

Marte Salen

Tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel

En kvalitativ studie om to læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i ordinær undervisning

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Veileder: Per Frostad

Juni 2020

Marte Salen

Tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel

En kvalitativ studie om to læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i ordinær undervisning

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk
Veileder: Per Frostad
Juni 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne oppgaven har søkelyset blitt rettet mot elever med nedsatt hørsel og hvordan to lærere opplever og erfarer arbeidet med fenomenet. Formålet med denne studien har vært å belyse hvordan lærerne erfarer tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel slik at de kan få realisert sitt potensial for læring og deltakelse innenfor den ordinære undervisningen. Studiens problemstilling har vært: «Hvilken erfaring har lærere med tilrettelegging for læring og deltakelse i ordinær undervisning for elever med nedsatt hørsel?»

Studien har tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming, og datainnsamlingen har foregått gjennom to halvstrukturerte intervju, hvor informantene i denne studien er lærere i grunnskolen. Utvalget var strategisk og studien bygget på en forutsetning om at lærerne hadde erfaring med nedsatt hørsel i skolen. Resultatene er blitt fremstilt i tre kategorier: (1) Nedsatt hørsel og hørselsfaglig kompetanse, (2) tilretteleggingstiltak og organisering, og (3) samarbeid mellom skole, foreldre og støtteapparat.

Funnene i studien viser at informantene har måttet tilegne seg sin hørselsfaglige kompetanse på egenhånd eller støttet seg til kollegaer i skolen. Informantene uttrykker mangel på oppfølging av støtteapparat, som PP-tjenesten og Statped. Dersom støtteapparatet hadde vært nærmere skolen kunne elevenes rettigheter blitt nøyere fulgt opp, og se til at det hørselstekniske utstyret blir brukt på en hensiktsmessig måte. Begge informantene uttrykker at bruk av lydutfjvningssanlegg i klasserommet skaper en raskere ro etter friminuttene og elevene lærer seg turtaking med bruk av mikrofonene.

Tidligere forskningsrapport viser at elever med nedsatt hørsel presterer lavere enn jevnaldrende, og som mulig kan ses i sammenheng med læreres hørselsfaglige kompetanse og manglende støtte fra blant annet PP-tjenesten og Statped i tilretteleggingsarbeidet. Samtidig uttrykker en informant at det tok flere skoleår før det hørselstekniske utstyret var på plass. Det er mulig at eleven har mistet deler av undervisningen gjennom årene som følge av mangel på teknisk tilrettelegging i klasserommet.

Abstract

In this thesis the focus has been on hearing impairment of pupils and the experience of two teachers who works with this phenomenon. The overall purpose of this study is to elucidate how the teachers experience the facilitation of pupils with hearing impairment so they can realize their potential for learning and participation in the ordinary teaching. The thesis statement has been: «What experience do the teachers have with the learning facilities and participation in ordinary teaching for pupils with hearing impairment?»

The study has been based on a qualitative research approach, and the collection of data has been conducted through two semi-structured interviews, where the informants in this study are teachers in primary school. The selection process was strategic, and the study was based on the precondition that the teachers had experience with hearing impairment in school. Furthermore, the results from this study is presented in three categories: (1) Hearing loss and knowledge about hearing, (2) facilitation and organization, and (3) collaboration between the school, parents and support system.

The findings of the study show that the informants had to acquire their own competence regarding the hearing impaired pupils or rely on their colleagues in the school. Furthermore, the informants would express a lack of follow-up from the support staff. If the support system had been closer to the schools, the rights of the pupils could have been more closely followed up and ensure that the hearing aid equipment would be used appropriately. Both the informants express that the use of technical equipment in the classroom created a quicker and calmer atmosphere after breaks and the pupils learn how to take turns using the microphones.

Previous research shows that pupils with hearing impairment perform at a lower level than their peers, which can in some way correlate to the teachers knowledge of hearing and lack of support in the facilitation work. One of the informants states that it took several years before the technical hearing equipment was in place, It is possible that the pupil lost parts of the teaching over these years due to a lack of technical facilitation in the classroom.

Forord

Tiden i studiebyen Trondheim nærmer seg ved veis ende, og ett halvt års arbeid med masteroppgaven er snart over. Dette halvåret har vært en utrolig lærerik prosess, hvor jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema som interesserer meg. Det har vært en givende tid, men det har også tidvis vært en krevende prosess. Selv om det føles vemodig å være ved veis ende ser jeg også frem til yrkeslivet som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Men først er det flere som fortjener en takk.

Først vil jeg få takke mine informanter som gjorde denne studien mulig ved å dele sine erfaringer og opplevelser med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel. Dere har gitt meg en større forståelse av hvor aktuelt temaet mitt er, og jeg håper at denne oppgaven kan være til inspirasjon for andre med ansvar for barn og unge med nedsatt hørsel. Jeg vil også få takke Statped for distribuering av informasjonsskrivet mitt og som har gjort det mulig for meg å komme i kontakt med nye spennende og interessante mennesker i arbeidet med denne studien.

Takk til min veileder, Per Frostad, for god faglig støtte og veiledning gjennom denne prosessen. Ditt faglig engasjement har vært uvurderlig og bidratt til at min interesse og motivasjon for å gjennomføre dette arbeidet ble enda større.

En stor takk til familie og venner som har oppmuntret meg underveis og gitt meg tro på at jeg skulle komme i mål med denne masteroppgaven. Og en takk til jentene på lesesalen for deres gode selskap og våre faglige, og minde faglige, samtaler. Til slutt vil jeg takke Benjamin som har vært enestående og fått meg i bedre humør når dager har vært kjipe og veien mot målet har virket lang. Din stå på-vilje for dine studier har inspirert meg til å gjøre det samme og ikke gi opp. Jeg gleder meg nå til å flytte tilbake til Sørlandet med deg kjære!

Trondheim, juni 2020

Marte Salen

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Presentasjon av tema	11
1.2	Oppgavens formål og problemstilling	12
1.3	Oppgavens struktur og innhold	13
2	Litteraturgjennomgang	14
2.1	Hørsel og hørselsnedsettelse.....	14
2.1.1	Valg av språkmiljø.....	15
2.1.2	Høreapparat og cochleaimplantat	15
2.2	Et inkluderende læringsmiljø.....	16
2.3	Tilretteleggingstiltak og organisering	17
2.3.1	Pedagogisk tilrettelegging	18
2.3.2	Teknisk tilrettelegging	20
2.3.3	Fysisk tilrettelegging.....	22
2.4	Samarbeid mellom skole, hjem og hjelpeinstanser	23
3	Metode	25
3.1	Valg av forskningsmetode	25
3.2	Utvalg.....	26
3.2.1	Presentasjon av informanter.....	26
3.3	Det kvalitative intervjuet.....	27
3.4	Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	27
3.4.1	Forskerens rolle	27
3.4.2	Utforming av intervjuguiden	28
3.4.3	Gjennomføring av intervju.....	29
3.5	Bearbeiding og analyse av datamaterialet	30
3.5.1	Transkripsjon.....	30
3.5.2	Analyse.....	30
3.6	Forskningens kvalitet.....	31
3.7	Etiske betraktninger	34
4	Resultater og diskusjon	35
4.1	Forståelse av nedsatt hørsel og hørselsfaglig kompetanse	35
4.1.1	Presentasjon av data.....	35
4.1.2	Diskusjon	36
4.2	Tilretteleggingstiltak og organisering	37
4.2.1	Presentasjon av data.....	37
4.2.2	Diskusjon	41

4.3 Samarbeid mellom skole, foreldre og støtteapparat	45
4.3.1 Presentasjon av data.....	45
4.3.2 Diskusjon	47
5 Oppsummering og refleksjoner	49
Referanser.....	51
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	56
Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema	59
Vedlegg 3: Intervjuguide	62

1 Innledning

Barn og unge med nedsatt hørsel møter mange utfordringer, og skolen må legge til rette for at eleven opplever å være inkludert i fellesskapet i skolen (Ohna, 2019). For barn og unge som har en hørselsnedsettelse, er det av stor betydning at lærerne kan bidra til å tilrettelegge for et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2014). Denne oppgavens samlede innhold omhandler læreres erfaringer og oppfattelse av tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel, og deres samarbeid med foreldre og hjelpeinstanser, der PP-tjenesten og Statped står sentralt.

1.1 Presentasjon av tema

«En skole for alle» er en viktig grunnstein i verdifundamentet i den norske skolen (Wendelborg, 2017). I Norge er utdanning en plikt og en rett som omfatter alle barn og som fastslås i opplæringsloven (1998, § 2-1). I det nye læreplanverket (fagfornyelsen) presiseres det at elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter for læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Alle har etter opplæringsloven krav på en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Og skolen skal imøtekomme et vidt spekter av behov og læreforutsetninger blant elevene, innenfor ett og samme læringsfellesskap (Uthus, 2017).

Alle elever skal få et godt og inkluderende pedagogisk opplæringstilbud (Sjøberg, 2018). Elever med ulike funksjonsnedsettelser skal få vokse opp med sine jevnaldrende og inkluderes i samme arenaer som andre barn omgås i. Det er et bærende ideal i utdanningspolitikken og grunnlaget for hvordan samfunnet skal behandle mangfoldet av barn og unge (Wendelborg, 2017). Vi har alle ulike forutsetninger og evner, og alle elever skal bli møtt med forventninger og ambisjoner i opplæringen (Sjøberg, 2018). Høsten 2019 ble stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* lagt frem. Til tross for at mye har gått riktig vei i den norske skolen de siste årene er det fortsatt ikke alle elever som får den hjelpen de trenger, sa daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner. Mange elever får hjelp for sent eller blir møtt med for lave forventninger, og Sanner tror en viktig årsak er mangel på kompetanse og at dyktige fagfolk sitter for langt unna der barna er (Kunnskapsdepartementet, 2019a). For eksempel kan barn med mindre omfattende vansker, som lette eller moderate hørselstap, oppleve at tilstanden deres blir bagatellisert, slik at de ikke får den helt nødvendige tilretteleggingen de trenger (Simonsen & von Tetzchner, 2019).

I Norge anslås det at 1 million nordmenn vil ha nedsatt hørsel i 2020, og ifølge Hørselshemmedes landsforbund har om lag 3000 barn og unge nedsatt hørsel (Bufdir, 2015). I de senere årene er det publisert flere forskningsoversikter i Norge som redegjør

for nyere norsk og internasjonal forskning om opplæring av elever med nedsatt hørsel (Ohna, 2019). Kermit (2018) er den siste av disse, og studien konkluderer med at «nordiske skoler og barnehager i liten grad lykkes når det gjelder å etablere inkluderende praksiser der man har hørselshemmede barn og unge sammen med typisk hørende jevnaldrende» (Kermit, 2018, s. 7). Resultatene som Kermit presenterer, føyer seg inn i en tradisjon der forskning har dokumentert svakere læringsresultater for elever med nedsatt hørsel sammenlignet med normalthørende jevnaldrende (Ohna, 2019). Leder av Hørselshemmedes Landsforbund Morten Buan sier at lærere har liten eller ingen kunnskap om nedsatt hørsel (Vedvik, 2018). I denne studien ønsker jeg å se nærmere på hvilken erfaring lærere har med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel og skape et inkluderende opplæringstilbud for dem. Temaet for denne oppgaven er barn og unge med nedsatt hørsel og læreres erfaringer og opplevelser av dette fenomenet.

Interessen for temaet dukket opp på audiografutdanningen da jeg gjennomførte fordypningsemnet *pedagogisk audiologi i barnehage og skole*. Her fulgte jeg en av Statped's rådgivere i veiledning om hvordan lærere skal tilrettelegge og undervise når de har elever med hørselstap i klassen. Her fikk jeg se uvitende lærere som overraskende fikk erfare hvordan det oppleves å ha et hørselstap og hvilke konsekvenser et hørselstap kan medføre i undervisningssituasjonen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å lære mer om hvordan tilrettelegge for elever med nedsatt hørsel, og fordi jeg synes at dette temaet er svært interessant, og noe jeg forhåpentligvis kan dra nytte av i fremtiden. Med dette som utgangspunkt har jeg formulert et spørsmål som jeg ønsker å studere nærmere, og som vil bli redegjort for i avsnittet som følger.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Det overordnede målet med denne studien er å belyse hvordan lærerne erfarer tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel slik at de kan få realisert sitt potensial for læring og deltakelse innenfor den ordinære undervisningen. Problemstillingen for denne studien er: «Hvilken erfaring har lærere med tilrettelegging for læring og deltakelse i ordinær undervisning for elever med nedsatt hørsel?»

For å besvare denne problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med to lærere på barneskolen. Ved å intervju lærere ønsket jeg å få en større innsikt i deres erfaringer, opplevelser og tanker omkring elever med nedsatt hørsel.

I dagens utdanningspolitiske dokumenter brukes betegnelsen hørselshemmet som en fellesbetegnelse for alle grader av nedsatt hørsel (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne oppgaven velger jeg å bruke betegnelsen *barn og unge med nedsatt hørsel*, for jeg ønsker å unngå å bruke betegnelsen «hemmet», da betegnelsen kan ha uheldige konnotasjoner. I denne betegnelsen inkluderer jeg alle grader og arter av nedsatt hørsel som har betydning for deltakelse og læring. Jeg ønsker å presisere at denne studien retter fokuset mot norskspråklige elever med nedsatt hørsel som ikke mottar opplæring i og på tegnspråk.

1.3 Oppgavens struktur og innhold

Oppgaven består av fem kapitler hvor kapittel 1 redegjør for oppgavens tema, formål og problemstilling som er utgangspunktet for studien. Kapittel 2 presenterer den teoretiske rammen for oppgaven. Dette kapitlet innledes med en redegjørelse av hørsel og konsekvenser ved nedsatt hørsel. Deretter følger en gjennomgang tilretteleggingstiltak og organisering, hvor jeg kommer inn på begrepet inkludering og forståelsen av en skole for alle. Betydningen av et tett og godt samarbeid med skolen, foreldre og støtteinstanser for en inkluderende opplæring vil også bli presentert. Kapittel 3 tar for seg valg av forskningsmetode for studien, hvor jeg begrunner og redegjør for mine valg gjennom forskningsprosessen. I kapittel 4 presenteres studiens funn og diskusjon av tre hovedtema: (1) Nedsatt hørsel og hørselsfaglig kompetanse, (2) tilretteleggingstiltak og organisering og (3) samarbeid mellom skole, foreldre og støtteapparat. Under hver av disse overskriftene har jeg valgt å presentere sentrale funn i datamaterialet, og deretter diskutere funnene i lys av litteraturgjennomgangen fra kapittel 2. Kapittel 5 gir en oppsummering av studiens funn, og omtaler noen temaområder som kunne vært aktuelt å forske videre på.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket for denne studien. Det vil gjøres rede for hørsel, konsekvenser nedsatt hørsel kan medføre og viktigheten av lærerens kompetanse i tilretteleggingsarbeidet. Videre vil jeg presentere ulike tilretteleggingstiltak som kan legge til rette for gode læringsforhold for elever med hørselsvansker. Her vil jeg ta i bruk inkluderingsbegrepet om det å være en del av fellesskapet, både faglig og sosialt. Til slutt vil jeg ta for meg samarbeidet mellom lærer, hjemmet og støtteinstanser. I denne studien omfatter begrepet foreldre både foreldre og andre foresatte.

2.1 Hørsel og hørselsnedsettelse

Hørsel bidrar til at vi kan kommunisere med talespråk med andre mennesker, og for å kunne tilegne oss talespråk er vi avhengig av nesten normal hørsel. Vi oppfatter lyder og på den måten orienterer oss om hva som skjer i omgivelsene, og lydene vi hører skaper forventninger og lar oss forberede oss på å møte ting vi ikke ser (Laugen, Wennberg, Spjøtvold, Heian & Østerlie, 2011). Personer som har et hørselstap vil ha utfordringer med å kunne oppfatte alle lydene som er i talespråket vårt, det til tross for optimale lytteforhold (Statped, 2017). Graden av hørselstap refererer til alvorlighetsgraden av hørselstap, og Verdens helseorganisasjon (WHO) har en oversikt over gradering av hørselstap (WHO, 2020):

Lett hørselstap: 26-40 dB

Et barn med et lett hørselstap vil ha vanskeligheter med å høre og forstå lav stemme, tale på avstand eller i støyende omgivelser.

Moderat hørselstap: 41-60 dB

Et barn med et moderat hørselstap vil ha vanskeligheter med å høre vanlig tale, selv ved nær avstand.

Stort hørselstap: 61-80 dB

Et barn med et stort hørselstap hører bare veldig sterke lyder i omgivelsene, og samtaler er ofte ikke hørbart.

Alvorlig hørselstap/døvhets: Over 81 dB eller større

Et barn med alvorlig hørselstap hører svært lite, og sterke lyder vil kunne oppfattes som vibrasjoner.

