opplevelser er klassemiljøet i klassene deres godt. Det virker som de har klart å skape et trygt og godt miljø, og de sier at medelevene ser på hørselshemmingen som en naturlig del av hverdagen. Andre elevers syn på, og eventuelle fordommer mot de hørselshemmede elevene, bunner ofte i manglende kunnskap om funksjonsnedsettelsen. Uten kunnskap vil det derfor fortsette å eksistere fordommer og myter. At det i tillegg er en funksjonshemming som ikke synes så godt, kan være med å forsterke dette (Grønlie 2005; Wennergren 2006). Dette er en del av fonosentrismen som handler om antagelser man har om andre. Dette omhandler en del av den ureflekterte kunnskapen vi sitter inne med. Fonosentrismen danner bakgrunnen for hvilke antagelser og fordommer vi møter verden med, og fører ofte til diskriminering, selv om den i utgangspunktet ikke er vondt ment (Breivik 2007). Som tidligere nevnt, mente Mittler (2000, gjengitt etter Garm 2003) at inkluderende skoler kan skape inkluderende miljø, som igjen kan være med på å bekjempe diskriminering. Alle informantene legger vekt på at de er åpne med hverandre, og snakker mye om ulike tema, deriblant også funksjonsnedsettelse. Elevene har kunnskap om hørselshemming, og dette er med på å sikre at elevene ser på hørselshemmingen som helt naturlig. På den måten kan man tenke seg at fordommer og negative holdninger blir unngått.

I studien ”The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school” (Antia 1999), fant forskeren at lærere til hørselshemmede elever var mer positive til å gjøre tilpasninger i klasserommet som de så på som verdifulle for hele klassen, enn tilpasninger som ble gjort spesielt for de hørselshemmede. Når vi ser på informantenes utsagn kan det virke som de på den ene siden er opptatt av å sette fokus på hørselshemming ved å gi elevene innsikt i og kunnskap om det. På en annen side er de opptatt av at dette er en funksjonshemming som er sidestilt med alt det andre de enkelte elevene sliter med. Gjensidig

respekt og toleranse for de problemene hver enkelt av barna har, og som man kan møte i et samfunn, er viktig for å skape et inkluderende miljø. De tiltak som settes i verk er tiltak som skal være til fordel for alle, uavhengig av hørselshemmingen. Antia (1999) henviser også til York og Tundidor (1995), som hevder at mangfold i samfunnet kan lette inkluderingsarbeidet. I Antias (1999) studie kom det fram at lærerne påpekte at mangfold var viktig å akseptere. Deres undervisning ble tilpasset alle elevene, og den tilretteleggingen de gjorde for de hørselshemmede ble bare noen av alle de tilpasningene de gjorde for hele klassen. Dette gjenspeiles altså også i det informantene sier. I en klasse vil det i de fleste tilfeller være barn med ulike lidelser eller utfordringer. Det kan virke som om det at klassen har en elev som er hørselshemmet, er noe helt naturlig for medelevene, fordi det også er flere andre som av ulike grunner trenger ekstra tilrettelegging. På grunn av dette kan man på mange måter si seg enig i York & Tundidor (1995, gjengitt etter Antia 1999), som hevder at mangfold kan føre til inkludering. Det er ulikhet som er det normale. ”Mangfold betraktes ikke som et problem, men som en rik mulighet til å støtte læring og deltakelse for alle elever”, sier Booth & Ainscow (2001, s. 10). De understreker poenget med at i en inkluderende skole har alle noe å bidra med, alle er verdifulle, og miljøet er trygt og aksepterende.

I empirien legger informantene vekt på å normalisere at de har en hørselshemmet elev i klassen. Vi kan dermed stille oss spørsmålet: Hva er *normalt*, hva er *avvikende*? Og hvem er det som setter disse standardene? Dette er ikke absolutte begrep, og må derfor ses i sammenheng med både individuelle og samfunsmessige faktorer. Det vil på den måten bli relasjonen mellom disse faktorene som er avgjørende for hva som er normalt og hva som er avvikende. I pedagogikken og psykologien har normalfordelingskurven vært den mest brukte definisjonen på hva som kan sees på som normalt. Dette inngår i en statistisk normalitetsbestemmelse, og går ut på at jo lenger bort fra midten av kurven fenomenet befinner seg, jo mer unormalt er det. Denne normalitetsbestemmelsen er relativ, ikke absolutt, og vi kan ikke si at noe er normalt eller ikke, men om noe er mer eller mindre normalt i forhold til gjennomsnittet (Solum 1993). Dalen (2006, s. 17) sier: ”Årsaken til de fleste avvik vil kunne forklares i samspillet mellom faktorer knyttet til den enkelte person og faktorer knyttet til samfunnet som omgir personen”. Dette understreker at samfunnet vårt må være bygd opp slik at man ikke hindrer menneskers livsutfoldelse, og slik at samfunnet selv ikke skaper mennesker med funksjonsnedsetting. Man kan bli et avvik ved at miljøet som man omgir seg i, har smale toleransegrenser for hva som er ”normalt” og ikke (Dalen 2006). Informantenes uttalelser tyder på at de som lærere har lært å se personen før



funksjonshinderet, og at medelevene helt fra starten av skolegangen har fått kunnskap om hørselshemming, og innordnet seg regler som gagnar både den hørselshemmede og de andre. Starter man tidlig med holdningsarbeid, vil dette føre til at medelevene utvikler toleranse og respekt ”nesten uten at de vet det selv”, fordi dette er den situasjonen de alltid har vært vant til. En inkluderende skole skal skape en forståelse for ulikhet (Booth & Ainscow 2001). Dette viser også hvor viktig det er at miljøet man befinner seg i er tilpasset de variasjonene man finner i et samfunn, noe som blir grundigere gjennomgått i neste kategori.

## **5.2 ”Det er jo det at vi bruker det utstyret vi har”**

### **5.2.1 Empiri**

Det kom fram av intervjuene at betydningen av de tekniske hjelpemidlene er store, og to av informantene nevner dette flere ganger. Eleven i klassen til informant 1 har operert inn CI, og i følge informanten, er det av liten betydning for hennes elev om høyttalersystemet er skrudd på, fordi hun ikke klarer å fokusere på tale når hun skal ta i mot fagstoff. Da fokuserer hun på læreren som underviser henne på tegnspråk parallelt med den læreren som underviser med tale. Likevel står høyttalersystemet alltid på i og med at det er annen med hørselshemming i den samme klassen. Til tross for at hennes elev ikke bryr seg om høyttalerene er av eller på, ser informant 1 nytten av å bruke teknisk utstyr.

Informant 1 sier:

I tillegg er det å bruke mikrofonanlegg en utrolig fin måte å styre elevenes språklige aktivitet.

I klasserommet til informant 2 er det teleslynge, og alle ungene bruker mikrofon når de prater. Hun går med mygg som hun bruker hele tiden, og støtter samtidig opp med tegn. Informanten sier følgende på spørsmål om hva som er det viktigste når det gjelder å inkludere eleven i klassefellesskapet:

Det er jo at vi bruker det utstyret vi har, slik at hun får med seg de beskjedene som gis, både faglig og andre typer ting som blir sagt av de andre ungene og. Det kan være en unge som sier noe morsomt, og hvis den ungen ikke er lært opp til å bruke mikrofon, så får ikke hun med seg hva det var...så ser hun at de andre flirer, også vet hun ikke hva det er (...)Det er kjempeviktig det at man lærer ungene til å bruke alt av utstyr som vi har, pluss at de voksne som kommer inn som ikke er der daglig...det kan være vikarer eller hva det er, at de også bruker hjelpemidler. Ja, det er det viktigste.

Når det er snakk om hva skolen kunne gjort bedre i inkluderingsarbeidet, trekker også informant 2 inn det med tekniske hjelpemidler. Hun sier:

Det med å ha teleslynge på flere rom, det kunne jeg tenkt meg. For det hadde lettet min tilværelse. Ja, for det er ganske slitsomt og skal stå og tolke når du ikke er utdannet tolk, for å si det sånn. Jeg kan ikke tolke egentlig, men jeg gjør jo det jeg kan da.