I Norge, og en rekke andre land, blir alle barn screenet for hørselstap like etter fødselen (Löfkvist, Haukedal & Wie, 2019). Hvert år fødes det omtrent 60 000 barn i Norge, og rundt 60 av de barna som blir født har et så stort hørselstap at de trenger høreapparater

eller cochleaimplantat (CI) for å kunne utvikle hørsel og et talespråk (Hørselshemmedes Landsforbund, u.d.). Det blir anbefalt at barnet starter kort tid etter at hørselstapet er identifisert med høreapparater (Laugen et al., 2011). Ved å tilpasse høreapparater så raskt som mulig etter at hørselstapet er påvist vil det gi større muligheter for en god språkutvikling viser forskning (Yoshinaga-Itano, 2003). Ved tidlig innsats vil barnet ha andre forutsetninger for å kunne utvikle et fungerende talespråk og lytting enn dersom hørselstap blir oppdaget når barnet er eldre. De fleste som har et lett til moderat hørselstap bruker i dag høreapparat, mens en mindre andel med et stort hørselstap får cochleaimplantat (Löfkvist et al., 2019). Barn som har ørebetennelse opplever ofte forbigående hørselstap, mens vedvarende hørselstap er en tilstand som blir registrert blant mindre enn 1 av 1000 nyfødte. Ved 6 års alder er det 2 av 1000 barn som trenger høreapparat i Norge (Norsk Helseinformatikk, 2018). Hørselstap er blant de vanligste medfødte funksjonsnedsettelsene, og andelen som har et hørselstap øker med alderen (Löfkvist, 2019).

2.1.1 Valg av språkmiljø

I gruppen elever med hørselstap er det i stor grad talespråk som blir brukt hjemme og i ordinære opplæringssituasjoner, også flere som er døve utvikler nå et talespråk som sitt førstespråk (Löfkvist et al., 2019). Mitchell og Karchmer (2004) hevder at omtrent 90 prosent av barn med hørselstap har foreldre som hører normalt. Av den grunn er talespråk den vanligste kommunikasjonsmåten blant de fleste familier til barn med hørselstap, men i tillegg til talespråk brukes tegnspråk og andre kommunikasjonsformer (Löfkvist et al., 2019). Ohna (2019) presiserer at noen barn er flerspråklige og bruker både talespråk og tegnspråk, avhengig av hva som kjennes mest hensiktsmessig i den gitt situasjonen. Noen opplever en større tilhørighet i det tegnspråklige miljøet til tross for at hørselstap gjør det mulig å kunne velge talespråk, mens andre vil føle en større tilhørighet i det talespråklige miljøet (Sansetap, 2018). Det er viktig å fremheve at tegnspråk er et fullverdig språk på lik linje med norsk talespråk (Löfkvist et al., 2019). I henhold til opplæringsloven (1998) § 2-6 har en elev som har tegnspråk som førstespråk, eller som etter sakkyndig vurdering har behov for opplæring på tegnspråk, rett til å få opplæring i og på tegnspråk. Tall fra Grunnskolen informasjonssystem (GSI) viser at 272 elever i grunnskolen hadde opplæring i og på tegnspråk etter § 2-6 skoleåret 2019-2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre i denne studien vil fokuset være rettet mot norskspråklige elever med nedsatt hørsel som ikke mottar opplæring i og på tegnspråk.

2.1.2 Høreapparat og cochleaimplantat

Høreapparat har til hensikt å fange opp lyden i omgivelsene ved hjelp av en eller flere mikrofoner på apparatet, og som videre forsterker lyden og justerer for brukerens hørselstap (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hvor stor nytte den enkelte har av høreapparatene og i hvilken grad apparatene fungerer vil være svært individuelt (Grønlie, 2005). Cochleaimplantat blir i dag tildelt barn med store hørselstap eller døvhet, og er ment å kunne gjenskape lydopplevelse hos personer med så store hørselstap at de ikke har tilstrekkelig utbytte av vanlige høreapparater (Hjulstad, Haugen, Wik, Holkesvik & Kermit, 2015). Til tross for at høreapparater og CI søker å etterligne normal hørselsfunksjon, har de fleste behov for ekstra tilrettelegging og andre

hørselstekniske hjelpemidler for å kunne oppnå gode nok lytteforhold i for eksempel undervisningssituasjoner (Statped, 2017).

2.2 Et inkluderende læringsmiljø

I Norge er utdanning en plikt og en rett som gjelder alle barn (Opplæringslova, 1998). Elevene i skolen er forskjellige med ulik bakgrunn, interesser, erfaringer og forutsetninger, og noen vil måtte trenge ekstra hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Prinsippet om tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringslovens (1998) § 1-3 hvor det fastslås at alle elever har krav på en opplæring som samsvarer med elevens evner og forutsetninger. Elever med nedsatt hørsel vil ha ulike behov og forutsetninger som de andre elevene har, og vil ha samme behov for å forstå og bli forstått i samspill med sine lærere og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2014).

De fleste elever med nedsatt hørsel går i kommunale grunnskoler i nærheten av der de bor sammen med hørende medelever (Utdanningsdirektoratet, 2014). Skolen må ivareta alle elevene og deres forutsetninger, interesser og særlige behov. Å ha respekt for mangfoldet er en verdiforankring og en holdning som vil gi forutsetninger for å kunne realisere denne målsettingen (Befring, 2014). Ved at skolen tar hensyn til mangfoldet av elever legges det til rette for at alle skal få oppleve tilhørighet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Mangfoldet i skolen innebærer elever med nedsatt hørsel og skolen må anerkjenne og verdsette ulikhetene som oppstår i en klasse (Ohna, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved at skolen viser respekt for mangfoldet skapes det samtidig en forståelse av at alle elever har et lærings- og utviklingspotensial, og ikke først og fremst mangler. Enrichmentperspektivet, eller berikelsesperspektivet, trekker frem mangfold som en positiv ressurs, og vektlegger betydningen av en positiv fokusering og anerkjennelse som møter alle elever med tillit og positive forventninger. Dette perspektivet innebærer å stimulere elevene til å tenke positivt om seg selv og gi hverandre gjensidig støtte og oppmuntring. Når en opplever å bli anerkjent og verdsatt i fellesskapet, vil en også være omgitt av omtanke og positive forventninger. Det betyr med andre ord å bli satt i et positivt søkelys. I opplærings situasjonen vil det handle om at læreren må gi oppmerksomhet til de verdifulle egenskapene som finnes blant alle elevene, og samtidig møte elevene med positive forventninger. Ved å ha en slik fokusering i klassen gir det elevene mulighet til å føle seg inkludert i klassen som et fellesskap (Befring, 2014). I arbeidet med tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet der det er elever med nedsatt hørsel, vil det i tillegg til krav om lærerens kompetanse også stille krav til skolens kapasitet for mangfold og inkludering (Ohna, 2019).

Det er like viktig at elevene får ta del i de faglige læringsaktivitetene som det sosiale fellesskapet innenfor den inkluderende opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Elever er ingen ensartet gruppe og alle elever må få anledning til å delta uten å oppleve diskriminering av noe slag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom å ha en positiv fokusering som grunnholdning vil læreren være i stand til å kunne møte den store variasjonen i en elevflokk med respektfull interesse, og se variasjonen heller som en styrke. Vi utvikler oss gjennom oppmuntrende og anerkjennende vurderinger fra andre,

og stagnerer ved kritikk og negative vurderinger (Befring, 2014). Enrichmentperspektivet omhandler altså å gi elevene en positiv oppmerksomhet og opplevelsen av å være verdsatt. For det er ingen som skal bli fratatt sine lærings- og utviklingsmuligheter fordi man har særlige hjelpebehov (Befring, 2019).

Et grunnleggende behov hos alle mennesker er tilhørighet, og alle elever trenger å oppleve tilhørighet for å kunne vokse og utvikle seg i skolen (Caspersen & Wendelborg, 2019). Deci og Ryan (2000) argumenterer også for at et grunnleggende element som må være oppfylt før vi kan tilegne oss læring, vekst og utvikling er å oppleve tilhørighet. I den nye overordnet del av Læreplanen heter det at «skolen skal utvikle inkluderende og gode fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Inkludering omhandler alle elever og er et krav som retter seg mot skolen og opplæringen. Inkluderingsbegrepet peker på at det ikke er eleven, men altså helheten som må tilpasses for å gi alle mulighet til full deltakelse slik at alle passer inn (Caspersen & Wendelborg, 2019). Kvalitetene som trekkes frem ved berikelsesperspektivet har en læringsfremmende, forebyggende og livsmestrende konsekvenser (Befring, 2019). Alle har positive egenskaper, uavhengig av funksjonsnedsettelse, og i lys av enrichmentperspektivet er det viktig å se etter elevenes løfterike muligheter (Befring, 2014). Kunnskapsdepartementet (2019b) trekker frem at skolene, sammen med støttesystemer, må kunne håndtere mangfoldet som er i en elevgruppe og skape et tilpasset og inkludert tilbud til alle elever.

2.3 Tilretteleggingstiltak og organisering

Barn har alle de samme grunnleggende behovene for trygghet, læring og utvikling, men barn er forskjellige og har ulike forutsetninger (Kristoffersen, 2019). Noen av elevene vil ha utfordringer som medfører at de trenger ekstra hjelp og støtte i undervisningen, og som krever at skolen må tilpasse opplæringstilbudet slik at elevers ulike forutsetninger blir ivaretatt. Det vil også være viktig at lærerne har positive forventninger til alle elevenes utvikling, både faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Dagens høreapparater og CI er utstyrt med en teknologi som søker å etterligne en normal hørselsfunksjon. Likevel vil de fleste trenge ekstra tilrettelegging i form av hørselstekniske hjelpemidler for å oppnå tilstrekkelige lytteforhold i for eksempel undervisningssituasjoner (Statped, 2020a). Nedsatt hørsel er hovedsakelig en informasjons- og kommunikasjonshindring, men det er viktig å presisere at utviklingen hos barn med hørselsnedsettelse er som hos normalthørende barn. Utviklingen vil likevel, som hos alle barn, være avhengig av medfødte evner, personlighet, miljøpåvirkning og erfaringer. Graden av hørselstapet vil være av betydning for behovet av at miljøet tilpasser seg kommunikasjonsbehovet hos barnet med nedsatt hørsel. Med tilstrekkelig tilpasning vil barnet ha de samme mulighetene for å kunne utvikle seg på lik linje med andre barn, få venner og kunne delta på forskjellige aktiviteter (Laugen et al., 2011).

Hvordan skolen greier å ta hensyn til elevenes evner og forutsetninger, og bidra til å stimulere og støtte videre læring, vil være svært betydningsfullt for elevenes læring og

utvikling. Det vil være viktig å tilpasse opplæringen på en måte som lar elevene få ta del i gode læringsprosesser og som gir et godt læringsutbytte (Nilsen, 2019). For elever med nedsatt hørsel vil tilstedeværelsen i klasserommet handle mye om redusert tilgjengelighet til det samme læringsmiljøet som medelevene har tilgang til ettersom mye av opplæringen blir organisert med bruk av ulike kommunikative samhandlinger (Hjulstad et al., 2015). For elever med nedsatt hørsel vil det være nødvendig med pedagogisk-, teknisk- og fysisk tilrettelegging i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.3.1 Pedagogisk tilrettelegging

Fra et pedagogisk perspektiv vil hørselsnedsettelse hos elever ha en stor betydning i språklig og sosial utvikling, og for å oppnå tilhørighet og deltakelse i klassen (Grønlie, 2005). Forskning som er blitt gjort viser at elever med ulike grader av hørselstap strever mer på skolen enn jevnaldrende, både faglig og sosialt (Hjulstad et al., 2015). Det er konsekvensene nedsatt hørsel medfører for elevenes deltakelse i læringsfellesskapet som er utfordringen, og av den grunn må den pedagogiske tilretteleggingen ha til hensikt å ivareta elevenes deltakelse i skolen (Ohna, 2019).

For at elevene skal få oppleve undervisningen som god er en viktig faktor læreren og hvordan skolen velger å tilrettelegge undervisningen (Hørselshemmedes Landsforbund, u.d.). Elever med hørselsvansker står kontinuerlig i fare for å gå glipp av det som skjer i opplæringssituasjonen på grunn av manglende tilrettelegging eller liten forståelse for konsekvensene et hørselstap medfører (Grønlie, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2014). Læreren har stor innflytelse på elevenes skolehverdag og må, med en elev med hørselstap i klassen, skape gode situasjoner for kommunikasjon. Et høreapparat eller CI vil ikke kunne klare å kompensere for dette alene, og vil videre ha konsekvenser for elevens læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2014). Alle barn og unge med nedsatt hørsel har like gode muligheter for å utvikle seg som andre når forventningen til normalitet ligger til grunn og deres premisser blir tatt på alvor (Grønlie, 2005). Læreren vil være ansvarlig for å se til at betingelser som bidrar til at alle elevene har tilgang til fellesskapet fremkommer og forsikre seg om at alle elevene har adgang (Svendsen, Utvær & Berg, 2019).

Skolen må bidra til at alle elever får utnyttet sitt potensial når det kommer til læring og utvikling innenfor et inkluderende læringsfellesskap. En skole for alle er nedfelt og en rettighet som alle barn og unge har (Uthus, 2017). Det ble formulert et prinsipp om inkluderende læring i forbindelse med det nye læreplanverket som ble innført i 1997 for den tiårige grunnskolen. Hensikten med prinsippet var at grunnskolen skulle være en fellesskole, altså en felles læringsarena for alle. Tanken om en fellesskole skulle bidra til å skape samhørighet i tillegg til å fremme en gjensidig respekt mellom personer med ulik bakgrunn og forutsetninger. Inkludering er et prinsipp som omfavner alle, men samtidig blir det rettet ekstra oppmerksomhet om de elevene med særlige behov, og kan være mer sårbare for å falle utenfor faglig og sosialt. Skal inkludering være mulig må alle elevene kunne få delta og utvikle seg i læringsmiljøet og bidra til fellesskapet (Nilsen, 2019). For at skolen skal kunne møte elever med nedsatt hørsel på en god måte bør

lærerne ha kjennskap til elevens forutsetninger og kunnskap om elevens utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Hjulstad et al. (2015) trekker frem i sin kunnskapsoversikt at når lærerne har god kompetanse om nedsatt hørsel opplever elevene med hørselsnedsettelse bedre læringsutbytte. Lærere som skal undervise elever med nedsatt hørsel anbefales å ha kunnskap om hørselsnedsettelse og undervisning av elever med hørselstap, og opplæring bør skje før lærerne møter eleven med hørselsnedsettelse (Utdanningsdirektoratet, 2014). På den måten vil lærerne kunne skape gjennom økt kunnskap om konsekvenser av nedsatt hørsel gode betingelser som vil bidra til at også elever med nedsatt hørsel får adgang til fellesskapet. Fellesskapet i klassen må tilrettelegges på en slik måte som inkluderer elevene til å kunne være aktive deltakere (Svendsen et al., 2014). Elever med ulik grad av hørselstap møter utfordringer når det kommer til deltakelse i sosiale fellesskap, og som videre vil kunne være en trussel mot læring og utvikling. Dermed er det viktig at den pedagogiske tilretteleggingen støtter opp om å ivareta elevenes deltakelse i skolen. Vi utvikler både språklige og kommunikative ferdigheter ved å delta i ulike kontekster, og innenfor et praksisfellesskap vil læring skje individuelt og kollektivt. Ved å være involvert i aktivitetene får man mulighet til å lære i fellesskapet (Ohna, 2019). Likevel må det tas forbehold om at ledere i fellesskapet, lærerne, legger til rette for at deltakerne kan samarbeid, handle og tenke sammen (Bjørnsrud & Gjems, 2019).

Skolen må bidra til å lære elevene om respekt for forskjellighet og forstå at alle skal få oppleve tilhørighet innenfor fellesskapet. Den overordnede delen av læreplanverket fremmer at når elever blir møtt med respekt og anerkjennelse i opplæringen vil det bidra til å gi en opplevelse av tilhørighet. Av den grunn må skolen rette fokus mot at elevene skal opptre hensynsfullt og utvikle en bevissthet rundt sine holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvilke holdninger og forventninger man har til barn, og særlig barn med særskilte behov, indikerer flere forskere som avgjørende for elevers læring og utvikling (Mitchell, 2015). De holdningene og forventningene en har til hva elever med nedsatt hørsel kan mestre vil danne grunnlaget for hvordan en tilrettelegger for et læringsfellesskap hvor den enkeltes behov blir ivaretatt. Holdninger og forventninger til hva barn med nedsatt hørsel kan mestre, vil også kreve kunnskap om gruppens særlige behov for tilrettelegging (Kristoffersen, 2019). Det er nødvendig med åpenhet om hørselstapet i form av informasjon til medelever og foreldre for å forstå hva det innebærer å ha et hørselstap (Löfkvist et al., 2019).

Lærerne må legge betingelsene til rette for samvær gjennom overføring av gode holdninger til eleven med nedsatt hørsel og forventningen om at samhandling vil kunne finne sted i opplæringssituasjonen (Grønlie, 2005). Holdningen lærerne har til elevene og sin egen undervisning påvirker undervisningen og hvordan elevene trives på skolen. Holdningene man har til elever med nedsatt hørsel påvirkes at hvor godt en forstår hvilke konsekvenser det har for eleven å høre dårlig, og blir ikke eleven med nedsatt hørsel møtt på sine premisser kan hørselstapet få alvorlige konsekvenser for flere utviklingsområder (Kristoffersen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2014). Lærernes innsikt og holdninger vil også skape grobunn for medelevenes respekt for ulikhet og motivering for å kommunisere på andres premisser (Grønlie, 2005). Dette vil for elevene handle om

å kjenne seg verdsatt og anerkjent for den man er overfor lærere og medelever. Det vil også være et grunnleggende vilkår for at elevene, både dem med og uten funksjonsnedsettelse, skal oppfatte seg selv akseptert og inkludert. For å føle seg inkludert kreves det erfaringer som gir opplevelser av å være verdsatt og ønsket i skolens sosiale fellesskap (Befring, 2018).

Mangfoldet av elever i skolen er stort, og lærernes største utfordring vil være å møte elevvariasjonen med en undervisning hvor alle elevene får utbytte ut fra sine forutsetninger (Haug, 2017). Læreren oppgave er å skape en inkluderende skole som innebærer å øke elevenes deltakelse i, og redusere deres segregering fra, skolen og skolens virksomhet (Booth, 1996). Dette er skolens overordnede ansvar, og Haug (2014) deler skolens inkluderingsarbeid i fire aspekter: (1) Å sikre fellesskapet, (2) å sikre deltakelse i skolen (både i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet), (3) å sikre medvirkning, og (4) å sikre utbyttet for hver enkelt elev. En slik forståelse av inkluderingsbegrepet som Haug (2014) beskriver vektlegger inkluderingsbegrepet til å omhandle hele skolesystemet, og ikke et spesialpedagogisk virkemiddel. Lærerne skal i dagens skole møte elevenes utfordringer gjennom tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp, og det betyr at undervisningen må legges opp på en måte som gjør at alle elevene får et tilbud som passer for dem (Bachmann & Haug, 2006; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det vil være umulig å kunne tilfredsstillere elevenes variasjonsbredde på ett og samme vis, og av den grunn er det viktig med varierende arbeidsformer i undervisningen. Gjennom læreres arbeid vil forholdet mellom individ og fellesskap være sentralt, hvor lærerne skal ha rom for alle elevene og blikk for den enkelte elev (Haug & Mausestaden, 2019).

Haug (2017) presiserer at gjennom variasjoner i den ordinære opplæringen skal lærerne nå alle elevene. I henhold til opplæringsloven vil de elevene som likevel ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Eksempler på tiltak vil kunne være ekstra personalressurser eller behov for særskilt kompetanse, deriblant hørselsfaglig kompetanse. Hørselstekniske hjelpemidler går også inn under tiltak her (Utdanningsdirektoratet, 2014). Haug (2017) beskriver spesialundervisningen som en «bakvegg» i skolesystemet som skal sikre alle elever rett til læring slik den er formulert i opplæringsloven § 1-1, og retten til tilpasset opplæring lovfestet i § 1-3 (Opplæringslova, 1998).

2.3.2 Teknisk tilrettelegging

Veilederen «Lydmiljø i skoler» peker på at et godt lydmiljø har stor betydning for deltakelse og læringsutbytte i klasserommet, og det vil derfor være viktig at alle elever hører godt på skolen (Presterud, 2019). Elevene skal ikke bare fungere i samspill med hverandre i klasserommet, men også lære noe. Det vil da være viktig at alle elevene har mulighet til å høre læreren, i tillegg til sine medelever og andre lydkilder som oppstår i klasserommet. De fleste elever med nedsatt hørsel vil måtte trenge høreapparat eller CI som de bruker gjennom hele dagen, men ofte vil ikke det være godt nok for å oppfatte tale i de ulike lærings situasjonene. Da vil det være nødvendig med ulike hørselstekniske hjelpemidler som for eksempel samtaleforskere i klasserommet på skolen. Det finnes

mange ulike tekniske hjelpemidler som vil kunne bidra til å forbedre lyd kvaliteten, men hvilket hjelpemiddel som er aktuelt for den enkelte eleven vil avhenge av situasjon og hørselstap (Ohna, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2014).

Elever med nedsatt hørsel er spesielt sårbare når det kommer til dårlige lydforhold på skolen, og kan ha behov for teknisk tilrettelegging av lokalene eleven oppholder seg i. Aktuelt utstyr vil kunne være lydutfjvningssanlegg som består av høyttalere, lærer- og elevmikrofoner. Jonassen (2015) viser til at erfaringer med utstyret ofte har bidratt til et lavere støynivå blant elevene, og at det tar kortere tid for elevene å komme til ro etter friminutt. Utstyret gir færre forstyrrelser og økt konsentrasjon i klassen. Elevene lærer å ta i bruk turtaking ved å snakke i mikrofonene en om gangen. Ved at alle elevene får oppleve forsterkningen utstyret gir skaper det også en bedre forståelse for hvorfor utstyret blir brukt og nytten det gir eleven med nedsatt hørsel (Jonassen, 2015). Med bruk av lydutfjvningssanlegg gir det bedre lytteforhold for alle elevene i klasserommet og kan derfor betraktes som en del i arbeidet med universell utforming (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Skolen skal være et inkluderende fellesskap som skaper læringssituasjoner tilpasset alle (Kunnskapsdepartementet, 2019b), også ved skoleturer. Det oppstår ofte støy på skolens uteområder og områder i nærheten av skolen som kan oppleves krevende for mange, spesielt for de elevene med nedsatt hørsel. Et viktig tiltak for å skape god undervisning utendørs er å bruke mobilt lydanlegg, og som også er praktisk å ha med på ekskursjoner, klasseturer og bussturer (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et eksempel på et mobilt lydanlegg er Roger Pen. Det fungerer som en trådløs mikrofon og er et tilbehør tilgjengelig til høreapparater og cochleaimplantater, og som sender stemmen til den som snakker direkte inn i apparatet eller implantatet (Hjelpemiddeldatabasen, u.d.). For at elever med nedsatt hørsel skal få muligheten til å delta i opplærings situasjoner utenfor klasserommet vil trådløse mikrofoner og mottakere være et godt alternativ hvor det fastmonterte utstyret ikke er mulig å ta med (Bufdir, 2019).

Skoleeier er ansvarlig for at nødvendig utstyr blir montert og ser til at alle lærere får rikelig informasjon om bruken av dette utstyret. Både Statped og NAV Hjelpemiddelsentral vil kunne bistå skolen og eleven med tekniske løsninger (Utdanningsdirektoratet, 2014). Opplæringsloven (1998, § 9-3) presiserer at skolene skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel. For å skape gode lydforhold for elever med nedsatt hørsel må tekniske hjelpemidler tas i bruk, bygningsmessige tiltak kan være aktuelt og det må skapes gode holdninger i skolen hos lærere og elever. Skolen må forberede seg ved å få kunnskap om bruken av hjelpemidlene og ta dem i bruk i undervisningssituasjonene slik at det tilrettelegges for at alle elevene kan delta på en effektiv måte. Det vil også være lærernes ansvar å se til at utstyret brukes riktig og varsle dersom det ikke fungerer. Skolen kan ikke forvente at eleven med hørselsnedsettelse skal ta dette ansvaret. Ved mangel på teknisk tilrettelegging i skolen forhindrer det eleven med nedsatt hørsel å få like stort utbytte av undervisningen som sine medelever. Samtidig er det viktig å presisere at bruk av de tekniske hjelpemidlene vil kreve en bevisst innsats og kompetanse hos læreren (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.3.3 Fysisk tilrettelegging

Skolen skal være tilgjengelig for alle, og skoleeier står ansvarlig for å se til at lokalene er tilrettelagt. Lyd- og lysforholdene i omgivelsene vil påvirke kommunikasjonsmulighetene til dem med nedsatt hørsel i stor grad. Skolen må være særlig oppmerksom på at elevene med nedsatt hørsel bruker synet aktivt for å kommunisere og innhente informasjon i opplærings situasjonene. Opplæringsloven presiserer at det fysiske miljøet skal være tilrettelagt for alle elevene og påpeker at skolene skal tilrettelegges slik at det tas hensyn til trygghet, trivsel og læring for elevene. Videre presiseres det at alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov, og at skolen må innrette seg slik at det tas hensyn til elever med funksjonsnedsettelse (Opplæringslova, 1998, § 9a-2).

Elever med nedsatt hørsel trenger klasserom med gode lydforhold, og all lyd som forstyrrer eller hindrer at eleven med nedsatt hørsel oppfatter tale regnes som støy. Mye støy i klasserommet fører til at elever med hørselsvansker blir utmattet og kan oppleve støy som fysisk smertefullt. Det er av den grunn viktig å redusere slike lyder til et minimum (Presterud, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2014). Fysiske installasjoner som ventilasjonsanlegg og annet teknisk utstyr er potensielle støykilder som en må vurdere å redusere eller utbedre. Andre støydempende tiltak vil være å bruke gummiknotter under bord- og stolbein og ta i bruk myke overflater på bord og gulv (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dersom skolen opplever utfordringer med å forbedre lydmiljøet finnes det profesjonelle ressurser som akustikere, spesialister på universell utforming og lydmiljø, og leverandører av lydabsorbenter i tak og vegger. En god planløsning med nøye gjennomtenkt plassering av lærer og elever kan bidra til å oppnå gode romakustiske forhold også. I tillegg til gode lysforhold for å kunne se læreren, vil det være viktig å ha fri sikt slik at alle elever ser læreren godt og gir mulighet for munnavlesning (Presterud, 2019). Lærerne må tenke gjennom hvor de plasserer seg i opplærings situasjoner hvor kommunikasjon er viktig, og legge til rette for at elevene kan bruke synet aktivt (Utdanningsdirektoratet, 2014). Når lærerne formidler beskjeder må de være påpasselige at det ikke er bakgrunnsstøy, musikk eller annet som foregår samtidig, da elever med hørselsnedsettelse vil ha vansker med å få med seg disse. Spesielt viktige beskjeder som lærerne er avhengig av at alle elevene får med seg bør formidles skriftlig i tillegg til muntlig (Presterud, 2019).

Opplæringslovens § 8-2 (1998) omtaler gruppestørrelse og framhever at gruppestørrelsen må ikke være større enn hva som anses som pedagogisk forsvarlig, og som betyr at størrelsen på gruppen må ta hensyn til at alle elever får utbytte av undervisningen. Ved å dele gruppen vil en også kunne redusere støyen som oppstår i et klasserom. Dette vil også skape mer oversiktighet og gjøre det lettere for elever med nedsatt hørsel som bruker synet aktivt i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Denne paragrafen i opplæringsloven bør også ses i sammenheng med § 9 A-1 og § 9 A-2 som handler om elevens skolemiljø. Fokuset i § 9 A-1 retter seg mot det fysiske miljøet som skal fremme læring, trivsel og helse, samtidig spesifiseres det i § 9 A-2 at det skal tas hensyn til de elevene med særlige behov. Størrelsen på gruppa er en av de faktorene for elever med nedsatt hørsel som har størst betydning for læringsutbyttet, og gruppestørrelsen bør derfor vurderes faglig av skolen. Ved å ta i bruk varierende undervisningsopplegg og fleksible arbeidsformer skaper det rom for utnyttelse av forskjellige gruppestørrelser. Samtidig er opplæringen avhengig av en noenlunde

stabilitet for å oppnå et godt læringsmiljø og sikre arbeidsro, samt se til at bruk av teknisk utstyr blir en del av den daglige rutinen i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Her må også grunnskolene se det i sammenheng med at opplæringsloven § 8-1 (1998) tydeliggjør at alle elever har rett til å gå på den nærmeste skolen.

2.4 Samarbeid mellom skole, hjem og hjelpeinstanser

Skolene må skape et tilpasset og inkluderende opplæringstilbud til alle elever, og støttesystemer kan bistå for at skolen skal kunne håndtere mangfoldet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Målsettingen om at alle elever skal få lære etter sine forutsetninger er krevende (Haug, 2017), og for at skolen skal kunne gi et tilpasset opplæringstilbud til elever med nedsatt hørsel krever det ofte innsats fra ulike instanser. Kvaliteten på det pedagogiske tilbudet forutsetter at skolen, foreldre og støtteinstanser har et tett og godt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er foreldrene som kjenner barna sine best og derfor avgjørende med en god dialog med elevens foreldre. I samråd med foreldrene vil skolen kunne få viktig kunnskap om hvordan eleven har det og hva eleven trenger i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Slik Haug (2014) presiserer skolens inkluderingsarbeid om å sikre medvirkning innebærer det at alle stemmer må bli hørt, både elever og deres foreldre skal ha mulighet til å bli orienterte og få uttale seg. En aktuell samarbeidsform vil kunne være samarbeidsmøter mellom skolen, foreldrene og andre involverte, for eksempel PP-tjenesten og Statped (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Dersom foreldre ønsker at barnet sitt skal lære å snakke og utvikle et talespråk, kan foreldrene i samarbeid med skolen søke at pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) utarbeider en sakkyndig vurdering. På bakgrunn av en sakkyndig vurdering kan PP-tjenesten tilrå ressurser hvis det blir vurdert at barnet vil trenge ekstra hjelp for å kunne få et likeverdig opplæringstilbud (Löfkvist et al., 2018; Opplæringslova, 1998). Videre tydeliggjøres det i opplæringsloven (1998, § 5-6) at PP-tjenesten skal bistå skolen i kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. I situasjoner hvor PP-tjenesten ikke har hørselsfaglig kompetanse, vil det være mulig å søke Statped om bistand (Utdanningsdirektoratet, 2014). Statped vil kunne være behjelpelige med å gi råd og veiledning om hørseltap og hvordan skape gode læringsmiljø for elever med nedsatt hørsel. Rådgivning vil være et supplement til arbeidet til PP-tjenesten og er dermed avhengig av et godt samarbeid (Statped, 2020c).

Det er skoleeier som står ansvarlig for å se til at den samlede kompetansen i skolen er tilstrekkelig og ser til at krav i lover og forskrifter er oppfylt. For å gi en tilstrekkelig god pedagogisk tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel krever hørselsfaglig kompetanse, og skoleeier er ansvarlig for å gi de ansatte nødvendig kompetanse (Opplæringslova, 1998, § 10-8; Utdanningsdirektoratet, 2015). For elever med nedsatt hørsel vil det å treffe andre jevnaldrende med hørselsnedsettelse gi mulighet til å skape nye vennskap og utveksle erfaringer med andre i samme situasjon. Statped tilbyr elevkurs for elever med nedsatt hørsel i grunnskolen og bidrar til å øke elevens kompetanse om nedsatt hørsel og gi råd om hvordan mestre utfordringer i hverdagen, og

foreldre har mulighet til å delta på foreldrekurs samtidig som elevkursene arrangeres (Statped, 2019).

Læring skjer fordi opplæringen treffer eleven på en god og hensiktsmessig måte, og lærevansker vil være konsekvenser av en opplæring som ikke er tilpasset eleven godt nok. Dersom det er svak relasjon mellom elevens forutsetninger og opplæringen vil det skape vansker og nederlag. Gjennom positive relasjoner mellom lærer og eleven, og mellom elevene, vil det gi gode vilkår for læring (Hattie, 2009). Dersom kvaliteten på læringsmiljøet er for lav, kan det føre at eleven på sikt vil kunne falle utenfor i opplæringen (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). Det vil derimot stride med intensjonene i opplæringsloven § 1-1: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» og § 9 A-1: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Hvis kvaliteten på den ordinære opplæringen er lav, vil det kunne skape et grunnlag for å øke utilstrekkeligheten og føre til behov for ekstra tiltak. Med andre ord vil behovet for igangsettelse av ekstra tiltak være mindre når kvaliteten på den ordinære opplæringen er høy (Haug, 2017).

3 Metode

Begrepet metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Metodekapittelet vil ta for seg valg som er blitt gjort underveis i forskningsprosessen og begrunnes i lys av oppgavens problemstilling. Jeg vil gjøre rede for valg av forskningsmetode, planlegging og gjennomføring av datainnsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet, samt kvalitet og etiske betraktninger i studien. Alle metodiske valg som er tatt er gjort på bakgrunn av studiens problemstilling, og kapittelet innledes derfor med en gjentakelse av denne.