Informant 3er også opptatt av hvor viktig det er at de nyttegjør seg av de tekniske hjelpemidlene på skolen. Hun opplever ofte at utstyret ikke fungerer som det skal, og dette kan føre til krevende situasjoner.

Informant 3 sier:

Jeg har i hvert fall sett og opplevd hvor heldige vi er som gjør oss nytte av de tekniske hjelpemidlene. I og med at vi har vært uten de tekniske hjelpemidlene i flere måneder når det ikke har virka...og da detter hun utenom i ganske mye. For da må jeg tolke alt, og å stå og tolke i seks timer, både lærer og elev, det var veldig slitsomt.(...) Så jeg tolker veldig ofte når eleven rekker opp hånda og skal svare, og det er fordi mikrofonene veldig ofte ikke fungerer som de skal. Men hun har veldig lyst til å se på de personene som prater, og det gjør det veldig vanskelig å tolke, for dam å du forflytte deg selv rundt i rommet.

Det gjelder i læringsmiljøer som ikke er inne i det lukkede klasserommet, som er utfordringen. For da, for det første så har du ikke den hjelpa fra mikrofonene på samme måten, selv om vi kan ha med mikrofoner, men det fungerer ikke slik vi har lyst til. Og det å...da er du jo tolk på heltid, samtidig som du kanskje har ansvar for de andre elevene. Så det er en utfordring. Der blir hun ofte hengende etter også.

Hørselshemmede elever har ofte problemer med å henge med i situasjoner hvor flere skal snakke sammen. Informant 3 nevner bruk av mikrofoner i gruppesamarbeid:

Hun er veldig åpen selv på at når de sitter i grupper og jobber i klasserommet for eksempel, at en av de skal ha på seg den lærermikrofonen av de andre elevene, sånn at hun kan kommunisere med språk, da, og høre. De andre elevene...enkelte av dem er i hvert fall kjempeflinke til å snakke tydelig og se på henne når de har gruppesamarbeid og sånn.

### **5.2.2 Teori og drøfting**

I kapittel 2 ble det nevnt at en av grunnene til at mange flere nå enn før lar barna sine gå i bostedsskolen, er framskrittene når det gjelder teknologi. For å kompensere, i alle fall til en viss grad, for de kommunikative vanskene et hørselshemmet menneske har, bruker man tekniske hjelpemidler (Overvik 2009). Ohna et al. (2003) sier at inkludering av hørselshemmede elever ofte har dreid seg om hvordan eleven skal få med seg det læreren sier, og om hvordan man kan tilpasse dette innenfor de integrerte rammene. Også Jonassen (2009) uttaler at det man i utgangspunktet har vært opptatt av er at eleven skal kunne høre læreren, men også seg selv og medelevene i klassesituasjonen. Man bør derfor ha som mål å formidle

det som går på det faglige over mikrofonanlegget. Likevel er det ofte vanskelig å overføre alt som skjer av kommunikasjon i et klasserom, fordi dette ofte er spontane utbrudd, eller kommentarer (Overvik 2009). Dette støtter informant 2 opp under når hun sier at konsekvensene av at de andre elevene ikke bruker mikrofon når de prater, er at den hørselshemmede ikke får med seg kommentarer eller utsagn som fremkaller latter hos de andre. Hun ser det derfor som svært viktig at de andre elevene stort sett bruker mikrofon når de prater. På den måten vil ikke eleven føle seg utenfor. Likevel kan man sette spørsmålsteget ved om det er praktisk mulig at den hørselshemmede eleven vil kunne få med seg alt av spontan kommunikasjon i klasserommet. Det vil vel alltid være noe kommunikasjon som læreren ikke klarer å styre ved hjelp av mikrofoner?

Ohna et al. (2003) sier at deres synspunkt på det som representerer en av de største utfordringene når det gjelder opplæringen, er hvordan man kan skape et læringsmiljø hvor de hørselshemmede elevene kan samhandle og delta på lik linje med de andre. I følge informantene kan det tyde på at det tekniske utstyret kan bidra til at eleven får delta mer i miljøet. Analysene i prosjektet ”på vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever” indikerte at blant ulike faktorer, var det dårlig kommunikativ deltakelse i klasserommet, som var den ekskluderingsprosessen som oftest rammer hørselshemmede barn (Ohna et al. 2003). Informant 3 har opplevd tekniske hjelpemidler som ikke har fungert, og har på den måten erfart hvor viktige de er i hverdagen. Uten dem har eleven lett for å falle utenfor, og ikke få med seg det som blir sagt.

Informantene trekker også fram læringssituasjoner som finner sted utenfor det vanlige klasserommet som utfordrende. Før var den mest vanlige undervisningsformen en strukturert lærer- elevundervisning, og Jonassen (2009) understreker at dette var en undervisningsform som passet de hørselshemmede. Nå derimot, er en rekke arbeidsmetoder i bruk, noe som fører til at det kan bli vanskeligere for elever med hørselshemming å henge med. Både informant 2 og 3 understreker som sagt at undervisning kan være utfordrende i situasjoner der de er utenfor det vanlige klasserommet. Her har de ikke den samme hjelpen fra mikrofonanlegget, og det blir derfor mer krevende både for eleven og læreren. Det blir krevende for eleven fordi det er vanskeligere å få med seg det som blir formidlet, og det er vanskeligere for læreren fordi det setter større krav til at alt må tolkes. Universell utforming av skolebygg og bygninger ellers, skal sikre tilgjengelighet for alle, og er spesielt utformet med tanke på mennesker med nedsatt funksjonsevne, slik som for eksempel bevegelses-, syns- eller hørselshemming (Miljøverndepartementet udatert). På denne måten blir det et mål å inkludere

alle elever i skolemiljøet gjennom at bygningen er fysisk tilrettelagt for alle (Wågø, Høyland & Dale 2005). Ut i fra tanken og loven om universell utforming kan man tenke seg at det i løpet av en del år kan være aktuelt (og også en selvfølge!) at alle rommene på en skole har høyttalerutstyr, og muligheter for å forsterke lyden. I tillegg til dette bør også rommene være bygd og utformet på den måten at lydforholdene er optimale. Vi ser også i inkluderingshåndboken (Booth & Ainscow 2001) at en forutsetning for en inkluderende skole er at skolebygningen skal være tilgjengelig for alle. En slik skolebygning fører til et generelt bedre læringsmiljø. Informant 2 og 3 opplever at inkluderingsarbeidet blir vanskeliggjort i andre rom enn klasserommet. Hvis hele skolen er tilgjengelig for alle hadde man vært mer fleksibel med tanke på å flytte seg rundt, og bruke alternative opplæringsarenaer. Da hadde man kanskje ikke støtt på de samme utfordringene og bekymringene når det gjelder spesiell tilrettelegging med tanke på det kommunikative aspektet, i og med at bygningene må være universelt utformet i utgangspunktet.

Dette kan også knyttes til det som under forrige kategori ble nevnt om normalisering og avvik. Et samfunn som er tilpasset alle, vil derfor ha større rammer for hva som er normalt og ikke, og færre vil bli sett på som avvik.

Å ha teknisk utstyr som fungerer, er ut i fra informantenes uttalelser noe av det viktigste for at tilretteleggingen skal være vellykket. Dette gjelder både i undervisningssammenheng, og for å innlemme eleven i miljøet i klassen. Det tekniske bidrar til at eleven kan delta i det kommunikative på en bedre måte. For at man skal kunne kalle inkluderingen vellykket, må eleven ha mulighet til å kommunisere med andre på en noenlunde ubesværlig måte. Et barn vokser ikke i et vakuum, det må føle tilhørighet og utvikle seg i samspill med andre. På grunnlag av dette ser det ut som det tekniske er en forutsetning for at eleven skal kunne føle seg inkludert, fordi de da får med seg mer av det som blir sagt i lærings situasjonen.