3.1 Valg av forskningsmetode

Valg av metodisk tilnærming henger sammen med hva problemstillingen spør om, og hva forskeren ønsker å oppnå av forståelse og kunnskap (Thagaard, 2018). Oppgavens problemstilling lyder som følger: «Hvilken erfaring har lærere med tilrettelegging for læring og deltakelse for elever med nedsatt hørsel i klasserommet?»

Problemstillingen denne studien tar utgangspunkt i etterspør hvordan lærere opplever og erfarer et fenomen. I denne studien vil lærernes forståelse og erfaringer av nedsatt hørsel blant elever være fenomenet jeg undersøker. Ettersom oppgavens problemstilling forutsetter en åpen tilnærming til forskningsfeltet ønsker jeg å ta utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming. Det anses som fordelaktig å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode i denne studien. Dette på bakgrunn av at det kvalitative intervjuet egner seg svært godt for å få innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser og tanker (Johannessen, Tufta & Christoffersen, 2016). Gjennom problemstilling og valg av metodisk tilnærming vil jeg løfte frem lærernes stemme og deres virkelighetsperspektiv.

Et sentralt mål ved kvalitativ tilnærming er å anskaffe en forståelse av sosiale fenomener, og gjengi kompleksiteten av et fenomen fra deltakerens ståsted (Thagaard, 2018). Det er flere grunner til at denne tilnærmingen ble valgt. For det første er antallet grunnskoleelever med nedsatt hørsel i Norge relativt lite, og på grunn av lærernes taushetsplikt er det vanskelig å finne frem til og rekruttere, aktuelle informanter. Et annet poeng er at det finnes lite tidligere forskning på området som belyser lærernes stemme. Kvalitative metoder er fleksible, og av den grunn godt egnet til å få frem kunnskap om komplekse fenomener. Flexibiliteten bidrar til at forskeren kan ta tak i ting underveis som ikke nødvendigvis var planlagt på forhånd (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2018). Denne fleksibiliteten og åpenheten gjør at Thagaard (2018) mener at kvalitative metoder egner seg spesielt godt der det finnes lite tidligere forskning på det som skal undersøkes. På denne måten vil den kvalitative studien bidra til å gi kunnskap om hvordan lærere opplever arbeidet med fenomenet og hvilke erfaringer de har når det kommer til tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel.

3.2 Utvalg

Problemstillingen i denne studien etterspør hvordan lærere opplever og erfarer tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i klasserommet. Jeg ønsket derfor et hensiktsmessig utvalg som ga mest mulig kunnskap om fenomenet, et strategisk utvalg (Thagaard, 2018). Valg av informanter til intervjuene er basert på kriteriet om at lærerne har eller har hatt erfaring med elever med nedsatt hørsel i klasserommet på grunnskolen.

På grunn av lærernes taushetsplikt hadde jeg ikke noe oversikt over hvilke skoler som hadde elever med nedsatt hørsel. I stedet fikk jeg Statped til å distribuere informasjonsskrivet mitt (se vedlegg 2) til aktuelle skoler, og jeg har dermed ikke oversikt over hvem som har mottatt informasjonsskrivet mitt. I tillegg ble en av informantene funnet gjennom bekjentskap. Dalland (2012) presiserer at ved å få andre til å spørre aktuelle informanter vil de da få anledning til å tenke seg mer om, og er også friere til å si nei enn dersom forsker tar direkte kontakt. På den måten var det heller ingen som følte seg presset til å delta i studien, men av eget ønske tok kontakt for å delta. Selv om informantene ikke ble valgt ut direkte, satte informasjonsskrivet kriterier for hvilke kunnskaper og egenskaper personene måtte ha for å være egnede deltakere til undersøkelsen.

Totalt tok to lærere kontakt, i tillegg til at en bekjent visste om en lærer som passet til kriteriene for undersøkelsen og som var interessert i å delta i studien. En lærer valgte å trekke seg før intervjuet ble gjennomført på grunn av tidsmangel og hadde ikke anledning til å stille opp til et intervju likevel. Situasjonen som oppsto grunnet covid-19 utbruddet kan også ha resultert i at flere ikke hadde anledning til å delta i undersøkelsen. Utvalget består av to grunnskolelærere som har eller har hatt erfaring med tilrettelegging for elev(er) med nedsatt hørsel i klasserommet. På grunn av lærernes taushetsplikt vites det ikke om lærerne hadde en elev med nedsatt hørsel i klasserommet da intervjuet foregikk eller om det var ved et tidligere tidspunkt. Det er ikke mulig innenfor denne studien å få tilgang til elevenes audiologiske hørselsstatus, men felles for dem er at elevene har hatt et hørselstap, deltok i den ordinære undervisningen og hadde norsk som førstespråk. Ingen av elevene hadde undervisning i og på tegnspråk i tillegg til den ordinære undervisningen.

3.2.1 Presentasjon av informanter

Begge informantene er lærere ved barneskoler fra 1.-7. klasse. I alder er informantene ulik, og det er varierende hvor lenge de har praktisert som lærere. Dette kan føre til at forståelsen kan fremstå noe ulikt, og dette kan igjen bidra til å skape bredde og variasjon i datamaterialet. Den enkelte informanten er gitt et pseudonym som overensstemmer med personens kjønn. Kort bakgrunnsinformasjon om den enkelte informanten presenteres nedenfor.

Stine er nyutdannet og jobber som faglærer på en barneskole. Hun har sin utdanningsbakgrunn fra 4-årig allmennlærerutdanning.

Bodil har vært lærer i over 20 år og jobber som kontaktlærer på en barneskole.

3.3 Det kvalitative intervjuet

Intervju er en velegnet kvalitativ metode for innsamling av data om hvordan informanten forstår seg selv, sine erfaringer og sitt liv (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) peker på at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra informantens perspektiv. Hensikten er å avdekke menneskers verden og fremheve betydningen av deres erfaringer. På den måten kan intervjuundersøkelser gi data om personers opplevelser, meninger og innsikt i hvordan de selv forstår sine egne erfaringer (Thagaard, 2018).

Intervju betyr i utgangspunktet utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Samtalen har en viss struktur og en hensikt om å produsere kunnskap, og av den grunn betraktes det kvalitative intervjuet som en spesifikk form for samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Ringdal (2018) fremhever at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale med et formål om at samtalen skal belyse forskerens problemstilling. Gjennom forskningsintervjuet produseres kunnskap i samspill mellom intervjuer og intervjudeltaker. Det vil dermed ikke være en nøytral datainnsamling, men heller en aktiv interaksjon mellom mennesker som fører til en produksjon av kunnskap gjennom en kontekstbasert prosess (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke er en samtale mellom to likeverdige deltakere, men at det er forskeren som vil kontrollere og definere samtalen. Av den grunn vil det oppstå et asymmetrisk maktforhold i det kvalitative forskningsintervjuet hvor intervjueren stiller spørsmål og bestemmer hvilke temaer som skal følges opp.

Intervjuet kan ha ulike former der grad av struktur vil være avgjørende. Tjora (2017) skiller mellom strukturert, halvstrukturert og ustrukturert intervju. Ettersom oppgavens problemstilling forutsetter en åpen tilnærming ble det halvstrukturerte intervjuet sett på som mest hensiktsmessig i denne sammenheng. Det halvstrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at det har en tematisk ramme for intervjuet og at forskeren i forkant av intervjuet forbereder spørsmål. Likevel er forskeren åpen for at intervjudeltakeren selv kan bidra med spørsmål eller temaer som kan tas opp til diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2015). En fordel med denne intervjuformen, og som jeg selv erfarte, er at intervjueren får mulighet til å kunne få nye erfaringer underveis i intervjuet. Spørsmål som forskeren ikke har tenkt på i forkant av intervjuet vil kunne oppstå som et resultat av økt kunnskap og forståelse (Tjora, 2017).

3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

3.4.1 Forskerens rolle

Som en del av forberedelsen til et kvalitativt intervju må intervjueren være bevisst sin rolle som intervjuer og sin egen forforståelse (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2018). Dette er betydningsfullt da den kvalitative forskeren vil gå inn i intervjuet med sin

teoretiske bakgrunn, sine antakelser og egne erfaringer. Det forsker bærer med seg av forhistorie, kunnskap og holdninger vil virke inn på hvordan en i neste omgang bearbeider og tolker dataene (Dalland, 2012). Når det kommer til min forforståelse og rolle som kvalitativ forsker, vil den bære preg av min interesse for temaet som skal studeres. Min forforståelse vil også være preget av den teoretiske kunnskapen som jeg har opparbeidet meg gjennom min utdanning som audiograf og spesialpedagog. Ettersom jeg i liten grad har praktisk arbeidserfaring på felten vil det også kunne påvirke min forforståelse.

3.4.2 Utforming av intervjuguiden

En del av prosessen med å forberede seg til et kvalitativt intervju handler også om å utforme en intervjuguide. En intervjuguide inneholder bestemte temaer og spørsmål som vil dekke over de sentrale områdene som studien innebærer (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden er et manuskript som strukturer intervjuforløpet, og samtidig er det et hjelperedskap over temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål. Graden av struktur i intervjuguiden vil avhenge av intervjuets form. Jeg anser det som fordelaktig å benytte meg av halvstrukturert intervju i denne sammenheng for å finne kjernen i forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer. I det halvstrukturerte intervjuet består intervjuguiden av temaer forskeren ønsker å ta opp i løpet av intervjuet, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Personlig foretrekker jeg ferdig formulerte og fullstendige spørsmål med stikkordspregede hjelpespørsmål. Samtidig var jeg åpen for innspill og at det kunne oppstå andre temaer underveis i intervjuforløpet som kunne være interessante, og av den grunn fikk intervjuene en halvstrukturert tilnærming. Denne typen intervju har til hensikt å gi forskeren innsikt i intervjupersonens virkelighetsperspektiv, og en slik tilnærming vil være godt egnet til å undersøke holdninger, meninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017).

Før intervjuene leste jeg meg opp på styringsdokumenter og tidligere forskning som var blitt gjort på temaet. Underveis i lesingen gjorde jeg meg opp noen tanker om temaer og spørsmål jeg fant interessante, og med det som bakgrunn for en liste jeg skrev med spørsmål som jeg ønsket å benytte i intervjuene. Gjennom mitt arbeid med denne oppgaven har jeg vekselvis benyttet meg av en induktiv og deduktiv tilnærming. Min forforståelse, leste teorier og de utledede undersøkelsesspørsmålene dannet grunnlaget for et deduktivt møte med feltet. I tillegg var jeg åpen for at andre forhold kunne bringes inn i forskningsarbeidet som ikke var tenkt på forhånd.

I utformingen av intervjuguiden var informantens opplevelser sentral og jeg ønsket at spørsmålene skulle gi rom for fyldige svar og beskrivelser. Derfor er de fleste spørsmålene formulert slik at de skulle gi mulighet for fyldige svar og beskrivelser, og de fleste spørsmålene er av den grunn formulert med ordene «hva» og «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) påpeker at spørsmålene må stilles på en måte som inviterer informanten til å reflektere over temaene som blir spurt om og som gir muligheter for fyldige svar. I tillegg presiserer Tjora (2017) at vi går inn for å skape en avslappet situasjon for å få gode refleksjoner. Dette ble også viktig i utformingen av spørsmål i intervjuguiden.

Thagaard (2018) påpeker at i enhver ny undersøkelsessituasjon er det viktig med et prøveintervju. I forkant av intervjuene ble det gjennomført et prøveintervju med en lærer, uten hørselsfaglig bakgrunn, for å prøve ut intervjuguiden og forsikre at spørsmålene var forståelige. Samtidig fikk jeg øvet meg på rollen som intervjuer og bli kjent med det tekniske hjelpemiddelet som bestod av en lydopptaker (Johannessen et al., 2016). Her fikk jeg øvet meg på hvordan jeg skulle håndtere ulike svar, tilbakemelding på hvordan spørsmålene mine var og hvordan jeg var som intervjuer, og forslag til omformuleringer av enkelte spørsmål.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene skjedde etter avtale med den enkelte intervjuperson. Et av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt og et over telefon grunnet situasjonen som oppsto rundt koronavirusutbruddet (covid-19) våren 2020. De hadde en varighet på 30 og 40 minutter. Intervjuene startet med en innledningsfase, en såkalt brifing (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble her gitt informasjon om formålet med studien og informasjon om hvem intervjueren var. Videre ble det presisert at intervjuene ville bli anonymisert, og at deltakelsen var frivillig med rett til å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn (NESH, 2016). Intervjuer informerte om bruk av lydopptaker, og spurte om det var i orden at det ble anvendt under intervjuet. Samtidig ble det understreket at det kun var intervjuer som skulle lytte til lydopptakene, samt at de ville bli slettet etter at transkripsjonen var gjennomført. For å avklare intervjusituasjonen ytterligere, ble det understreket at det var informantens erfaringer og opplevelser som var i fokus og ikke informasjon om spesifikke elever.

Et dybdeintervju betraktes som et intervju som skjer ansikt til ansikt mellom intervjuer og informant, men av ulike grunner er det av og til nødvendig å gjennomføre intervju via telefon (Tjora, 2017). Studien og innsamling av data ble påvirket av koronavirusutbruddet som medførte at skolene i hele landet måtte umiddelbart stenge. For å få gjennomført det andre intervjuet måtte intervjuer gjennomføre intervjuet over telefon. Tjora (2017) presiserer at det er flere utfordringer ved å gjennomføre intervju over telefon, men på grunn av pandemien som oppsto i denne perioden lot det seg ikke gjøre annerledes. Ved bruk av telefon mister vi muligheten til å bruke kroppsspråk aktivt i intervjusituasjonen. Det kan eksempelvis omhandle ansiktsuttrykk og nikk som respons på det informanten sier, og som er viktige responser for å oppmuntre informanten til å snakke videre og gå i dybden på temaet (Tjora, 2017). Likevel opplevde intervjuer at informanten delte åpent om sine erfaringer, og samtalen ble drevet naturlig frem. Tjora (2017) påpeker at de fleste intervjuene som blir gjort over telefon vil være kortere enn intervjuer gjort ansikt til ansikt. Å snakke med noen over telefon får et mer formelt preg, og man holder seg strengere til planlagte spørsmål, noe intervjuer kjenner seg igjen i. Samtidig ble ikke alle spørsmålene relevante for informanten som ble møtt ansikt til ansikt da spørsmålene som omhandlet samarbeid med støtteapparat og foreldre ikke ble besvart grunnet ingen erfaring på dette området. På den måten ble dette intervjuet noe kortere enn forsker hadde sett for seg i forkant av intervjuet.

I løpet av intervjuene ble informantene gitt tenkepauser, og intervjuer prøvde å vente så lenge som mulig for å gi informantene tid til å svare. Jeg opplevde at begge intervjuene var positive, samtalene ble drevet naturlig frem og at informantene syntes det var greit å dele sine erfaringer. Avslutningsvis spurte jeg om det var noe de opplevde som viktig, eller sentralt som ikke hadde kommet frem under intervjuet som de ønsket å tilføye. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det som en debrifing. Her opplevde jeg at informantene ønsket å understreke at de opplevde det vanskelig å vite om de tilrettelagte tilstrekkelig for disse elevene når de ikke visste hvilke alternativer som fantes for disse elever med nedsatt hørsel. Informantene var positive og ga uttrykk for at de syntes prosjektet mitt var meningsfylt. Bodil sa at hun hadde blitt mer bevisst på enkelte læringssituasjoner etter å ha snakket med meg. I etterkant av intervjuet ble det igjen presisert av intervjuer at intervjuet var konfidensielt og anonymt.

3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

3.5.1 Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført, startet organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet. For å klargjøre intervjuene til analyseprosessen ble det gjennomført en transkripsjon. Å transkribere betyr å omforme muntlig tale til skriftlig tekst (Tjora, 2017). Denne prosedyren skal gjøre intervjumaterialet klar for analysen. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter hvert som de ble gjennomført, da dette gir den beste muligheten for en god gjengivelse av hva informanten faktisk har sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne prosessen syntes jeg var nyttig ettersom det ble en nærhet til intervjuutskriftene og detaljer i materialet ble oppdaget. Her fikk jeg også en mulighet til å reflektere ytterligere rundt enkelte utsagt enn hva jeg hadde anledning til under selve intervjusituasjonen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det ikke én bestemt måte å transkribere på, og av den grunn er det viktig at det redegjøres for hvordan transkriberingen er gjennomført. Overført til denne oppgaven har jeg valgt å skrive om fra dialekt til bokmål i transkripsjonene. Informantene snakket dialekt. For å gjøre teksten enklere å lese ble den skriftlige fremstillingen av intervjuene gjort om til bokmål. Her ble også ordstillingen i flere av utsagnene endret ettersom dialekten særpreger setningsoppbygningen. I tillegg benyttet informantene flere ufullstendige setninger underveis i intervjuet og flere småord som «da», «liksom» og «hmm» ble brukt. Dette er ord som ikke direkte er meningsbærende for teksten og av den grunn valgte jeg å fjerne de for å skape en bedre flyt og sammenheng i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen resulterte i et råmateriale på 24 sider med tekst, og som ble utgangspunktet for den videre analysen.

3.5.2 Analyse

Thagaard (2018) understreker at analysen starter allerede når innsamlingen av data begynner. Innenfor kvalitativ forskning vil man gjennom hele forskningsprosessen analysere og bearbeide informasjonen som samles inn og med forskerens første tanker omkring temaet som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kode og kategorisere datamaterialet med hensyn til forskningsspørsmålet har jeg valgt å ta i bruk en

tematisert tilnærming. Dette innebærer at informasjon om hvert tema blir sammenlignet mellom informantene, og teksten inndeles i kategorier basert på ulike temaer (Thagaard, 2018).

Da jeg gjennomførte intervjuene opplevde jeg tidlig at jeg så sammenhenger og koblet hva informantene fortalte opp mot min forhåndskunnskap og det teoretiske grunnlaget. Dette kan bli sett i likhet med hva Thagaard (2018) beskriver som temaanalyse. Temaanalyse er en fremgangsmåte for tolkning av data som innebærer at man får en oversikt over temaene som kommer frem i intervjuene og sammenligner disse ut ifra hver av informantenes utsagn (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018) vil den temaanalytiske tilnærmingen bidra til å gi en dypere forståelse av temaene i datamaterialet. Samtidig påpeker Thagaard (2018) at det er viktig å ta hensyn til at når man foretar en temaanalytisk fremgangsmåte vil informasjonen om temaene ikke nødvendigvis blir hentet ut fra den sammenhengen de er en del av.

I prosessen med å bearbeide dataene leste jeg gjennom alt av det transkriberte materialet, og for å få et helhetlig inntrykk av innholdet. Deretter leste jeg gjennom hvert av intervjuene flere ganger for å få en forståelse av hver enkelt sin stemme og opplevelse. Videre markerte jeg utsagn som jeg syntes var interessante for videre analyse, og på den måten ble transkripsjonene et verktøy for fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg startet analyseprosessen ved å kode utsagnene fra informantene opp mot mine overordnede temaer som jeg hentet fra intervjuguiden. De overordnede kategoriene var: (1) nedsatt hørsel og hørselsfaglig kompetanse, (2) tilretteleggingstiltak og organisering, og (3) samarbeid mellom skole, foreldre og støtteapparat. Jeg systematiserte informantens sitater opp mot de overordnede temaene, og satte dette i sammenheng med konteksten sitatet ble tatt ut fra. På den måten reduserte datamaterialet seg betraktelig og strukturerte analysens resultatdel på en oversiktlig måte.

Kategori 1 omfatter hvordan informantene forstår nedsatt hørsel. Her blir også forholdet mellom informantens forståelse sett i lys av deres hørselsfaglige kompetanse trukket inn. Kategori 2 handler om hvordan tilretteleggingstiltak som er igangsatt og organisering av undervisningen for elever med nedsatt hørsel. Og kategori 3 tar for seg hvordan informantene opplever samarbeidet med skolen, foreldre og støtteapparatet, og eventuelle utfordringer som har oppstått her.

3.6 Forskningens kvalitet

I kvalitativ forskning kan forskeren sikre at studien bærer preg av kvalitet på ulike måter. Når det kommer til kvantitativ forskning er reliabilitet og ulike typer validitet brukt som kriterier for kvalitet. Det blir diskutert innenfor forskningen hvilke begreper som skal brukes for å beskrive forskningens kvalitet i kvalitativ forskning. Kleven (2008) bruker de samme begrepene forutsatt at det forskes innenfor den samme vitenskapsteoretiske posisjonen. Tjora (2017) mener at det er lite hensiktsmessig å innføre nye begreper.

Innenfor forskningen omhandler reliabilitet forskningsresultatenes konsistens og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det betyr med andre ord om det er sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2017). Når en vurderer de kvalitative dataenes reliabilitet er det i grunnen forskerens refleksjoner over hvordan datainnsamlingen har gått føre seg, med sikte på å bli seg bevisst mulige feilkilder (Ringdal, 2018). For å sikre påliteligheten i studien er det vesentlig at fremgangsmåten i forskningsprosessen blir dokumentert og beskrives klart og tydelig for at andre i størst mulig grad skal få innsyn i forskerens tankegang (Thagaard, 2018). I løpet av metodekapittelet har jeg gjennomgående forsøkt å få frem dette. Det er blitt gjort kjent hvordan jeg har kommet frem til mitt utvalg, og hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen er blitt gjort. Det er gjort rede for forberedelsene i forkant av intervjuene og gjennomførelsen av dem. Det er blitt gitt beskrivelser av hvordan bearbeidelsen av de transkriberte intervjuene, fremgangsmåten i analysen og etablering av kategorier som et grunnlag for den videre diskusjonen av funnene. En annen relevant faktor som bidrar til å styrke reliabiliteten i studien er at forskeren er bevisst over sin forhåndskunnskap og rollen som forsker. I tillegg har det vært grunnleggende i mitt arbeid med studien å ta hensyn til de etiske retningslinjene som foreligger ved kvalitativ forskning.

En sentral faktor innenfor reliabilitet er å fremme forskerens rolle som intervjuer og erfaringsbakgrunn når det kommer til gjennomføring av intervju. Forut for dette prosjektet hadde jeg lite erfaring med å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer. Jeg opplever at jeg fikk forberedt meg godt før intervjuene, og utformet en hensiktsmessig intervjuguide. Datainnsamlingen gikk som planlagt, sett bort fra situasjonen som oppsto rundt koronavirusutbruddet, og den samme intervjuguiden ble brukt i begge intervjuene. Lydopptakene hadde god kvalitet, og det var ingen avbrytelser i opptakene av intervjuene. Vi kan styrke reliabiliteten ved å ta lydopptak av intervjuene og ved å selv transkribere intervjuene. Informasjon kan gå tapt ved dårlige notater, eller ved at andre transkriberer intervjuet for forsker (Thagaard, 2018). Dette var sentralt i bearbeidelsen av transkripsjonene og er forklart mer utdypende tidligere i kapittelet. Tjora (2017) påpeker at forskeren kan styrke påliteligheten ved å legge fram direkte sitater, slik informantene la dem fram, og på den måten gjøre informantens «stemme» synlig i noen grad helt fram til leseren. Seale (2007, gjengitt i Thagaard, 2018, s. 188) bekrefter dette og påpeker at vi kan styrke forskningens gjennomsiktighet ved at forskeren tydelig skiller mellom hva som er informantens utsagn og meninger, og hva som er forskerens tolkninger og vurderinger. Dette er ivare tatt i denne studien i kapittel 4 ved å la informantens utsagn og direkte sitat fra intervjuet er merket med anførselstegn og innrykk for å skape et tydelig skille mellom intervjupersonenes utsagn, og mine tolkninger av dem. På denne måten er det klart for leseren hva som er informantens utsagn og meninger, og hva som er forskerens vurdering av emnet.

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om gyldighet av de tolkningene og slutningene forskeren trekker (Kleven, 2011). Thagaard (2018) presiserer at begrepet handler om å stille spørsmål til de tolkningene en har kommet frem til er gyldige innenfor den virkeligheten som er studert. Studiens validitet kan styrkes ved at forskeren tydeliggjør tolkningene gjennom å gjøre rede for de konklusjonene som trekkes

(Thagaard, 2018). Validitet knyttes dermed opp til spørsmålet om svarene forskeren kommer frem til i sin forskning, oppriktig svarer på spørsmålene forskeren forsøker å stille (Tjora, 2017). Ifølge Kleven (2008) er ikke fenomenene som studeres innenfor kvalitativ forskning direkte målbare, og av den grunn viktig at forskeren begrunner sine tolkninger. Det understrekes at hvilke typer validitet som er relevante og viktige vil være avhengig av slutningene som trekkes ut ifra dataene, og ikke hvilken datainnsamlingsmetode som er blitt brukt. Jeg vil nå diskutere de ulike formene for validitet opp mot denne studien. Validitet kan deles inn i fire undergrupper; *begrepsvaliditet*, *statistisk validitet*, *indre validitet* og *ytre validitet*. Relevansen til de ulike typene validitet vil være avhengig av konklusjonene vi trekker i forskningen (Kleven, 2008).

Begrepsvaliditet presenterer Kleven (2008) som troverdighet innenfor kvalitativ forskning og omhandler hvilken grad de slutningene som trekkes er troverdige. I denne studien mener jeg at mine tolkninger er troverdige ved at jeg i løpet av intervjuene stilte oppfølgings- og oppklarings spørsmål for å få en bekreftelse fra informantene om at jeg hadde forstått dem riktig. I tillegg sikrer en at informantenes stemme og meninger kommer frem. Ifølge Kleven (2008) er det viktig innenfor begrepsvaliditet å stille spørsmålene på en måte som bidrar til å sikre at en har forstått informantene rett. På den måten sikret jeg for å ha forstått hva informantene sa gjennom hele intervjuforløpet. Lydopptaker ble brukt under begge intervjuene, og transkripsjonene fungerte som en støtte underveis i arbeidet med analyse. Slik sikret jeg at utsagn ble korrekt gjengitt, og muligheten for feiltolkninger ble dermed redusert.

Den indre validiteten er viktig når vi tolker at noe har blitt påvirket av noe, og på grunn av studiens problemstilling vil ikke årsakssammenheng være relevant i denne sammenhengen. Ettersom indre validitet ikke er aktuelt, er heller ikke statistisk validitet av betydning i denne studien.

Den ytre validiteten handler om tolkningene som er blitt gjort i studien, og om de kan være relevante innenfor andre sammenhenger. På den måten gir det en generell forståelse av området det er forsket på (Thagaard, 2018). Tjora (2017) påpeker at generalisering er et mål innenfor det meste av samfunnsforskningen, og presiserer videre at naturalistisk generalisering ofte blir brukt innenfor kvalitativ forskning. Naturalistisk generalisering innebærer å beskrive detaljert de funnene i forskningen slik at leseren kan kjenne igjen sin egen praksis i det som legges frem. Her vil tykke beskrivelser være vesentlig (Thagaard, 2018). Det kan derimot være problematisk å tenke slik, da vi ikke kan forvente at leserne har så god informasjon om et prosjekt at leseren vil kunne gjøre en vurdering av generaliserbarheten (Tjora, 2017). I denne studien vil det være hensiktsmessig å benytte seg av det Tjora (2017) definerer som moderat generalisering som kjennetegnes ved at situasjoner for studiens gyldighet beskrives. Innenfor denne studien handler det om å argumentere for, og diskutere, om denne studien vil kunne ha gyldighet for andre lærere. Samtidig må det utøves en varsomhet i henhold til denne problematikken. Studiens utvalg består kun av to informanter, imidlertid er hensikten med denne studien å si noe om hvordan lærere opplever å tilrettelegge for elever med nedsatt hørsel. Lærerne som deltok i denne studien varierer i alder og antall år i

praksisfeltet, og som gir en bredde og variasjon i datamaterialet. Det vil kunne styrke overførbarheten. Payne og Williams (2005) mener at moderat generalisering innenfor kvalitativ forskning er uunngåelig. Av den grunn velger jeg å anta at denne studien kan fortelle noe om lærere i grunnskolen som har elever med hørselsnedsettelse i klasserommet. Og at deres opplevelser og beskrivelser i arbeidet med elever med nedsatt hørsel kan oppleves som gjenkjennelig for andre lærere.

3.7 Etske betraktninger

Etske betraktninger er aktuelt innenfor all type forskning, og spørsmål som omhandler etikk har en sentral plass gjennom hele forskningsprosessen. For å kunne gjennomføre en god forskningspraksis er forskeren nødt til å respektere gjeldende forskningsetiske prinsipper og regelverk. Denne studien følger de forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Forskning som behandler personopplysninger skal meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet ble meldt til NSD 17. desember 2019, og en godkjenning forelå 28. januar 2020 (se vedlegg 1). Råd fra NSD ble tatt i betraktning før datainnsamlingen startet.

I tillegg til tilfredsstillende behandling av personopplysningene fra informantene, er informert frivillig samtykke og konfidensialitet viktige etske prinsipper. Frivillig informert samtykke innebærer at informantene i forskningen skal informeres om studiens formål og hovedtrekkene ved forskningsmetoden. Videre skal informantene informeres om at deltakelsen i studien er frivillig, og at de kan når som helst velge å trekke seg fra studien uten at det medfører noen negative konsekvenser for dem. Det skal også gis informasjon om hvem som har tilgang til datamaterialet som samles inn. Konfidensialitet betyr at dataene som identifiserer informantene, ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av studien fikk informantene et informasjonsskriv med formålet med denne studien og et samtykkeerklæringsskjema. Informasjonsskrivet ble utformet etter NSDs veiledende mal for informasjonsskriv (se vedlegg 2). Samtykke fra informantene ble innhentet før intervjuene startet. For intervjuet som ble gjennomført over telefon ble samtykke gitt via e-post. På grunn av koronavirusutbruddet hadde NSD informert angående samtykke at det var tillatt å innhente samtykke på e-post ved at informantene for eksempel la til en kort, uformell setning om at de hadde mottatt og lest informasjonsskrivet og samtykket til deltakelse (NSD, 2020). Informantene ble informert i forkant av intervjuet at lydopptakene ville bli transkribert, og at jeg var den eneste som hadde tilgang til opptakene. Det ble presisert at studien skulle ivareta deltakernes anonymitet, og at alle opplysningene ville bli behandlet konfidensielt (Kvale & Brinkmann, 2015). Krav om konfidensialitet innebærer at personer som deltar i en forskning har rett til at informasjonen som innhentes blir behandlet konfidensielt (NESH, 2016). Informantene ble informert om at de ble anonymisert i studien, og at lydopptakene ble slettet etter at transkripsjonen var gjennomført, samt at transkripsjonene vil bli slettet innen prosjektet er avsluttet 15. september 2020.

4 Resultater og diskusjon

Formålet med studien var å finne ut hvilke erfaringer lærere hadde med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i klasserommet. I litteraturgjennomgangen ble det redegjort for konsekvensene av hørselstap, ulike måter å tilrettelegge på både pedagogisk-, teknisk- og fysisk tilrettelegging og behovet for et tett og godt samarbeid mellom skole, foreldre og støtteapparat. I det følgende kapittelet vil jeg presentere data fra intervjuene, og diskutere funnene opp mot opplæringsloven og styringsdokumenter, samt i lys av Haugs (2014) fire aspekter ved skolens inkluderingsarbeid. Resultatene presenteres gjennom tre hovedkategorier: (1) Nedsatt hørsel og hørselsfaglig kompetanse, (2) tilretteleggingstiltak og organisering, og (3) samarbeid mellom skole, foreldre og støtteapparat.

4.1 Forståelse av nedsatt hørsel og hørselsfaglig kompetanse

4.1.1 Presentasjon av data

Når informantene blir spurt om hva de tenker om begrepet nedsatt hørsel er de rimelig samstemte på at det omhandler vansker i kommunikasjonssituasjoner:

«Det første jeg tenker på er vanskeligheter med å forstå, for eksempel i klasserommet, det de andre elevene sier eller beskjeder jeg gir som den eleven ikke oppfatter fordi det er for mye støy i klasserommet» (Stine).

«Jeg tenker at de ikke alltid oppfatter det samme som de andre elevene, og at nedsatt hørsel gjør at en misforstår ord fordi enkelte lyder er borte eller utydelige for eleven» (Bodil).

På spørsmål om informantene har fått nødvendig informasjon og opplæring om hørselstap og konsekvenser av et hørselstap forteller Stine at hun ikke har fått noe opplæring fra skolen, og visste ikke før akkurat i det skoleåret startet at det var en elev med nedsatt hørsel:

«Fikk beskjed da skoleåret startet at det var en elev med nedsatt hørsel i klassen jeg skulle undervise i, og derfor måtte jeg bruke mikrofon» (Stine).

Bodil forteller at hun har måttet tilegne seg hørselsfaglig kunnskap på egenhånd. Men påpeker samtidig at i en klasse finnes det ulike diagnoser og vansker og det er utfordrende å skulle holde seg oppdatert på alle diagnoser til enhver tid:

«Jeg har fått informasjon i den forstand av at jeg har lest meg opp på nedsatt hørsel og repetert det med jevne mellomrom hvordan hørselsnedsettelse oppleves. I en klasse har vi elever med mange ulike diagnoser og vansker, og får tilbud om kurs som vi kan delta på hvis vi trenger det. I klassen har jeg sikkert 7-8 forskjellige, både alvorlige og mindre alvorlige, diagnoser som jeg burde ha visst mer om. Så det sier seg selv at en lærer er ikke like god på alle typer diagnoser» (Bodil).