Informant 1 sier at det er av liten betydning for hennes elev om høyttalersystemet er av eller på. Grunnen til det er kanskje at hennes elev, som den eneste i denne studien, har fått operert inn CI. Det er altså ikke bare lærerens opplevelse av hvilke hørselstekniske hjelpemidler som kan fungere i klassesituasjonen, som er vesentlig. Det er viktig for elever å ha kunnskap om sine egne hørselsstrategier, for å kunne delta i kommunikasjon. I og med at deres opplevelse er individuell, bør eleven få teste ulike tekniske hjelpemidler, for selv å kunne gjøre seg opp en mening om hva som fungerer best, og hvilke muligheter de har for å høre (Wennergren 2006). Elevene er forskjellige, og deres behov kan variere ut fra blant annet grad av nedsatt

hørsel, alder eller hvilket behov det tekniske hjelpemidlet er tenkt å dekke (Jonassen 2009). Selv om eleven til informant 1 ikke føler det store behovet for at høyttalersystemet er slått på, trekker hun det likevel frem som viktig for å styre elevens aktivitet. Hun får støtte i dette hos Jonassen (2009) som sier at det som kanskje er mest utfordrende i klasseromssituasjonen, er det å få med seg hva de andre elevene sier. Eleven blir ekskludert fra læringsfellesskapet, hvis han/hun kun har tilgang på det læreren sier, og ikke det de andre elevene sier.

Hvor utsatt en elev er for ekskluderingsprosesser i klasserommet er ikke i alle tilfeller proporsjonal med hvor dårlig eleven hører. Her er det hvordan man bruker de kommunikative og pedagogiske redskapene man har til rådighet, som er like viktig for hvor deltakende eleven blir. Man må derfor ha fokus på hvordan teknologien og andre ressurser blir brukt (Kristoffersen et al. 2009).

### **5.3 ”Jøss, hva var det som skjedde nå, hvor er de?”**

#### **5.3.1 Empiri**

Felles for elevene til de tre informantene er at alle tre er avhengige av tegnspråk, men er flinke til å munnavlese og har et helt utviklet talespråk. De tre informantene sier alle at eleven har venner, og at dette er likeverdige vennskap, hvor de andre tar initiativ sosialt sett overfor den hørselshemmede. Her blir det fokus på hvordan de tilrettelegger for kommunikasjon og samvær, og gode relasjoner elevene i mellom.

For å kunne ta del i et kommunikativt fellesskap, bør barna kunne kommunisere forholdsvis problemfritt med hverandre. Informant 1 og 2 har lagt vekt på at medelevene til den hørselshemmede eleven skal kunne litt tegnspråk. I informant 1 sitt tilfelle fikk hele klassen en time opplæring i tegnspråk i uka de første årene. Også informant 2 har hatt med noen av medelevene i tegnspråktimene.

Informant 1 sier:

Alle kan litt tegn, også er det noen som er ganske gode, som kan kommunisere med henne på tegnspråk. De venninnene hennes og sånn, også har det smitta litt over på klassen over og under også opp gjennom tida.

Medelevene spurte etter hvert etter nye tegn, eller hvordan de skulle si forskjellige ting, og sånn, for de syntes det var veldig spennende. Det ble veldig positivt, for de har aldri vært noe sånn at de synes det har vært travelt med tegnspråk eller noe sånt.

Hun påpeker også hvor viktig eleven hennes synes det er at de andre elevene kan tegnspråk:

De støtter med tegn på tale, og noen kan ganske så høyt nivå på tegnspråk. Slik at det hun er redd for er hva som skjer når hun skal begynne å skaffe seg nye hørende venner som ikke kan tegn, fordi at hun er ikke sikker på hvordan det vil fungere.

En periode tror jeg kanskje hun gjorde det (følte seg annerledes), for hun klarte ikke helt...altså hun ble så sliten av å være i lag med de i klassen fordi at hun følte vel kanskje at de ikke kunne så mye tegnspråk som de kunne de som går på deltidsopphold her oppe. Men etter hvert som hun har blitt flinkere i norsk, og kanskje de også har blitt enda flinkere i tegnspråk, så er ikke det noe problem lenger.

Informant 2 uttaler at det å lære seg tegnspråk er populært i klassen, og at de drar inn tegnspråk i ulike settinger i undervisningen.

Informant 2 sier:

Vet du, når ungene var veldig små, når de begynte i første, så ble det som en lek det her. Tegnspråk, det er jo mye lekaktiviteter du kan gjøre, så jeg har hatt en del av det i gymtimer og ellers i undervisninga. Når ungene var sliten og sånn ,så putta jeg inn små sånn tegnspråkleker og litt sånn. (...)Hele klassen har litt opplæring i tegnspråk. Vi har ukas tegn, vi har sanger med tegn, og vi har litt sånn tegnspråkøker i hele klassen innimellom, og den jenta her er kjempestolt av språket sitt.(...) Ja, de har lange samtaler på tegnspråk. Så det er litt artig å se da. Også når de sitter i timene og hvisker litt sånn på tegnspråk. Ja, så det er litt prestisje det med tegnspråk i klassen. Det er det, og det er litt morsomt synes jeg.

Så er det en liten tettere gruppe rundt henne som jeg har brukt å ha med meg inn i tegnspråktimene, som får tegnspråkopplæring direkte, og de prater tegnspråk, de tre- fire ungene her.

I motsetning til informant 1 og 2, som helt fra starten av skolegangen har fokusert på å lære de andre elevene i klassen noe tegnspråk, sier informant 3 at de andre elevene kan lite tegnspråk.

På spørsmål om hvor mye tegnspråk de andre elevene kan, sier informant 3 følgende:

Lite, littegrann. Intensjonen når vi begynte i første klasse, det var at vi skulle sette av en time til tegnspråk hver uke til hele klassen. Det faller jo bort da...for det kommer nye lærere inn, også er det vanskelig å få forståelse for, da, blant de andre kollegaene at en time i uka, det er ikke mye, det bør de egentlig ha, for det vil være kunnskap som de andre kan ta med seg videre, og... Så de kan ikke mye, de kan litt.

Selv om de elevene som den hørselshemmede eleven nå går i klasse med ikke kan mye tegnspråk, har informant 3 et ønske om at det skal bli større interesse rundt tegnspråk når de skal over i ungdomsskolen. Hun sier:

Jeg har en intensjon om at jeg skal klare å få til at tegnspråk skal bli et valgfag på lik linje som engelsk og tysk og fransk og spansk er. Og da kanskje det vil bli større interesse for å prate tegnspråk med denne eleven da.

I forhold til opplæringen av de andre elevene i tegnspråk er informantene altså noe delt. Informant 1 og 2 har hatt noe tegnspråkopplæring for medelevene, og har gode erfaringer med dette. Informant 3 derimot, sier at de andre elevene kan lite. Hun sier at det var planen å lære dem noe, men på grunn av nye lærere og lite forståelse blant de andre kollegene, har ikke dette blitt realisert.

Til tross for at det er forskjell på hvor mye tegnspråk medelevene kan, oppgir alle informantene at den hørselshemmede elevene har venner, og at de ser på dette som likeverdige vennskap. Likevel opplever informantene også utfordringer når det gjelder det sosiale. Disse utfordringene går ofte ut på at det er vanskelig å oppfatte beskjeder, og å få med seg hva som skjer. Ustrukturerte situasjoner slik som friminutt kan være krevende for den hørselshemmede.

Informant 1 sier:

Vi trodde at hun på en måte skulle bli mer isolert oppover når hun begynte på ungdomsskolen...at de andre ikke skulle på en måte gidde å bruke tegn eller at det var travelt, at de skulle hviske og sånn, men det har vært veldig greit, det har ikke vært noe.(...) Så det var litt sånn...fulgte litt med og hørte hva de andre gjorde på og sånn, for å prøve å passe på og liksom gi enten hun beskjed eller foreldrene beskjed om at det og det foregår nå for tida eller det gjør de og de, slik at hun fikk på en måte muligheten til å delta hun også.

Informant 2 sier:

Ja, hun holdt på å miste litt (venner) og så begynte det å bli noen slike...jenter har en tendens til å klikke seg litt sammen i den alderen her, og det akkumulerte seg egentlig littegranne.. Slik at man trenger å være føre var...slik at når man merker det så må en bare ta tak i det. Så kan man gjøre en del knep da, for å avhjelpe littegranne og sånn, så det som viser seg...at det som er lurt her i den her situasjonen det er at jeg har fått koblet henne sammen med noen andre igjen. Ikke sant...ja, for man utvikler seg jo litt forskjellig, man gjør jo det. Og det skal ikke være kunstige vennskap heller.