I tillegg trekker Bodil frem lærernes hensyn til mangfoldet som er i en klasse:

«Du blir jo påminnet med jevne mellomrom når du oppdager at eleven ikke hører i timen, eller eleven(e) sier at jeg har glemt å skru på mikrofonen. Så da kan eleven si at: «du, nå

hører jeg ikke. Du har glemt å skru på lyden!» Du klarer ikke være 100 prosent på alt og alle til enhver tid. Det er ganske utfordrende å være lærer i dag når du skal tilrettelegge for mange ulike vansker innenfor et klasserom» (Bodil).

4.1.2 Diskusjon

Lærerne gir begge uttrykk for at hørselstap medfører spesielle utfordringer når det kommer til kommunikasjon, og dette støttes også av Laugen et al. (2011) som presiserer at nedsatt hørsel er i hovedsak en informasjons- og kommunikasjonshindring. Bodil uttrykker at hun har erfart at kommunikasjonshindring hos eleven med nedsatt hørsel har ført til misforståelser og uheldige situasjoner i fellesskapet med de andre elevene. Av den grunn er Bodil bevisst på å planlegge og tilrettelegge undervisningen for å skape gode kommunikasjonsmuligheter tilpasset eleven med nedsatt hørsel, men også til mangfoldet som er i en klasse. I tillegg til at det skal tilrettelegges i undervisningen for eleven med nedsatt hørsel, er det også flere andre diagnoser og vansker som må tas hensyn til på en og samme tid. Dette bekrefter Haug (2017), som viser til at mangfoldet i en skole er stort og lærernes største utfordring er å møte elevvariasjonen med en undervisning.

Til tross for at Utdanningsdirektoratet (2014) fremhever at lærere som har elever med nedsatt hørsel må få nødvendig informasjon og opplæring om hørselstap og hvordan tilrettelegge på en god måte for denne elevgruppen, uttrykker informantene i denne studien at de ikke har mottatt slik opplæring. Bodil forteller at hun har tilegnet seg denne kompetansen på egenhånd og tatt ansvar for egen opplæring. Leder av Hørselshemmedes Landsforbund, Morten Buan, peker på at lærere har liten eller ingen kunnskap om hørselstap (Vedvik, 2018). Kvaliteten på opplæringen av elever med nedsatt hørsel avhenger i stor grad av kompetansen til lærerne som skal undervise, og skolen må derfor tilby kompetansebygging for lærere med ansvar for elever med nedsatt hørsel (Statped, 2020b). Som nyutdannet ble Stine plassert i lærerrollen med undervisning for elev med nedsatt hørsel, uten at hun var klar over det i starten av skoleåret, og hadde dermed ikke forberedt seg på det. Stine kan også bekrefte at det har vært manglende fokus i utdanningen på tilrettelegging for elever med særskilte behov. Hørselshemmedes Landsforbund mener at det bør være obligatorisk opplæring i spesialpedagogikk i lærerutdanningen, og hvordan undervisningen kan tilpasses på en måte som inkluderer alle elever innenfor den ordinære undervisning. Videre peker forbundet på at en naturlig del av lærerutdanningen bør være kompetanse om undervisning av elever med hørselsutfordringer (Johansen, 2020).

Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* fra 2019 viser at det er elever som ikke får den hjelpen de trenger, får hjelp for sent eller møtes med for lave forventninger. Årsaken til det rettes mot mangel på kompetanse i skolen og at fagfolk sitter for langt unna (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Når ikke verken skoleledelsen eller lærerutdanningen tar ansvar for lærernes hørselsfaglige kompetanse, blir lærerne overlatt til seg selv og må ta ansvar for det selv. Kunnskapsdepartementet (2019b) peker videre på lærere med god kompetanse og nære relasjoner til elevene er avgjørende for et inkluderende og godt utdanningsløp for alle. Når lærerne må ta ansvar for egen kompetanse sier det seg selv at kompetansen hos

den enkelte lærer vil variere. Dette kan se ut til å stemme med denne oppgavens datamateriale hvor Bodil, som har vært lærer i over 20 år, har opparbeidet seg hørselsfaglig kompetanse underveis i arbeidslivet. Stine derimot, som er nyutdannet, har mindre hørselsfaglig kompetanse på grunn av manglende opplæring i utdanningsløpet sitt og ingen opplæring fra sin arbeidsplass. Kunnskapsdepartementet (2019b) trekker frem at det er mye god kompetanse i skoler allerede, men at det samtidig er store variasjoner rundt i landet, og viser til at regjeringen ønsker å styrke kompetansetiltakene for lærere i skoler framover. Dette kan bidra til at de store variasjonene i god kompetanse blant skolene vil kunne jevne seg mer rundt om i de forskjellige skolene i landet. På den måten kan skolene også sikre et av Haugs (2014) aspekter om å sikre utbyttet for hver enkelt elev, med større fokus på kompetanseheving blant lærerne.

4.2 Tilretteleggingstiltak og organisering

4.2.1 Presentasjon av data

Når det kommer til utfordringer som oppstår trekker informantene frem litt ulike sider, men som likevel handler i bunn og grunn om utfordringer som oppstår i kommunikasjon med andre. Stine er bevisst på at dersom hun skal gi beskjeder i forbifarten må hun samtidig sjekke at eleven med hørselsnedsettelse har oppfattet beskjeden:

«Det kan oppleves til dels utfordrende når vi er ute og det skal gis beskjeder, gjerne en kjapp beskjed som dukket opp i siste liten. Da må jeg gå bort til eleven og forklare hva som skal skje videre. I stedet for å bare rope ut beskjeden må jeg sjekke at eleven med nedsatt hørsel oppfatter beskjeden før vi kan gå videre» (Stine).

Bodil sier her at det kan oppstå misforståelser i situasjoner hvor eleven med hørselstap ikke har oppfattet riktig, og som skaper uheldige situasjoner:

«Det viktigste er det med å misforstå hva som blir sagt. Eleven med nedsatt hørsel får ikke alltid med seg hva de andre elevene gjorde og sa, som kan skape problemer og usikkerhet hos den eleven» (Bodil).

Informantene ble bedt om å beskrive hvordan de forbereder seg før et nytt skoleår når det får vite at i klassen er det en elev med nedsatt hørsel. Som nyutdannet ble Stine plassert i situasjonen som faglærer for en elev med nedsatt hørsel, og møtt av kollegaene på trinnet slik: «Vi har en elev med nedsatt hørsel, og vi bruker derfor mikrofon i undervisningen. Det funker slik, vær så god». Hun hadde tidligere vært vikar på en skole hvor det også var en elev med nedsatt hørsel og hadde der observert hvordan utstyret virket, men aldri brukt det selv. I tillegg hadde hun sett på video i forelesninger hvordan utstyret fungerte, men ikke prøvd det ut på egenhånd:

«Det hadde vært fint med en opplæring i hvordan utstyret skal brukes. Utstyret er jo relativt enkelt, en har jo bare på seg en mikrofon og så fungerer undervisningen på samme måte. Men jeg måtte spørre veldig mye i starten hvordan vi skulle håndtere det i kroppsøvingstimene eller dersom vi skulle på en forestilling et annet sted enn i klasserommet» (Stine).

Stine trekker frem at hun selv måtte be sine kollegaer om hjelp eller ei forklaring dersom hun var usikker på noe når det kommer til den hørselstekniske tilretteleggingen. Gjennom flere års erfaring som lærer har Bodil blitt bevisst verdien av plassering når det kommer til tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel. I tillegg er hun opptatt av å se til at utstyret er på plass før skoleåret starter. Bodil beskriver det slik:

«Det handler om plassering, både at eleven skal se hva jeg sier og munnen min, og elevens plassering for å ikke bli blendet av sola som vil forhindre å se læreren. Alt det som går an å legge ekstra til rette for får de hvert fall, spesielt plassering og utstyr. Jeg ser til at utstyret er blitt skrudd opp og/eller flyttet til et klasserom med spesialvegger for å ta imot eller dempe lydene. Det er viktig at lyden er best mulig i rommet og derfor blir klasserommet valgt ut helt spesielt for de elevene som har et hørselstap» (Bodil).

Videre forteller Bodil:

«De som leverte utstyret kommer og flytter det over, kommer med ekstra mikrofoner eller bytter høyttalerne hvis de blir ødelagte. Det blir heldigvis tatt raskt tak i. Det er et privatfirma som gjennomfører det, så de er raske hvis det er noe. Det er ikke noe byråkrati der» (Bodil).

Kvaliteten på det pedagogiske opplæringstilbudet opplever informantene som bra, men det oppstår situasjoner hvor informantene må ta ekstra hensyn til eleven med nedsatt hørsel:

«Det pedagogiske opplegget synes jeg fungerer veldig bra. Derimot hvis elevene arbeider i grupper og jeg skal gi en kjapp beskjed om at alle må være stille eller hva de skal gjøre, så må jeg alltid forsikre meg om at eleven med nedsatt hørsel fikk med seg hva jeg nettopp sa» (Stine).

Bodil sier også, at det er andre faktorer som vil kunne skape hinder i opplæringssituasjonen, men som også vil gjelde for de andre elevene:

«Når utstyret virker og du vet at eleven har hørt og hører det en sier, så tenker jeg at det er andre ting som spiller inn som manglende interesse for faget som hindrer opplæringen. Om de ikke ser hva som blir skrevet eller vist på en skjerm, så flytter elevene seg selv og det opplever jeg at alle elever gjør. Det må de ta ansvar for selv for jeg ser jo ikke hva de ser, så det må de hjelpe til med selv» (Bodil).

Når informantene ble spurt om de opplever at medelevene har forståelse for hva et hørselstap innebærer og om det skjønner bruken av det hørselstekniske utstyret hadde de noe varierende svar:

«Jeg opplever at elevene har nok med seg selv og forstår gjerne andres behov i det øyeblikket, men at det er ens egne behov som kommer først vil jeg nok si sånn jevnt over» (Bodil).

Stine forteller at det en periode har vært litt tukling med mikrofonene blant de andre elevene hvor de har tullet litt og ikke blitt brukt til sin hensikt. Dette har blitt slått ned på og forklart at det ikke er greit å gjøre. Stine beskriver det slik:

«Det blir møtt med forståelse blant elevene at slik skal ikke gjøres, men jeg tror ikke de helt skjønner hvor mye det kan påvirke eleven med nedsatt hørsel som får lyden fra mikrofonene direkte inn i høreapparatene» (Stine).

Begge informantene er lite kjent med annet utstyr enn høyttaler og lærer- og elevmikrofon. Og begge uttrykker gode rutiner for bruk av utstyret. De forteller om gode innarbeidede rutiner for bruk av mikrofoner i klassen og hvem som har ansvaret for å se til at de blir plassert på pultene:

«Det er ordenselevne som hver morgen og hver ettermiddag setter opp de mikrofonene på hvert bord, og tar de inn og plasserer de til lading så de står og lader over natten. Så det er en felles enighet om at slik skal det være» (Stine).

«Mikrofonutstyret er noe jeg har prøvd å gi ansvaret til elevene på at de skal hjelpe til å sette det ut og få satt det på riktig sted så jeg ikke bruker tid på å gå hit og dit og dele ut, og det er elevene med på» (Bodil).

I tillegg har Stine erfaring med bruk av et mobilt lydanlegg kalt Roger Pen. Hun var dog ikke helt forberedt på dette ansvaret og bruken av dette utstyret. Usikkerheten rundt utstyret og mangel på opplæring gjorde at hun så seg nødt til å sende ansvaret videre til en annen lærer:

«Kontaktlæreren til eleven sendte meg en e-post dagen før vi skulle ta med klassen på en forestilling og ba meg ta med Roger Pen-en dit vi skulle. Men jeg visste ikke hva en Roger Pen var, og måtte spørre noen andre lærere hva det var og hvor den var. Jeg ga det ansvaret videre til en annen lærer som hadde vært borti det før» (Stine).

Når informantene blir spurt om de gir beskjeder til elevgruppen muntlig og skriftlig svarer de begge at beskjedene oftest blir gitt muntlig. Stine er likevel bevisst på å forsikre seg om at alle har hørt beskjeden, og går til eleven med nedsatt hørsel for å sikre seg at også den eleven har fått med seg hva arbeidsoppgaven er eller beskjeden som ble gitt. Bodil forteller at de fleste beskjeder, spesielt de viktige, er skrevet på ukeplanen som deles ut til alle elevene i starten av uka:

«Det er nok for det meste muntlig, men de aller fleste beskjeder som omhandler hva vi holder på med i løpet av uken blir skriftliggjort på ukeplanen til elevene. Det blir også spesifisert og gjentatt til de elevene du ser ikke følger med, noe som ikke er få! Det er vanlig med presisering til enkeltelever» (Bodil).

Videre utdyper Bodil at det er utfordrende å vite når de har fått med seg hva som skal gjøres:

«Jeg opplever at hvis de har forstått hva de skal gjøre så begynner de på oppgaven og er det misforståelser, som hos alle andre, så gjør de oppgaven slik de oppfatter det. Hva som er manglende forståelse, og hva som er manglende høring er vanskelig å skille» (Bodil).

Hos begge informantene har de positive erfaringer med bruk av lydutjevningssystem i form av at det skaper en raskere ro etter friminuttene og bedre turtaking i undervisningen. En fordel med bruk av mikrofon i et stort klasserom er at stemmen bærer helt i andre enden av klasserommet slik at alle hører når klassen må komme til ro:

«Hvert fall i den klassen for det er et så stort klasserom og mange elever. Noen har større personlighet enn andre og da er det lettere å få ro i klassen når jeg bruker mikrofon, og da hører alle meg. Elevene er veldig flinke til å rekke opp hånda, og når jeg gir de mulighet til å svare så tar de mikrofonen med en gang og svarer. Og dersom mikrofonen ikke virker så er de raske med å låne en annen mikrofon» (Stine).

Bodil deler det samme synet, men opplever at utstyret ikke alltid fungerer optimalt:

«Ja, det fungerer hvert fall bra i perioder helt til elevene går lei og vil gjøre noe annet. Jeg synes utstyret er bra for da får ikke elevene mulighet til å si noe før de får mikrofonen. Turtakingen har vært bra mange ganger, men ikke alltid» (Bodil).

Når informantene blir spurt om hvordan de opplever lyd- og lysforholdene i klasserommene hvor elever med hørselstap oppholder seg store deler av skoletiden, er de rimelig samstemte når de svarer at de er veldig fornøyde med den fysiske tilretteleggingen:

«Det synes jeg er bra. Det er lydabsorbenter bak på veggen, og lyssettingen er god i klasserommet» (Bodil).

Stine sier også at det er noe uheldig å ha klasserom rett ved biblioteket som skaper til tider en del visuelle forstyrrelser når elever går forbi klasserommet. Tiltak som er blitt gjort i klasserommet i form av lydabsorbenter er uavhengig om det er elev med nedsatt hørsel i klassen, og er satt inn i alle klasserommene:

«Lyden oppleves bra i klasserommet. Det er høyt under taket og et stort klasserom, slik at det kan bli mye støy til tider hvis elevene er urolige. I tillegg er det vinduer på alle sidene bortsett fra bak tavla, og av den grunn kan alle se inn når de går forbi til biblioteket som er rett ved siden av klasserommet. Det er likevel lydabsorbenter på veggene, men slik er det i alle rommene og er dermed ikke annerledes enn fra de andre klasserommene» (Stine).

Begge informantene forteller om klasser på rundt 20-25 elever, og har ikke erfaring med redusert klassestørrelse på grunn av elever med nedsatt hørsel. Heller er de ikke kjent med at elever med nedsatt hørsel blir tatt ut av undervisningen for annet undervisningsopplegg, eller ekstra ressurs i form av en ekstra lærer eller assistent i klassen. Bodil utdyper det slik:

«Det er en helt vanlig klasse. Slike hensyn blir ikke tatt, dessverre. Det var intensjonen da alle med hørselsnedsettelse skulle tilbakeføres til nærskolene, men slik er det alltid og så forsvinner det etter en stund» (Bodil).

På spørsmål om informantene kan beskrive hvordan organiseringen av pultene i klasserommet er gjort svarer de begge pultene er satt sammen to og to rettet mot tavla. Her ble det imidlertid noe varierende svar da Bodil peker på at denne organiseringen fungerer best for alle elevene, og i klasserommet må de ta hensyn til også andre elever med utfordringer:

«Vi har prøvd ut litt forskjellig med småbord blant annet rundt juletider, men det er ikke noe som fungerer i undervisningssituasjonen. Undervisningen foregår mye rett frem og med færrest mulig treffpunkter som gir elevene anledning til å prate slik at man får ro i klassen. Målet er å holde mest mulig ro slik at alle kan sitte og konsentrere seg, spesielt de med dårlig hørsel får mange impulser dersom det er mye skravling. Vi har sett at gruppebord og hesteko ikke er optimalt for å skape et rolig læringsmiljø» (Bodil).