Videre sier hun:

Ja. Eh...den sosiale biten kan være littegrann utfordrende. Fra hun begynte i første, så har jeg jobbet ekstremt mye med det her med friminutt, og.. For du får ikke med deg alle beskjedene som blir gitt. I en lekesituasjon så er ungene så kjappe, ikke sant. Og hvis du ikke da er kjent med verken å lese av munnen, eller en unge står og snur seg og sånn, så kanskje hun ikke får med seg det som skjer. Så hun blir stående litt sånn ”jöss, hva var det som skjedde nå, hvor er de?”.

Informant 3 sier:

En annen utfordring er jo selve friminuttene. Du...du kan ikke som voksenperson gå inn og styre alt, det vil bli for dumt egentlig. Og det blir for kunstig. Men de, som alle andre elever, de finner jo sine som de fungerer bedre sammen med, men vi ser jo det at de...at de tar jo ikke så raskt skifte av tema, for tema "lek" skifter ofte fort, og når det skjer noe nytt, så blir de litt i villrede. Så de søker jo veldig mye kontakt med...med voksne, både i friminuttet og på...sånne utfluktsturer og sånn.

De kan ikke mye tegnspråk, men de er flinkere til å forstå kroppspråk, og flinkere til også kanskje uttrykke seg... Noen av dem kan litt, men ikke mye nei. Men de er flinkere til å uttrykke seg sakte og tydelig, da. De er jo unger, eller de er jo ikke så store, så de glemmer seg jo fort de også, og kan snu ryggen til og være på vei bort i det de roper "åå, du, må du komme nå da", og da... Men hun er veldig flink til å oppfatte signaler sely, men jeg ser jo det at det blir en større og større utfordring spesielt det sosiale, det gjør det jo.

På spørsmål om de andre elevene tar initiativ sosialt sett overfor den hørselshemmede eleven, svarer informant 3:

Jeg må tenke litt jeg da. Ja de, disse venninnene, de faste venninnene, de to faste venninnene som hun har, gjør jo det. Det ser jeg. Hvis jeg skal tenke sånn sosialt i lek eller det spillet de holder på med, så tror jeg de glemmer seg bort fort. Det er ikke det at de ikke vil, men de tenker ikke over at de skal gjøre det, for de blir så optatt av det de holder på med. Du skal være ganske voksen og oppmerksom for å hele tiden tenke den tanken, da. Det ser man jo til og med med disse lærerene vi har også, de klarer ikke det de engang og huske på det hele tiden, så da...kan nesten ikke forvente det heller tror jeg.

Både informant 1 og 2 er involvert i det som skjer utenfor klasserommet. Informant 1 sier at de følger med på hva de andre driver med på fritiden, for å tipse den hørselshemmede eleven. I informant 2 sitt tilfelle legger de til rette for gode lekesituasjoner ved at de er inne og styrer litt i friminuttene for at det skal bli strukturert og forutsigbart, slik at eleven lettere skal klare å henge med. I likhet med informant 2, synes også informant 3 at friminuttene kan være utfordrende, fordi eleven kan falle utenfor når aktivitetene skifter hurtig. I motsetning til informant 2, synes hun at de som lærere ikke kan gå inn å styre friminuttene, og at dette ville blitt kunstig.



### 5.3.2 Teori og drøfting

Barn får sosial næring ved å tilhøre en gruppe der de blir motivert til deltakelse, og der samspill med andre barn utvikler seg. Det krever at læreren har kompetanse til å legge til rette miljøet slik at alle elever sikres full deltakelse (Hofstad 2009, s. 75).

Nordahl (2010) sier at for elevene er skolen like mye et sosialt møtested, som et sted for undervisning og læring, og at lærerne derfor må legge stor vekt på elevenes sosiale utvikling. Sosial inkludering viser til den relasjonen som finner sted mellom individ og gruppe, og refererer til at en person føler gruppetilhørighet (Stensaasen & Sletta 1998). For alle barn og unge er forholdet til de jevnaldrende svært viktig, og det er derfor viktig å kunne mestre dette samspillet. Nordahl (2010) påpeker også at elevenes relasjoner til hverandre ikke bare fører til sosial utvikling, men også bedrer kvaliteten på læringen. Det sosiale og det faglige går på den måten hånd i hånd, og påvirker hverandre.

Det er tidligere blitt nevnt at hørselshemming kan påvirke et menneskes utvikling på mange måter, blant annet sosialt. Informantene sier at de har merket enkelte sosiale utfordringer på skolen i forhold til den hørselshemmede eleven. Som sagt tidligere hevder Grønlie (2005) at hørselshemmingen går ut over kommunikasjon og informasjon. Informantenes opplevelse av utfordringer sosialt sett ser ut til å gå ut over nettopp dette. De sier at det i friminuttene kan være vanskelig å henge med, fordi aktivitetene skifter så fort, og at den hørselshemmede dermed går glipp av hva som skal skje. Det blir en ustrukturert situasjon hvor det blir vanskelig å henge med. Informant 1 og 2 sier at de involverer seg i det som skjer utenfor klasserommet. I informant 2 sitt tilfelle, friminuttene, og i informant 1 sitt tilfelle, fritiden. Grunnen til at informant 2 har valgt å jobbe en del med friminuttene, ser ut til å være for å gjøre dem mer forutsigbare, slik at den hørselshemmede eleven til en viss grad vet hva som skal skje. Man kan likevel sette spørsmålsteget ved i hvor stor grad man kan styre det som skjer utenfor klasserommet. Slik som informantene selv sier, skifter aktivitetene fort, og det er grunn til å tro at friminuttene i stor grad styres av spontanitet. Informant 3 sier også at friminuttene kan være utfordrende, men at det er grenser for hvor mye en voksen kan gå inn å styre. Grønlie (2005) hevder at de voksne ikke kan presse gjensidighet på barna, men deres rolle kan være å legge til rette for at den hørselshemmede eleven får en god rolle i samspillsituasjoner med andre barn. Men hvordan skal man så gjøre det?

Spørsmålet ovenfor er kanskje ikke lett å besvare, men man kan tenke seg at kommunikasjon er et sentralt stikkord. Ut i fra informantenes utsagn, virker det som om de kommunikative problemene ofte fører til utfordringene i det sosiale samspillet. Grønlie (2005) sier at

deltakelse i språkmiljøet er en forutsetning for at inkluderingen i skolen og i samfunnet ellers skal bli en realitet. Dette blir klart mer krevende hos hørselshemmede elever enn hos de andre. ”Ideologi forandrer ikke den sosiale virkeligheten”, sier Grønlie (2005, s.12), og mener at selv om vi har lover og reformer som gir mennesker med en funksjonsnedsettelse likeverdige rettigheter, må de gis mulighet til deltagelse og sikre tilgangen de har til fellesgoder i samfunnet. Vi trenger å være en del av et språkmiljø for å bygge forståelse sammen, og for å utveksle kunnskap og hente informasjon om de normene som gjelder for vårt samfunn (Grønlie 2005). Derfor vil mennesker med hørselshemming kunne møte hindringer i sosiale sammenhenger på grunn av sitt kommunikasjonshandicap. I klasserommet går de kanskje glipp av de morsomme kommentarene som kommer fra de andre elevene, eller de føler seg utenfor når de ikke henger med i samtalen i friminuttet (Falkenberg & Kvam 2008). Alle informantene opplyser om at eleven har venner. Likevel er det ting som tyder på at eleven faller utenom i enkelte situasjoner i informant 3 sitt tilfelle. Informanten nevner blant annet at den hørselshemmede eleven ofte søker kontakt med de voksne i friminutt og på utflukter. Dette kan bety at det er vanskelig å henge med i forhold til de andre elevene i ustrukturerte situasjoner fordi eleven føler det kan være vanskelig å kommunisere. Når eleven ikke får tak i innholdet i det som foregår, risikerer man at de skyr situasjonen (Grønlie 1995, gjengitt etter Grønlie & Hjelmervik 2004). Det ser ut til at det er det som skjer med eleven til informant 3.