Stine derimot uttrykker ønske om en annerledes organisering av elevene i klasserommet og har fremmet et forslag til de andre lærerne på trinnet:

«Jeg har nylig vært på kurs for nyutdannede lærere hvor vi snakket om organisering og mulighetene for alternative grupperinger i undervisningen. Jeg ønsker mer grupperinger, og ikke den typiske plasseringen av pultene to og to sammen. Når jeg snakker om et tema vil jeg at elevene skal sitte på et teppe eller i en lyttekrok foran tavla, og at elevene kan velge om de vil arbeide i grupper ved langbord eller alene etter gjennomgang av nytt tema. Men da jeg snakket med de andre lærerne på trinnet om hvordan vi skulle organisere det for eleven med nedsatt hørsel, mente jeg at siden lærerne bruker mikrofon så burde det jo ikke ha noe å si» (Stine).

Når informantene blir spurt om hvordan de opplever undervisningsopplegg med gruppearbeid med tanke på eleven med nedsatt hørsel har de noe varierende svar. Bodil har funnet sin løsning som hun synes fungerer best for alle elevene:

«Det eneste gruppearbeidet som fungerer er to og to sammen, større grupper er vanskelig å gjennomføre» (Bodil).

Stine forteller at gruppearbeid gjøres med flere enn to i hver gruppe, men at eleven med nedsatt hørsel sier selv når behovet for å trekke seg litt unna bråket som oppstår i klasserommet inntreffer:

«Jeg vet at eleven med nedsatt hørsel synes det fort kan bli litt bråkete når det er gruppearbeid, men da har eleven spurt meg enkelte ganger om gruppa kan sitte på et grupperom eller være på biblioteket og arbeide sammen. En grunn til at jeg ikke har snakket med eleven så mye om dette er fordi de andre lærerne har sagt at dersom det er noe så sier eleven det selv, og det har eleven alltid gjort. Dersom det er bråkete i klassen så gir eleven beskjed til den som er lærer i klassen» (Stine).

Når jeg spør om hva som er årsaken til Bodils valg om å gjennomføre gruppearbeid bare med to og to elever sammen, og om det er på grunn av støy eller vansker med å henge med på samtalen i gruppa gjøres Bodil oppmerksom på en sak:

«Her må jeg si at det er for dårlig av meg at jeg ikke har spurt eleven om det. Det burde jeg ha vært mer oppmerksom på hvorfor det er vanskelig å arbeide i små grupper. Det er hva jeg bruker å gjøre, men vi har ikke diskutert oss lærerne sammen hvorfor det bør være små grupper. Det skal jeg snakke mer med den andre læreren om! Det er jo en påminnelse om å diskutere lærerne seg imellom om å finne gode løsninger som er utrolig viktig» (Bodil).

Informantene forteller at de er fornøyde med det hørselstekniske utstyret som er i klasserommet og som fungerer bra i undervisningen. Derimot vet de ikke om det finnes annet utstyr som kunne vært hensiktsmessig å ta i bruk, og er dermed tilfreds med det som er:

«Hadde jeg visst om noe utstyr som kunne fungerte bedre i klasserommet, så kunne det ha vært fint å vite om det. Men nå vet jeg ikke hva annet utstyr som er tilgjengelig bortsett fra høyttaler, mikrofonene og Roger Pen, og jeg har ikke erfaring fra annet utstyr heller» (Stine).

«Tja, jeg vet ikke hva som finnes, så ut fra det så tror jeg at det utstyret som vi har fungerer bra» (Bodil).

4.2.2 Diskusjon

For at alle elever skal få et «tilfredsstillende utbytte» av undervisningen må den pedagogiske tilretteleggingen orienteres mot å ivareta elevenes deltakelse i skolen (Ohna, 2019). Bodil uttrykker at hun i forkant av et nytt skoleår ser til at alt utstyr er på plass og klart til bruk, slik at også eleven med nedsatt hørsel blir ivaretatt i undervisningen. Jeg har som nevnt tidligere, valgt å støtte meg til Haugs (2014) fire aspekter ved skolens inkluderingsarbeid, hvor han påpeker at elevenes deltakelse må sikres i skolen. Å sikre elevenes deltakelse innebærer at de skal være i stand til å få lov til å nyte av det samme fellesskapet. På den måten kan vi si at Bodil sikrer eleven med nedsatt hørsels deltakelse ved å se til å at det hørselstekniske utstyret er på plass til nytt skoleår.

Rapporten *Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole* peker på at elever med nedsatt hørsel gjør det faglig dårligere enn sine jevnaldrende i skolen og har vansker med sosial deltakelse (Kermit, 2018). Stine forteller fra sine erfaringer med elever med nedsatt hørsel at hun opplever de elevene som sosiale og på lik linje faglig som de andre. Bodil trekker frem at hun ser at det sosiale fellesskapet kan oppleves utfordrende til tider for elever med nedsatt hørsel på grunn av misforståelser. Hvor mye eleven med nedsatt hørsel hører og «får med seg» vil avhenge av lyd miljøet i situasjonen. Samtidig må lærer og andre elever ha tilstrekkelig

kunnskap og forståelse for dette, slik at ikke eleven med nedsatt hørsel går glipp av det som skjer i opplærings situasjonen (Statped, 2020a).

Kermit (2018) presiserer i sin rapport at inkludering betyr at skolens praksiser utformes slik at de i høyest mulig grad omfatter alle elevene som er til stede, og foreslår klasseundervisning i hesteko. Bodil uttrykker at plassering av elevene i en hesteko ikke har fungert i hennes undervisning. Selv om Kermits (2018) rapport retter seg mot elever med nedsatt hørsel er det viktig å huske på at i en klasse er det et mangfold av elever med ulike diagnoser og vansker som læreren skal ta hensyn til. Tilbake til Haugs (2014) aspekter ved inkluderingsarbeidet skal læreren sikre utbyttet for hver enkelt elev, og kan dermed ikke gjøre tilretteleggingstiltak som kun gagnar elever med nedsatt hørsel. Likevel presiserer Jonassen (2015) at tiltak gjort av hensyn til elever med nedsatt hørsel kan være til fordel for resten av klassen, deriblant bruk av lydutjevningssystem som begge informantene trekker frem. Bodil og Stine erfarer begge to raskere ro i klassen etter friminuttet med bruk av høyttaleranlegget og bedre turtaking med bruk av mikrofon i undervisningen, og dette støttes også av en skole i Oslo som ser at tiltak for elever med nedsatt hørsel gir gevinster for hele skolemiljøet. På denne skolen forteller også normalthørende at de har blitt mer bevisste på gode og dårlige lydforhold, og skoletimer med mikrofon oppleves mer behagelig enn uten, i tillegg til at det gir mer ro i klassen når alle bruker mikrofon (Engdahl, 2020). Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* trekker frem at lærerne som arbeider med elevene må ha kunnskap om hvordan mangfold kan brukes som en ressurs, og hvordan de skal følges opp fra deres individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I lys av berikelsesperspektivet tenker jeg at lærerne må se verdien lydutjevningssystem har og hvordan det kan styrke opplæringstilbudet til alle elevene. Samtidig som det tekniske utstyret er til fordel for alle, sikrer det også eleven med nedsatt hørsel får ta del i fellesskapet i klassen, som Haug (2014) vektlegger som en faktor i skolens inkluderingsarbeid.

En inkluderende opplæring handler om å utvikle et læringsfellesskap som er sensitivt for elevmangfoldet som er i en klasse, og som kan ivareta deltakelse for alle (Haug, 2017; Ohna, 2019). For at elever med nedsatt hørsel skal få tilfredsstillende utbytte av undervisningen, peker tidligere funn på at elever med hørselstap foretrekker redusert klassestørrelse (Kermit, 2018; Löfkvist et al., 2019). Ved nesten alle grader av hørselstap medfører det vansker med å oppfatte tale i omgivelser med mye støy. Tilrettelegging av et godt læringsmiljø kan være å redusere støynivået, slik som i klasserommet. Ved å redusere elevantallet kan det medføre redusert støy og på den måten øke elevens muligheter til å følge med i undervisningen (Löfkvist et al., 2019). Begge informantene uttrykker at de underviser i klasser på inntil 25 elever, og at de ikke har erfart at klassestørrelsen reduseres fordi en elev har nedsatt hørsel. Ettersom elevens stemme ikke kommer frem i denne studien, er det ikke mulig å høre med elevene hva de foretrekker eller hvordan organiseringen oppleves for eleven selv. Utdanningsdirektoratet (2014) trekker frem at det er viktig at gruppestørrelsen ikke blir for stor, for å kunne sikre at elever med nedsatt hørsel får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Ved å redusere antall elever per klasse vil det kunne medføre redusert støy og i tillegg øke elevens muligheter til å følge med i undervisningen (Löfkvist et al., 2019). Bodil forteller at hun har uttrykker overfor elevene, uavhengig av hørselsvansker,

at de må ta ansvar selv for å passe på at de ser hva som foregår i undervisningen. Hun blir her nødt til å stole på at elevene tar dette ansvaret, og siden elevens stemme ikke kommer frem her er det ikke mulig å kvalitetssikre med elevene om det følges opp fra deres side.

For elever med nedsatt hørsel vil undervisning i åpne skoler være svært utfordrende, og kan forårsake betydelig støy, både lydmessig og visuelt. Det vil ikke ha noe hensikt å dele elevene opp i mindre grupper dersom alle er fortsatt innenfor samme rom. I slike situasjoner det viktig at elever med nedsatt hørsel har muligheten til å kunne skjerme sin gruppe (Utdanningsdirektoratet, 2014). Stine forteller at hun har gode erfaringer med at eleven med hørselsvansker ber om å få ta med gruppen sin på et grupperom eller på biblioteket hvor det er mindre støy. Kermit (2018) mener lærere ikke må satse på ett tiltak, men derimot tenke mer helhetlig. Videre presiserer Kermit (2018) at inkludering handler ikke om at eleven med nedsatt hørsel skal streve for å tilpasse seg opplæringsmiljø tilpasset for hørende. Elever og lærere ved Hellerasten ungdomsskole har bare positive erfaringer med lydtilpasning og inkluderer alle elever. De uttrykker at alle tjener på god lyd i klasserommet, og er til stor hjelp for også elever som er lydsensitive, har utfordringer knyttet til språk og læring eller de som stresses av støy (Engdahl, 2020). Slik Hellerasten ungdomsskole har praktisert sin undervisning med bevisst bruk av lydutjevningssanlegg skaper de en inkluderende opplæring som kommer alle elevene som er til stede til gode, også lærerne. Kermit (2018) trekker frem i sin rapport viktigheten av å være en del av fellesskapet, eller flokken som han beskriver, og som er helt essensielt for læringsutbyttet. Haug presiserer at skolen skal sikre fellesskapet gjennom sitt inkluderingsarbeid, samtidig viser funn fra forskning at noen elever med nedsatt hørsel har behov for å delta i en mindre gruppe for å sikre deltakelse i undervisningen. En annen faktor Haug (2014) peker på ved skolens inkluderingsarbeid er å sikre elevenes deltakelse. For noen elever med nedsatt hørsel kan det være avgjørende for å sikre elevens utbytte av undervisningen å gjennomføre deler av undervisningen i mindre gruppe. Her er det viktig at lærerne lytter til elevene, og lar de medvirke i sin egen opplæring. Opplæringsloven § 8-2 omtaler gruppestørrelse fremhever at gruppestørrelsen ikke må være større enn det som er pedagogisk forsvarlig, og at gruppene ikke må være større enn at alle elever får utbytte av undervisningen. § 8-2 må også ses i sammenheng med § 9 A-1 som fokuserer på at det fysiske miljøet må fremme læring, trivsel og helse, og § 9 A-2 som spesifiserer at det skal tas hensyn til elever med særlige behov (Opplæringslova, 1998).

Stortingsmelding «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» trekker frem tidlig innsats og inkluderende fellesskap som avgjørende for å sikre at alle elever har like muligheter til utvikling og læring, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Når Bodil snakker om det hørselstekniske utstyret forteller hun også at utstyret kom altfor sent på plass. Det er også påvist i Stortingsmeldingen (2019b) at ikke alle elever får den hjelpen de trenger, eller at mange får hjelp for sent. Det innebærer at elever har en skolehverdag hvor de ikke blir sett og forstått, og heller ikke vil utvikle seg og lærer mindre enn med et tilrettelagt opplæringstilbud. På den måten vil ikke eleven kunne få være en verdifull del av fellesskapet som Haug (2014) trekker frem i skolens inkluderingsarbeid. Nordahl-rapporten (2018) peker også på at for mange elever med behov for særskilt

tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og foreslår store endringer i utdanningssystemet for å oppnå at kompetansen kommer nærmere elevene (Nordahl et al., 2018). NAV Hjelpemiddelsentral i Oslo og Akershus leverer månedlig mikrofonanlegg til barn i skolealder, hvor eleven har nylig identifisert eller fått forverret hørselstap. Det bekrefter at hjelpemidler og tilrettelegging kommer for sent på plass, og at det kan ha gått opp til flere år før hørselstapet blir tatt på alvor (Øhre, Laugen & Rekkedal, 2018). Øhre et al. (2018) presiserer at selv et lite hørselstap kan ha store konsekvenser og må tas på alvor på lik linje med et alvorlig hørselstap. Regjeringen er opptatt av tidlig innsats, som vil innebære at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Likevel opplevde Bodil at lydutfordringer ikke var på plass før langt ut i tredje skoleår, og som konsekvens fratras eleven med nedsatt hørsels sin deltakelse i et inkluderende fellesskap. Det er et problem at ikke elever med behov for særskilt tilrettelegging får den hjelpen de trenger, og tyder på at systemene som skal sikre dette ikke fungerer tilstrekkelig nok alle steder (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

I desember 2019 la Opplæringsutvalget frem en ny NOU med forslag om en ny opplæringslov. Utredningen Opplæringsutvalget gjorde viser at dagens opplæringslov på flere måter er et velfungerende regelverk, samtidig fremkommer det også noen utfordringer med dagens regelverk. Av den grunn foreslår utvalget en ny opplæringslov som er ment å erstatte dagens opplæringslov (NOU 2019:23). Eksempel på utfordringer med dagens opplæringslov er retten til spesialundervisning i § 5-1 og lovbestemmelsene i kapittel 9 A som sier noe om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). Utvalget mener derimot at de overlapper hverandre til en viss grad. Tiltak etter opplæringsloven § 5-1 krever at det skrives en sakkyndig vurdering som beskriver elevens særlige behov. Dersom tiltak gjøres etter lovbestemmelsene i kapittel 9 A, skal det ikke skrives en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Der hvor eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen som følge av at elevens arbeidsplass ikke er tilpasset elevens behov, vil eleven ha rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Av samme grunn kan det også utløse retten til tiltak som gjelder det fysiske miljøet etter opplæringsloven § 9 A-7: Alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Skolen skal innredes slik at det blir tatt hensyn til elever med nedsatt funksjonsevne ved skolen (Opplæringslova, 1998, § 9 A-7). Det betyr for eksempel at skolen må ha blant annet teleslynge eller annen tilrettelegging av lydforholdene i klasserommet. Skolen bør gjennomgå eventuelle tiltak i god tid før eleven starter på skolen, derimot hadde Bodil erfart at det tok flere skoleår før det hørselstekniske utstyret var på plass. En konsekvens av mangel på utstyr vil kunne være at skolens inkluderingsarbeid ikke vil kunne sikre eleven med nedsatt hørsel deltakelse i skolen. Fordi elevens stemme ikke kommer frem i denne studien, er det ikke mulighet for å høre hvordan eleven selv opplevde flere skoleår uten hørselsteknisk utstyr i klasserommet. I tillegg er det regler om universell utforming i likestillings- og diskrimineringsloven, og skolebygg er omfattet av disse lovbestemmelsene (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017).

Opplæringsutvalget mener at dagens krav til å utarbeide sakkyndige vurderinger bør bortfalle på noen områder i en ny lov. Det vil kunne frigjøre tid PP-tjenesten bruker på å skrive sakkyndige vurderinger, og gi større muligheter for å bistå skolene i forebyggende

arbeid og i kompetanse- og organisasjonsutvikling (NOU 2019:23). Det vil også frigi mer tid slik at PP-tjenesten kan bistå i skolens inkluderingsarbeid og se til at alle faktorene Haug (2014) fremmer vektlegges i hele skolesystemet.

4.3 Samarbeid mellom skole, foreldre og støtteapparat

4.3.1 Presentasjon av data

Når informantene ble spurt om hvordan de opplever samarbeidet med foreldre til elever med nedsatt hørsel forteller Stine at hun selv ikke har hatt noe kontakt med foreldrene til eleven, men at kontaktlærer har god kontakt med foreldrene. Hun forteller at kontaktlærer har en god tone med foreldrene. Når det har vært perioder med til dels mye tukling med mikrofonene blant de andre elevene, har de gitt klar beskjed om at dette ikke er akseptabelt.