Ohna (2004) mener at i og med at L 97 åpnet for at elevene skulle få opplæring på tegnspråk i bostedsskolen, aktualiserte dette spørsmålet om hørende elever også skulle få lære tegnspråk. I følge hans studie av ti ulike skoler, var ikke tegnspråkundervisning for hørende elever dominerende. Likevel mener han at et slikt tiltak kan gi et utgangspunkt for likeverdig deltagelse. En indikator på en inkluderende skole er som nevnt at man jobber for å fjerne det som hindrer elevens læring og deltagelse (Booth & Ainscow 2001). I denne sammenhengen kan man se på problemer med kommunikasjon som et hinder. Det to av informantene har gjort er å innlemme medelevene i den tegnspråklige verden, slik at de har mulighet til å kunne, til en viss grad, kommunisere med den hørselshemmede på hans/ hennes førstespråk. De sier at de andre elevene har fått noe opplæring i tegnspråk, og kan kommunisere en del med den som er hørselshemmet via tegn. Noen kan også ganske mye. Det kan vel ikke defineres som påståelig å si at dette kun kan ha positive konsekvenser. Informant 1 sier at de var redd for at det sosiale skulle bli en større utfordring etter hvert som eleven ble eldre. Hun trodde at jentene skulle flokke seg mer sammen, og gå rundt å hviske, og at eleven derfor ikke ville få tilgang til det kommunikative i like stor grad. Det har imidlertid ikke blitt helt som

hun trodde. Hun oppgir at det er mange av de andre elevene som kan en del tegnspråk, og at de har fokusert på det helt siden elevene var små. Tegnspråk er noe de bruker ofte. Hun tror at eleven følte seg litt annerledes en periode, men ved at medelevene lærte mer tegnspråk, så er ikke det lenger et problem. Dette kan tyde på at ved å lære elevene tegnspråk har de fått tilgang til et språk som er uforståelig for de aller fleste. Ut i fra dette kan man kanskje tolke det dit hen at tegnspråk er noe de andre synes er stas å lære, fordi det på en måte blir som et hemmelig språk. Informant 2 støtter opp under denne påstanden, og sier at hun opplever at de andre elevene synes det er prestisje å kunne tegnspråk. Som tidligere nevnt har alle barn et behov for å tilhøre et kommunikativt fellesskap, å forstå andre, og å selv bli forstått. Ut i fra to av informantenes opplysninger virker det som om det å lære medelevene tegnspråk kan bidra til å øke den hørselshemmedes deltakelse i et slikt fellesskap.

Enrichmentperspektivet, eller berikelsesperspektivet på norsk, er en faglig innfallsvinkel som bygger på både en system- og en individforståelse. På systemnivå fokuserer dette på at ved å gi gode vilkår til de som er mest avhengig av gode støttetilbud, vil dette gi gode betingelser for alle. De tilbudene de funksjonshemmede eller vanskeligstilte får, vil på den måten være med å vise kvaliteten i samfunnet eller på skolen. Ved å løfte fram disse personene, og ved å gi dem muligheten til å delta, kan dette bidra til at gode holdninger oppstår (Befring 2004, 2007, gjengitt etter Befring 2008). På individnivå er det det potensialet alle mennesker har for utvikling og læring som står i fokus. Det vektlegger at mangfold og variasjon er en positiv ressurs. Det mest sentrale i berikelsesperspektivet er derfor at man møter barn med positive forventninger, tillit og tiltro. På den måten vil de bygge opp optimisme og troen på seg selv. I denne sammenhengen kan vi også snakke om utvekslings- og bytteteori. Dette er en tankegang som tar for seg forestillingen om at barn omgås med andre som de har både nytte og glede av å være sammen med. Samhandlingen vil på den måten få en verdi (Befring 2008). ”Her handler det om å gi minoritetene mulighet til å framstå som verdifulle og interessante, blant annet ved at de har noe å by på som kan være til glede og nytte for andre” (Befring 2008, s. 57). I sosial bytteteori må en egenskap ved personen bli sett på som positivt for å bli en ressurs, i tillegg til at den må brukes i samspillet. I vennskap finner man egenskaper hos hverandre, som får en spesiell verdi i dette samspillet (Stensaasen & Sletta 1998). Dette understreker nytten av berikelsesperspektivet, hvor variasjon blir sett på som en ressurs for både læring og utvikling (Befring 2008). Kan man si at tegnspråket blir sett på som en ressurs blant de andre elevene? En ressurs som de ikke hadde hatt tilgang på hadde det ikke vært for den hørselshemmede eleven? Jeg tolker det dit hen at informant 3 synes det er dumt at de

andre elevene ikke har hatt mulighet til å lære mye tegnspråk, og at hun derfor ønsker at dette skal bli et valgfag på ungdomsskolen. For det er som hun sier: ”for det vil være kunnskap som de andre kan ta med seg videre”. Hennes utsagn om at det har blitt vanskelig å gjennomføre tegnspråkopplæring for de andre elevene på grunn av nye lærere som har kommet til, kan man se i sammenheng med hennes opplevelse av samarbeidet med skolen og de andre kollegene som er omtalt i kapittel 4. Konsekvensene av at lærerne ikke står samlet, har dermed vært uenighet og en lite samlet forståelse av hva som er viktig.

I forbindelse med forskning om hørselshemmedes opplæring i bostedsskolen, har spørsmål angående inkluderende og ekskluderende prosesser i klassen særlig vært fokusert rundt bruken av språk og samhandling i klassen. Hovedfunnene i denne forskningen har vært at de hørselshemmede elevene som undervises sammen med normalt hørende ofte er utsatt for ekskluderende prosesser (Ohna et al. 2003). Grønlie og Hjelmervik (2004) forteller i artikkelen ”Å ikke høre i en hørende skole” om evalueringsprosjektet ”På vei mot en ny grunnskoleopplæring av døve elever” (Ohna et al. 2003), som de to var en del av, om hvilke mønstre de fant når det gjelder kommunikasjon i klasserommet. I de bostedsskolene de besøkte virket det som om forholdene var lagt godt til rette for de hørselshemmede elevene. Likevel beskriver de utfordringen med at en elev med hørselshemming faktisk skal bli en reell deltaker i det kommunikative rommet i klassen. Det må uansett være vanskelig å få til en flytende kommunikasjon hvor nesten alle i klassen er hørende, utenom kanskje én. Spørsmålet man kan stille er at til tross for at medelevene kan en del tegnspråk, vil den hørselshemmede likevel føle seg som en likeverdig del av det kommunikative miljøet? Selv om eleven får med seg mye, får den kanskje likevel ikke med seg nok til at hun/han er en fullverdig deltaker på lik linje med de andre. Det er tidligere nevnt at alle informantene sier at elevene kan mye om hørselshemming. Men det er kanskje ikke alltid barn faktisk vet hva man skal gjøre i enhver situasjon for å innlemme eleven i det sosiale, selv om de er kunnskapsrike. Selv om de vet at de må se på eleven og snakke tydelig, er det ikke sikkert at det de kan alltid blir satt ut i praksis. Selv om de vet hvordan de skal hevende seg til eleven, og kjenner konsekvensene av å være hørselshemmet, betyr ikke det at de alltid orker å gjenta når den hørselshemmede spør ”hva sa du?”. Kanskje er det ikke alltid like lett for et barn å kunne leve seg inn i hvordan den som hører dårlig har det, eller hva det egentlig vil si å være hørselshemmet.

## **Del VI Sammenfattende drøfting**

Målet for denne studien var å få innsikt i læreres opplevelse av å ha en hørselshemmet elev i klassen. Jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode for å få svar på problemstillingen: *Hvordan oppleves det for lærere i grunnskolen å ha en hørselshemmet elev i klassen, og hvilke erfaringer har de rundt inkludering og tilrettelegging for deltakelse i fellesskapet i klassen og på skolen?*

Inkludering er et begrep som berører mange faktorer, og er et prinsipp som derfor bør gjennomsyre hele skolesystemet. Jeg har derfor sett på informantenes opplevelse av egen kompetanse, og både skolens og kommunens innsats for å gjøre skolen til et godt sted å være for den hørselshemmede. Videre har jeg sett på det som på grunnlag av intervjuene stod fram som viktige faktorer i det arbeidet lærerne gjør når de skal tilrettelegge for deltakelse i skolehverdagen. Summen av dette håper jeg har gitt et inntrykk av hvordan lærerne opplever og erfarer inkluderingen av og tilretteleggingen for den hørselshemmede eleven. I forbindelse med en studie som er utført innenfor de rammene jeg har hatt tidsmessig, kan det kanskje være ambisiøst å tro at denne studien kan føre til en større og bredere forståelse for emnet. Jeg kan ikke ut fra denne studien si noe om hele denne populasjonen, men det betyr likevel ikke at funnene ikke kan være interessante. Mitt mål har vært å formidle disse lærernes opplevelser, og jeg vil derfor presentere de funnene som står mest sentralt.

Inkludering er et dynamisk begrep, og er derfor vanskelig å måle, men under intervjuene i denne studien ga alle de tre informantene uttrykk for at deres totale opplevelse med inkludering av den hørselshemmede eleven, er positiv. Alle de tre informantene svarer ja på spørsmålet om de føler at inkluderingen har vært vellykket. Deres erfaringer er totalt sett positive, selv om det har vært utfordringer på ulike plan. Grønlie (2005) poengterer at begrepet inkludering ofte blir misbrukt. Hun hevder at man ikke kan si at en person er inkludert i skolen uten at man faktisk mener at denne eleven deltar i miljøet i like stor grad som de andre. Ser man denne studien ut fra dette perspektivet, vil det kanskje være misvisende når lærerne sier at inkluderingen har vært vellykket. De viser jo også til utfordringer når det blant annet kommer til det sosiale og kommunikative.

Informantenes opplevelser rundt inkludering og tilrettelegging for deltakelse i det sosiale miljøet er i stor grad sentrert rundt tidlig innsats når det gjelder å gjøre hørselshemmingen til en naturlig del av skolehverdagen. Ved å gi medelevene kunnskap om hørselshemming, og å skape et åpent og trygt miljø, hvor hørselshemmingen bare er én blant flere utfordringer

elevene i klassen har, er dette blitt noe de andre ikke tenker særlig over. Dette har ført til klasserom hvor det virker som om fordommer og diskriminering er fraværende.

Kristoffersen et al. (2009) sier som sagt at en av de viktigste grunnene til at mange de siste årene har valgt å gå på sin kommunale bostedsskole, er den teknologiske utviklingen som har ført til at flere kan utnytte den hørselsresten de har. Informantene var opptatt av at det tekniske spilte en stor rolle når det gjelder tilretteleggingen i klasserommet. Dette gjelder både for å styre elevenes aktivitet, og for at elevene skal få med seg det som blir sagt, både faglig informasjon, og kommentarer fra de andre. Det kommer fram av informantenes uttalelser at når man er uten de tekniske hjelpemidlene, kan hverdagen bli mer slitsom både for lærerne og elevene. Hvis de tekniske hjelpemidlene ikke fungerer, setter dette større krav til at læreren må tolke det som blir sagt. Dette kan bli slitsomt i lengden, i alle fall når man ikke er utdannet tolk. I læringssituasjoner hvor man er uten de tekniske hjelpemidlene vil også eleven lettere falle utenfor både med tanke på å tilegne seg det nye fagstoffet, og å henge med i kommunikasjonen i klassen. Dette understreker viktigheten av å ha skolebygg som er tilpasset ulike elevgrupper.

Lover og regler som gjelder for elever med tegnspråk som førstespråk, gjelder for hele Norge. Likevel kan denne studien vise til forskjeller i innsats og innsikt i landets kommuner og skoler. Kanskje burde det være en målsetting å få lover og regler klarere fram i lyset, slik at de ulike partene vet hva slags ansvar som ligger på dem. På en annen side skulle man tro at det er kommunen og skolens ansvar å orientere seg i lovgivningen i god tid før skolestart. Det kommer fram at informantene har ulike erfaringer når det gjelder ansvaret skolene har tatt i forhold til tilrettelegging for elevene. En inkluderende skole kjennetegnes av en helhetlig ideologi, og en ledelse og lærere som alle jobber under de samme prinsippene og verdiene. Konsekvensene av en skole som står sammen viser seg å være gode holdninger, og ansvar som ikke bare blir pålagt den enkelte lærer. Kunnskap om hørselshemming hos alle ved skolen fører til at alle kan møte den hørselshemmede på best mulig måte, og på den måten vite hva som kreves for at eleven skal få en god skoletid. Det som er spesielt med hørselshemming er at det er en funksjonsnedsettelse som ikke vises. Uten informasjon til de som jobber på skolen, kan dette føre til at de krav som stilles og tiltak som gjennomføres, ikke tas alvorlig, fordi de øvrige lærerne ikke ser hva eleven trenger.

To av informantene i denne studien hadde helt siden 1. klasse fokusert på at medelevene til den hørselshemmede også skulle få lære tegnspråk. Det viser seg at dette har hatt stor

betydning for den sosiale deltakelsen til den hørselshemmede eleven. Tegnspråk har for medelevene blitt noe spennende som de har fått lov til å lære på grunn av denne eleven, og som gjør at de er i stand til å kommunisere på denne elevens førstespråk til en viss grad. Den tredje informanten hadde et ønske om å lære medelevene tegnspråk, men på grunn av uenigheter i lærerstaben, har ikke dette blitt gjennomført. Dette kan også være med å understreke viktigheten av at skolen blir styrt av en helhetlig ideologi. Hun sier derimot at hun ønsker å gjøre tegnspråk til et valgfag når de kommer over i ungdomsskolen. Jeg ønsker å gå litt nærmere inn på den tanken. Hva med å innføre tegnspråk som et obligatorisk fag på alle skoler? Eller i alle fall et valgfag? Dette vil være spesielt aktuelt på skoler hvor det befinner seg en eller flere hørselshemmede elever, men man kan jo tenke seg at dette kan ha en verdi også for andre. Hvis hele skolen hadde hatt muligheten til å lære seg litt tegnspråk, kunne man ikke da kommet enda et skritt nærmere den reelle deltakelsen som det har vært så mye snakk om i denne studien? Barn lærer på forskjellige måter, ved å ta i bruk ulike sanser, og ved å visualisere det muntlige språket, kunne man ikke da klart å fange flere elevers interesse? Jeg tror det ligger noe i informant 3 sitt utsagn: ”For det vil være kunnskap som de andre kan ta med seg videre”. Samfunnets toleransegrenser for hva som er normalt og ikke, ville kanskje blitt utvidet, og man kunne brukt tegnspråket til å kommunisere med mennesker med andre kommunikative vansker, med de tunghørte eldre på sykehjemmet, eller for å gi en beskjed til en venn på den andre siden av bilruten.

Selv om denne studien forteller om tre skoler hvor de har relativt positive erfaringer med hørselshemmede i bostedsskolen, er det uenighet både i fagmiljø og i politiske miljø angående nedleggningen av døveskolene. Dette er ikke en studie med målsetting om å si noe om hvor man kan gi den beste opplæringen for hørselshemmede elever, men jeg tror det er viktig å rette søkelyset mot saken. I innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Meld.St. 18, skrives det at komiteens medlemmer fra Fremskrittspartiet, Høyre, Kristelig Folkeparti og Venstre ikke mener at det er forsvarlig å avvikle de statlige heltidstilbudene (Stortinget.no 2010-2011). Det er verdt å nevne i denne sammenhengen at etter det ble vedtatt nedlegging av tre av fire statlige døveskoler, har Kunnsapsdepartementet og Bergen kommune blitt enige om å videreføre et tegnspråklig, kommunalt tilbud på nye Natland skole (Hørselshemmedes landsforbund 2011). Dette viser at det er et stort engasjement når det gjelder rettighetene til de hørselshemmede, og mange er bekymret for om elevene vil få et fullgodt opplæringstilbud ved de kommunale bostedsskolene. Et spørsmål man kan stille seg i denne sammenhengen er om døvemiljøet blir opprettholdt i samme grad som før, når

skoletilbudet avvikles. Jeg har nevnt at de hørselshemmede er en minoritet med eget språk og egen kultur. Vil denne kulturen bli like tilgjengelig som før? I denne studien kommer det fram at informantene opplever at de hørselshemmede elevene føler seg som en del av klassen.

Likevel kan man stille spørsmålstegn ved hva en nedlegging gjør med identiteten til de hørselshemmede. Kjernen i identitetskapning bygger på spørsmål som omhandler hvem man er, hvordan man føler seg, og hva man vil. Dette er kanskje spørsmål mange ikke tenker over, men det er like fullt et spørsmål som enkelte grupper mennesker tar mer stilling til enn andre (Breivik 2007). Vil de hørselshemmede kunne føle full tilhørighet i et klasse miljø, hvor det meste av kommunikasjonen foregår på et språk som de i noen situasjoner ikke får med seg?

Jeg ser i etterkant at jeg kunne gått litt nærmere inn på lærernes oppfatninger av begrepet inkludering, og om deres syn på hørselshemmede i bostedsskolen kontra døveskolen. Jeg kunne også ha skrevet om lærernes opplevelse av samarbeidet med kompetansesenteret, men jeg hadde for lite stoff i etterkant av intervjuet til å gjøre dette veldig interessant. Jeg følte at lærernes perspektiv ikke kom godt nok fram, men at de hadde fortalt mest om hvordan eleven opplevde deltidsoppholdet ved kompetansesenteret.

I denne skriveprosessen har noe av det vanskeligste vært å finne litteratur og forskning som omhandler lærernes perspektiv på opplæring av hørselshemmede elever i bostedsskolen. Kanskje kan det være verdt å se nærmere på dette i forbindelse med debatten om opplæringstilbudene? Kanskje burde man også fulgt opp med en elevundersøkelse som viser elevenes meninger om saken? Videre forskning som omhandler synspunktene til de det virkelig omhandler vil være viktig for å kunne skape et best mulig opplæringstilbud, hvor de hørselshemmedes deltakelse står i fokus.



## Litteraturliste

- Antia, S. D. (1999). The Roles of Special Educators and Classroom Teachers in an Inclusive School. I *Journal of deaf studies and deaf education*. S. 203-214.
- Barli, K. S. (2003). *Døv i den "inkluderende skole". "- I spenningsfeltet mellom einskap og mangfold"*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2009). *Norge universelt utformet 2025: Regjeringens handlingsplan for universell utforming og økt tilgjengelighet 2009-2013*.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 45-73). Oslo: Cappelen Damm.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Oplandske bokforlag.
- Breivik, J., K. (2007). *Døv identitet i endring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og faglig samarbeid: fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." - Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Falkenberg, E. S. & Kvam, M. H. (2008). Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 346-371). Oslo: Cappelen Damm.
- Garm, N. (2003). Den vanskelige inkluderingen. I T. Pettersen & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønlie, S. M. & Hjelmervik, E. (2004). Å ikke høre i en hørende skole. I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 170-187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hofstad, R. (2009). Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (s. 71-76). Møller kompetansesenter.
- Hørselshemmedes landsforbund (udatert). *Opplæringen av hørselshemmede elever: omorganiseringen av statped*. Hentet 16. juni 2011 fra [http://193.212.189.149/Documents/Dokumentbase/Interessepolitiske%20mappe/Oppl%C3%A6ring\\_av\\_h%C3%B8rselshemmede\\_elever.pdf](http://193.212.189.149/Documents/Dokumentbase/Interessepolitiske%20mappe/Oppl%C3%A6ring_av_h%C3%B8rselshemmede_elever.pdf)
- Hørselshemmedes landsforbund (2011). *Full seier for Hunstad skole*. Hentet 15. juni 2011 fra <http://www.hlf.no/Aktuelt/Horsel-i-media/Nyheter/Full-seier-for-Hunstad-skole/>
- Jonassen, B. (2009). Bruk av hørselsteknisk utstyr i norsk skole. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel-språk og kommunikasjon: En artikkelsamling* (s. 287-297). Møller kompetansesenter.

- Jæger, E. (2009). "Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier...": Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel-språk og kommunikasjon: En artikkelsamling*. (s. 194-201). Møller kompetansesenter.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kleven, T. A (2002). Innledning. I T. A Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 11-27). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T., A. (2008). Validity and validation in quantitative and qualitative research. *Nordisk pedagogikk*, (3) (s.219-233).
- Kristoffersen, A. E., Hjulstad, O. & Simonsen, E. (2009). Likeverdig opplæring for barn og unge med cochleaimplantat. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel-språk og kommunikasjon: En artikkelsamling* (s. 32-38). Møller kompetansesenter.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Meld.St.18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Miljøverndepartementet (udatert). *Universell utforming*. Hentet 13.juni 2011 fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/md/tema/planlegging\\_plan-og\\_bygningsloven/universell\\_utforming.html?id=1323](http://www.regjeringen.no/nb/dep/md/tema/planlegging_plan-og_bygningsloven/universell_utforming.html?id=1323)
- Nervik, E. (2009). To språk for barn med hørselstap. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling* (s. 55-63). Møller kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohna, S.E, Hjulstad, O., Vonen, A. M, Grønlie, S. M., Hjelmervik, E. & Høie, E. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: En evalueringsstudie etter Reform 97*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Ohna, S. E., Vonen, A. M., Hjulstad, O., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2004). Om opplæringstilbud for hørselshemma- en kommentar. I *Spesialpedagogikk*, (2) s. 22-25.
- Ohna, S. E (2004). Inkludering og ekskludering i klasserom der elever følger læreplaner for døve. I G. Høie & A.E. Kristoffersen (Red.), *Inkludrende eller ekskluderende klasserom: Døveundervisningen- et case å lære av?* (s. 77-91). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Ohna, S. E. (2009). Opplæringslovens § 2-6 i nye kontekster- utfordringer i årene framover. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (s. 114-122). Møller kompetansesenter.

- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (Opplæringslova). Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Overvik, O. (2009). Hørselstekniske hjelpemidler. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel- språk og kommunikasjon: En artikkelsamling*. (s. 278-286). Møller kompetansesenter.
- Plan- og bygningsloven (2008). *Lov om planlegging og byggesaksbehandling* (Plan- og bygningsloven). Hentet 13. juni 2011 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-20080627-071-002.html#1-1>
- Postholm, M. B (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (1997). *Veiledning- organisering av opplæring i og på tegnspråk*. Hentet 16. juni 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Jagland/kuf/veiledninger/1997/Veiledning-Organisering-av-opplaring-i-o.html?id=87431>
- Solum, E (1993). *Normalisering : grunnlag og mål for omsorg*. Hentet 17. juni 2011 fra [http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008070304113#&struct=DIV2](http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008070304113#&struct=DIV2)
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1998). *Gruppeprosesser:Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. Nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Stortinget.no (2010-2011). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Læring og fellesskap- Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med sørlige behov*. Hentet 8. Juni 2011 fra <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2010-2011/inns-201011-405/?lvl=0>
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Veileder for barn og unge med hørselshemming*. Hentet 5. februar 2011 fra [http://statped.no/nyupload/Moduler/Statped/Fagomr%C3%A5der/H%C3%B8rsel/Veiledere/Veileder for oppl%C3%A6ring av barn og unge med hørselshemming.pdf](http://statped.no/nyupload/Moduler/Statped/Fagomr%C3%A5der/H%C3%B8rsel/Veiledere/Veileder%20for%20oppl%C3%A6ring%20av%20barn%20og%20unge%20med%20hørselshemming.pdf)
- Wennergren, A., C. (2006). Delaktighet i klassrumskommunikasjon for elever i hørselsklass. I C. Roos og S. Fischbein (red.), *Døvhets og hørselsnedsetting- specialpedagogiska perspektiv*. (s. 145- 168). Studentlitteratur.
- Wågø, S., Høyland, K. & Dale, S. (2005). Sintef rapport. Universell utforming av skolebygg: Med Strindheim skole som studieobjekt. Hentet 13.juni 2011 fra [http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1429/1/1429\\_1.pdf](http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1429/1/1429_1.pdf)



# Vedlegg 1, brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 01.02.2011

Vår ref: 26140 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26140	<i>Inkludering av børselshemmede elever i bostedsskolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Frostad</i>
Student	<i>Kristine Lånke Solbu</i>

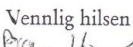
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle 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](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, 25.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Kristine Lånke Solbu, Porsmyra 47 7091 Tiller, 7091 TILLER

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, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 26140

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner i utgangspunkt skrevet tilfredsstillende men forutsetter at det også oppgis at innsamlede opplysninger blir anonymisert og lydbåndopptak makulert senest 25.06.2010. Personvernombudet ber om at revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju. Intervjuene tas opp på lydbånd som behandles elektronisk. Personvernombudet legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om identifiserbare tredjepersoner, her hørselshemmede elever.

Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med NTNU sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 25.06.2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.

## **Vedlegg 2, informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring**

### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk.**

Jeg er masterstudent ved pedagogisk institutt på Dragvoll i Trondheim, og skal skrive en masterstudie i spesialpedagogikk. Min studie skal omhandle inkludering av hørselshemmete elever i sin bostedsskole. Fokus vil ligge på hvordan det oppleves for lærere å ha en hørselshemmet elev i klassen sin, og hvordan det føles å skulle ivareta deres faglige og sosiale behov. For å finne ut av dette ønsker jeg derfor å intervju tre kontaktlærere som har en hørselshemmet elev med tegnspråk som førstespråk i sin klasse. Ved å intervju lærere ønsker jeg å oppnå en forståelse av hvordan det oppleves å skulle legge til rette for et hørselshemmet barn i en klasse med ellers hørende elever, og tema for intervjuet vil blant annet være: skolen som sosialiseringarena, vennskap, identitetsskaping, rettigheter og planer, inkludering og evt tekniske hjelpemidler. Prosjektet har oppstart i januar 2011, og vil avsluttes i juni 2011.

Deltakelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst underveis i prosjektet, uten å oppgi grunn. Intervjuet vil foregå når det passer best for deg, men helst i løpet av mars 2011. Jeg er fleksibel når det gjelder sted for intervjuet, og reiser gjerne dit du befinner deg. Jeg ser for meg at intervjuet vil ta omtrent en time.

All informasjon vil bli anonymisert i oppgaven, slik at man ikke har mulighet til å gjenkjenne enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Datamaterialet vil heller ikke bli lagret sammen med personidentifiserbare opplysninger. Jeg skal ikke motta noen personidentifiserbare opplysninger om eleven, og jeg skal ikke vite hvem han/ hun er. Jeg ønsker å bruke lydbånd i intervjusituasjonen, sammen med notater, og det er kun jeg som vil ha tilgang til disse notatene og opptakene. Lydbåndopptak blir makulert senest 25.06.2011.

Jeg håper du har mulighet og lyst til å stille opp for å bidra til gjennomføring av dette prosjektet! Hvis dette er noe du kunne tenkt deg, skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og send den til meg. Du kan også melde din interesse på mail eller telefon, så kan samtykkeerklæringen underskrives når vi møtes.

Har du ytterlige spørsmål kan du ringe meg på nr. 90184151, eller sende meg en mail på [kristine\\_ks@hotmail.com](mailto:kristine_ks@hotmail.com). Min veileder er Per Frostad ved pedagogisk institutt på Dragvoll, og han kan nås på telefonnummer 73551151.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Håper på positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Kristine Lånke Solbu

Porsmyra 47

7091 Tiller

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien om inkludering av hørselshemmete elever i bostedsskolen, og ønsker å delta i prosjektet.

Signatur ..... Telefonnummer .....



## Vedlegg 3, intervjuguide

### Intervjuguide

Starte med å takke for at informanten vil stille opp på intervjuet. Gjøre det klart at jeg har skrevet ned en del spørsmål, og har ulike tema jeg vil få dekket. Informanten står likevel fritt til å assosiere videre, og fortelle det han/ hun vil og kommer på i farta. Jeg er opptatt av at informanten får fortalt mest mulig om situasjonen rundt det å ha en hørselshemmet elev i klassen sin.

#### Innledende spørsmål

- Hvilken utdanning har du? Yrkeserfaring?
  - Kan du fortelle litt om eleven? Bruker mye tegnspråk? Hørselsrest?
  - Hvilke fag har du eleven i? Har eleven mange forskjellige lærere?
  - Hvordan organiseres elevens opplæringstilbud? Kan du fortelle mest mulig om hvordan skoledagen er? Hvordan underviser du eleven? Bruker eleven tolk? Har assistent? Kan du tegnspråk?
  - Bruker dere teknisk utstyr? Hvordan fungerer det?
- 
- Hvordan føles det å ha deler av ansvaret for at en elev med spesielle behov skal få en god skoletid?
  - Hva opplever du som spesielt utfordrende med å ha en hørselshemmet elev i klassen din?
  - Sett bort i fra hørselshemmingen, er det noe annerledes med å ha denne eleven, enn det er med de andre? Hva da?

#### Kompetanse

- Hvilke kunnskaper hadde du om hørselshemming i forkant?
- Var du på kurs da du skulle begynne som lærer for en hørselshemmet elev? Resten av lærergruppa?
- Har skolen tatt ansvar? Er ansvaret kun plassert på den enkelte lærer?
- Føler du at du har nok kompetanse på området? Hvis nei, hvilke områder kunne du tenkt deg kompetanseheving på?
- Har dere snakket mye om hørselshemming i klassen? Har de andre elevene kunnskap om emnet?
- Har de andre elevene deltatt på kurs?
- Har dere fokus på at de andre elevene skal lære seg tegnspråk?

## **Sosial inkludering**

- Hva føler du er det viktigste du som lærer kan gjøre for at eleven skal føle seg som en del av klassemiljøet?
- Jobber skolen aktivt for å skape gode relasjoner mellom elevene? Har dere spesielle sosiale tiltak i klassen? Hvilken virkning opplever du at disse tiltakene har?
- Opplever du at eleven har venner? Hvis ja, opplever du at dette er varige, ekte vennskap, eller at de andre elevene er sammen med den aktuelle eleven ”for å være snille?”. Deltar de på en likeverdig måte? Hvis nei, hvorfor tror du at det er sånn?
- Opplever du at andre elever tar initiativ?
- Hva gjør eleven sammen med vennene sine i friminuttet osv?
- Hvordan foregår kommunikasjonen mellom eleven og de andre elevene i klassen?
- Hvilke utfordringer føler du at barnet har når det gjelder sosialt samspill?
- Kan du komme på en spesiell gang/ typiske situasjoner hvor du har følt/ føler at eleven har falt utenfor? Hva gjorde du da?
- Opplever du at dere har lyktes med å inkludere eleven i klassen? Sosialt utbytte av klassefelleskapet? Sosialt utbytte av den faglige organiseringen/ opplæringstilbudet?

## **Tilrettelegging**

- Har eleven tolk eller assistent? Hvilke oppgaver har disse? Er de alltid der?
- Har eleven IOP? Hvis ja, står det noe om mål i forhold til sosial inkludering? Hvis det ikke er det, er det noen grunn til at dette ikke er nevnt?
- (Nevner IOP noe om de ansattes roller?)
- Er det noe du mener skolen kan gjøre bedre for å heve kvaliteten på inkluderingen av den hørselshemmede eleven?

## **Samarbeid**

- Samarbeider dere med noen andre instanser når det gjelder dette barnet? Hvis ja, hvordan føler du at dette samarbeidet fungerer? Får du nyttig informasjon fra samarbeidspersonene?
- Har eleven deltidstilbud ved en døveskole/ kompetansesenter? Hvis ja, merker du noen forskjell på eleven etter han har vært der? Evt. Hvilke?

## **Identitetsskaping**

- Forteller eleven noe til deg angående tilhørighet på døveskolen/ døvemiljøet kontra på bostedsskolen? Vet du hvordan de trives med å være i et tegnspråklig miljø?
- Er de mer ”hjemme” på døveskolen?
- Opplever du at eleven føler de seg annerledes i bostedsskolen?

## **Holdninger**

- Opplever du at barnet er tatt imot med positive holdninger fra de andre ansatte?
- Hva gjør du som lærer hvis du merker negative holdninger ovenfor denne eleven hos de andre elevene? Hva er det viktigste du gjør for å opparbeide en positiv holdning?
- Opplever du at medelevers holdninger og interesse ovenfor eleven har endret seg etter hvert som de har blitt eldre?

## **Diverse til slutt**

- Det snakkes mye om den inkluderende skole. Har du noen tanker rundt dette?
- Mener du at disse elevene skal følge det vanlige løpet? Være litt inne i klassen og litt ute? Være med de andre hele tiden?
  
- **Er det noe mer du føler er viktig å nevne som vi ikke har vært inne på?**