Bodil har hatt direkte kontakt med foreldrene av elever med nedsatt hørsel og opplever et godt samarbeid med foreldre, og de tar kontakt dersom det er noe. Spesielt før lydutjevningssystemet kom på plass. Bodil forteller at utstyret ikke kom på plass før ut i tredje skoleår:

«Det går ganske sakte. Det blir vedtatt her og der, og så må det bestilles, så er det nye møter og samarbeidsmøter, og det er uendelig med møter før noe er på plass. Det burde jo være nok at eleven har en diagnose for at utstyr skal komme på plass» (Bodil).

Hvordan informantene opplever samarbeidet med skolen er noe varierende. Stine har ikke fått tilbud fra skolen om noe veiledning på det hørselstekniske utstyret eller opplæring for å heve sin hørselsfaglige kompetanse. Dersom det har vært noe hun har lurt på eller spørsmål hun har hatt vedrørende det tekniske utstyret har hun måtte spørre om dette på eget initiativ. Ettersom hun ikke fikk noe opplæring på utstyret har hun måttet tilegne seg kunnskap på egenhånd. Bodil forteller her at ved hennes skole har de en egen koordinator hun er glad for å kunne støtte seg på dersom det har vært noe:

«På skolen er det satt av faste ressurser i form av en koordinator til å ta seg av alt som omhandler elever med funksjonsnedsettelse eller ulike læringsvansker, og det har vi gode ordninger på ved min skole» (Bodil).

Fra to ulike skoler blir altså lærerne fulgt opp forskjellig, og Bodil presiserer at koordinatoren er en enorm ressurs på hennes skole. Til tross for at hun har lest seg opp selv om nedsatt hørsel og skaffet mye av hennes hørselsfaglige kompetanse på egenhånd, har koordinatorens rolle vært en god støtte når Bodils kompetanse ikke strekker helt til.

Informantene blir bedt om å beskrive hvordan de opplever samarbeidet med støtteapparatet som eksempelvis PP-tjenesten og Statped, og begge informantene har lite erfaring med de instansene:

«Det har vært mange organisasjoner og etater innom opp igjennom årene, men når det gjelder eleven med nedsatt hørsel så har det ikke vært noe oppfølging på skolen» (Bodil).

I tillegg trekker Bodil frem mangel på lydutjevningssystem langt ut i skoleopplæringen og savner større oppfølging på elevenes rettigheter:

«Altså, eleven har jo rettigheter! Jeg vet ikke hva som finnes av utstyr, men det bør jo følges bedre opp av fagkyndige hva som er behovet til eleven. Det er de som vet hva som finnes at utstyr, tenker jeg» (Bodil).

Selv har ikke Stine vært i kontakt med verken PP-tjenesten eller Statped, men kontaktlærer og elev har deltatt på lærer- og elevkurs som Statped arrangerer årlig. På spørsmål om hun har blitt tilbydd hørselsfaglig opplæring fra skolen sier hun nei, men at det kunne vært aktuelt:

«For meg så kunne det kanskje vært nyttig med et kurs eller seminar, men vi er flere nyutdannede på skolen som ikke har fått noe tilbud om det» (Stine).

Når informantene ble spurt om hva de tenker PP-tjenesten og Statped kunne bistått skolen og deres undervisning av med elever med nedsatt hørsel ønsker Bodil tettere oppfølging av tilretteleggingstiltakene som gjøres:

«Hvis de hadde noe mer å bidra med så kunne de ha kommet inn og observert hva vi gjør og ikke gjør, og se over tiltakene som er blitt gjort. Akkurat som briefing med de andre lærerne som du [forsker] gjorde meg oppmerksom på. Om vi kunne ha gjort noe annerledes i undervisningen burde jo noen spesialister ha kommet inn og vurdere, gjerne en gang i løpet av hvert skoleår» (Bodil).

Bodil kommer med et forslag på gjennomførelse:

«I løpet av et skoleår kunne de lærerne som har elever med nedsatt hørsel hatt et møte med for eksempel PP-tjenesten eller Statped der det kunne blitt lagt frem hva som gjøres og hva som kunne vært gjort på en annen måte for å sikre kontinuitet og kvalitet i undervisningen» (Bodil).

Stine forteller at hun vet ikke om andre tiltak som kunne vært gjort av hensyn til eleven med nedsatt hørsel, og tenker derfor at tilretteleggingen er optimal i klasserommet slik det er nå. Likevel hadde hun ønsket dersom ting kunne vært gjort annerledes eller annet utstyr kunne fungert bedre i undervisningssituasjonene, at noen hadde gjort lærerne oppmerksomme på det.

Dersom den hørselsfaglige kompetansen ikke strekker til blant informantene velger de å be om råd og veiledning fra interne på skolen og ikke fra eksternt støtteapparat:

«Dersom jeg lurer på noe eller er usikker på hvordan jeg skal gjøre noe så spør jeg lærerne på trinnet jeg jobber på» (Stine).

«Først og fremst snakker jeg med den ansatte som er koordinator på skolen. Koordinatoren har arbeidet mye med hørsel og hørselsproblematikk, og elever som bruker tegnspråk. Vedkommende er en stor ressursperson for alle og har derfor den funksjonen på skolen» (Bodil).

Avslutningsvis i intervjuet trekker Stine frem tilrettelegging for eleven med nedsatt hørsel på utedager og i kroppsøvingstimer som mest utfordrende, og kjenner seg usikker på hva som er gode løsninger. Dersom hun er usikker på hvordan tilrettelegge med tanke på eleven med nedsatt hørsel velger hun å rådføre seg med lærerne på trinnet hun jobber på, og som muligens har erfart lignende undervisningssituasjoner selv.

Bodil peker på at hun skulle ønske at rettighetene som elever med nedsatt hørsel har hadde blitt fulgt opp av fagkyndige for å se til at elever med nedsatt hørsel har tilstrekkelig tilrettelagt undervisning. Til slutt kommer Bodil med en oppfordring om at alle skoler sørger for en opplæring av lærere med ansvar for elever med nedsatt hørsel om hva en bør huske på når det gjelder hørselsvansker. For å kvalitetssikre

undervisningen til elever med nedsatt hørsel burde PP-tjenesten eller Statped fulgt opp skolen og tilretteleggingstiltakene som er gjort.

Bodil blir opplyst om forskningen i rapporten *Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole* (Kermit, 2018), hvor elever med nedsatt hørsel gjør det faglig dårligere enn sine jevnaldrende i skolen. Bodil tenker at resultatene kan være reelle, men tenker at igangsettelse av tilrettelegging kan være en stor påvirkning på elevenes prestasjoner i skolen.

«Når eleven ikke får lydutjevningssanlegg i klasserommet før fylte 9 år, så tenker jeg at eleven har mistet mye av undervisningen underveis i løpet av skoleårene som har vært» (Bodil).

I skolehverdagen må læreren tilrettelegge opplæringen til et mangfold av elever, og av den grunn klarer ikke læreren å henge med på alt av utstyr som finnes tilgjengelig.

«Jeg ønsker at noen skal komme inn i undervisningen og vurdere tilretteleggingstiltakene, og se om det eventuelt er noe som mangler, for vi vet ikke hva som finnes» (Bodil).

4.3.2 Diskusjon

En forutsetning for at en skal få rask hjelp, vil kunne være at skolen får veiledning fra PP-tjenesten på hvordan de kan legge opplæringen bedre til rette for elevene (NOU 2019:23). Etter opplæringsloven (1998) § 5-6 skal PP-tjenesten «hjelp skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov». Begge informantene påpeker at de ikke har erfaring med oppfølging fra verken PP-tjenesten eller Statped når det kommer til elever med nedsatt hørsel. I april 2018 ble Nordahl-rapporten lagt frem og ekspertgruppen peker på en rekke utfordringer med dagens tilbud til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i skolen. Blant annet trekker ekspertgruppen frem at hjelpen kommer for sent, og at PP-tjenesten og Statped har for stor avstand til den daglige praksisen i skolen (Nordahl et al., 2018). Noe som kan bekreftes av informantene, hvor Bodil forteller om erfaring med at hjelpen kom altfor sent i gang. I tillegg uttrykker informantene at de ikke har hatt et samarbeid med verken PP-tjenesten eller Statped når det kommer til elever med nedsatt hørsel.

Ved Hellerasten ungdomsskole i Oslo forteller skolens rektor at de gjennomfører en kartlegging før skolestart og ser til at aktuelle lærere får kurs i bruk og vedlikehold av lydanleggene. I tillegg får lærerne teknisk opplæring i hvordan ulike læringssituasjoner kan tilrettelegges, og hva det innebærer å ha nedsatt hørsel (Engdahl, 2020). Flere skoler skulle hatt de samme rutiner som denne skolen, og sikret den hørselsfaglige kompetansen til lærerne før skoleåret startet. Dette har uttrykket informant Stine, i stedet har hun måttet lene seg på resten av lærerne på trinnet dersom kompetansen ikke har strekket til. Når det kommer til den tekniske opplæringen, har Stine måttet lære seg det på egenhånd.

Lærerne utsettes stadig for nye forventninger både når det kommer til innholdet og utøvelsen av arbeidet, og på mange områder har skolen utfordringer som går ut over lærernes kjernekompetanse. I møtet med elevvariasjonen har skolen behov for å utvide

sin kompetanse for å kunne tilrettelegge undervisningen til en mangfoldig elevgruppe med ulike forutsetninger (Caspersen, Ekmann, Sletterød & Wendelborg, 2019). Regjeringen ønsker at PP-tjenesten skal være mer til stede i skoler, og kunne i større grad bidra til å forebygge vansker og tilpasse tilbudene til mangfoldet i elevgruppen. Dersom PP-tjenesten arbeider tettere på elevene, kan det bidra til at kvaliteten på det ordinære og det spesialpedagogiske tilbudet blir enda bedre (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dersom PP-tjenesten hadde vært mer til stede kunne informanten Stine fått veiledning på hvordan hun skulle tilrettelegge på en god måte for eleven med nedsatt hørsel på utedager og i kroppsøvingstimer, som hun peker på som mest utfordrende. I tillegg kunne hun ha fått råd om bruken av Roger Pen, som hun så seg nødt til å gi ansvaret til en annen lærer på grunn av manglende kompetanse. En annen måte å støtte opp lærerne og elever med nedsatt hørsel i skolen er dersom den nedlagte tjenesten med fylkesaudiopedagoger hadde gjenoppstått (Johansen, 2020). Johansen (2020) peker på at tidligere var det audiopedagoger ute i regionene som støttet opp elevgruppen med nedsatt hørsel. En slik tjeneste kan bidra til at tiltakene settes raskere i gang uten for mye byråkrati, slik informanten Bodil trekker frem har vært en uheldig konsekvens i prosessen med å få hørselsteknisk utstyr på plass i skolen.

Det er et stort problem at ikke alle barn og unge får den hjelpen de trenger, tidlig nok eller ikke i det hele tatt (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Ved å ha PP-tjenesten mer til stede i skolen kunne elevers rettigheter blitt nøyere fulgt opp, som Bodil trekker frem. Funnene Kermit (2018) trekker frem i sin rapport om at elever med nedsatt hørsel presterer dårligere enn jevnaldrende som er normalthørende tenker Bodil kan stemme. Samtidig er det viktig å presisere at når en elev med nedsatt hørsel ikke får lydutjevningssanlegg før langt ut i tredje skoleår, så sier det seg selv at eleven har mistet mye av undervisningen underveis før utstyret var på plass. Her kommer det også tydelig frem at skolens inkluderingsarbeid har vært for dårlig og ikke sikret utbyttet til den enkelte eleven og muligheten for å delta i fellesskapet ut fra sine forutsetninger (Haug, 2014). Samtidig kunne det vært nødvendig å få inn flerfaglig kompetanse inn i skolen for å sikre at elever med nedsatt funksjonsevne får den tilretteleggingen de har rett på. Haug (2017) fremhever at lærernes største utfordring i skolen er å møte elevvariasjonen med en undervisning, noe som også Bodil bekrefter. Hun trekker frem at i en klasse er det mange ulike diagnoser og vansker som skal tas hensyn til. NOU 2019:23 mener at flerfaglig kompetanse i skolen vil kunne gi elevene bedre og mer helhetlig oppfølging, og samtidig frigjøre tid til at lærerne i større grad kan konsentrere seg om sine kjerneoppgaver i tråd med sin faglige og pedagogiske kompetanse (NOU 2019:23, s. 282). Bodil uttrykket stor takknemlighet for koordinatoren ved hennes skole, og som er et steg i riktig retning mot flerfaglig kompetanse. For Stine kunne det ha vært en stor ressurs å få inn flerfaglig kompetanse i skolen, slik at hun kunne fått god opplæring i bruk av det hørselstekniske utstyret og veiledning i hvordan hun best kan tilrettelegge for elever med nedsatt hørsel i klasserommet.

5 Oppsummering og refleksjoner

I denne kvalitative studien har formålet vært å belyse hvordan lærerne erfarer tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel slik at de kan få realisert sitt potensial for læring og deltakelse innenfor den ordinære undervisningen. Problemstillingen for denne studien har vært: «Hvilken erfaring har lærere med tilrettelegging for læring og deltakelse i ordinær undervisning for elever med nedsatt hørsel?» Avslutningsvis vil resultatene kort oppsummeres, før jeg vil peke på hva som kan gjøres videre på området.

Funnene som er diskutert i lys av opplæringsloven, styringsdokumenter og Haugs (2014) fire aspekter ved skolens inkluderingsarbeid, viser at lærerne har ansvar for å tilrettelegge undervisningen til et elevmangfold med flere ulike diagnoser og vansker. Dette bekrefter Haug (2017), som viser til at mangfoldet i en skole er stort og lærernes største utfordring er å møte elevvariasjonen med en undervisning. Likevel er det overordnede målet å sikre fellesskapet og at hver enkelt elev opplever et utbytte av undervisningen (Haug, 2014). Forskning som er blitt gjort og som fremmer tilretteleggingstiltak rett mot elever med nedsatt hørsel (Kermit, 2018), vil ikke alltid være gjennomførbart i en klasse hvor også andre vansker skal tas hensyn til. Begge informantene har positive erfaringer med bruk av lydutjevningssanlegg i form av at det skaper en raskere ro etter friminuttene og bedre turtaking i undervisningen, noe som også forskning bekrefter at er tilretteleggingstiltak som gagnar hele klassen (Jonassen, 2015).

Tilrettelegging av undervisningen for elever med nedsatt hørsel stiller krav til lærerens hørselsfaglige kompetanse så vel som skolens kapasitet for mangfold og inkludering (Ohna, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2014). Resultatene viser at informantene har måttet tilegne seg den hørselsfaglige kompetansen sin på egenhånd. Begge informantene opplyser at de har måttet støttet seg på kollegaer i skolen, ettersom PP-tjenesten og Statped ikke har tilbydd råd og veiledning når det kommer til tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel. Den ene informanten trakk fram at funnene i rapporten til Kermit (2018) kan samstemme med hennes erfaringer. Likevel presiserte hun at når det hørselstekniske utstyret ikke er på plass før langt ut i tredje skoleår, vil jo elever med nedsatt hørsel miste deler av undervisningen underveis før utstyret er på plass.

En kvalitativ studie som denne vil ikke automatisk ha en overføringsverdi til hvordan andre lærere erfarer tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel, men det er mulig andre lærere vil kjenne seg igjen i mange av erfaringene til informantene. For å kvalitetssikre studien enda mer skulle jeg ønske jeg fikk tak i flere informanter, men grunnet koronavirusutbruddet ble forskningsprosessen litt annerledes enn hva jeg så for meg i forkant av studien. Jeg ser også at jeg kunne valgt å benytte meg av member-checking, som også kunne ha bidratt til å styrke studiens troverdighet.

I tillegg er det viktig å presisere at denne studien trekker bare frem lærerens stemme. Elevenes stemme burde også vært synliggjort, og det hadde vært interessant å se nærmere på hva elevene tenker om gruppestørrelse på 25 elever og erfaringene sine med lydutfjvningssanlegget. Det kunne vært interessant for videre forskning å se nærmere hvordan rettigheter til elever med nedsatt hørsel blir fulgt opp. Informanten, Bodil, uttrykket et savn over at noen som kunne se til at elevenes rettigheter ble fulgt opp, og se til at nødvendig hørselsteknisk utstyr er på plass fra dagen eleven starter på skolen. Kermit (2018) fremhever i sin rapport elevenes mangel på medvirkning, og at det er fravær av forskningsresultater som indikerer at elever med nedsatt hørsel blir spurt eller involvert når det kommer til rettigheter de har eller hva inkludering innebærer for deres del.

Referanser

- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). (2015, 8. mai). Hørselshemmedes Landsforbund. Hentet fra https://bufdir.no/uu/Regjeringens_handlingsplan_for_universell_utforming/Konsultasjon/Innspillsmoter_2013/Horselshemmedes_Landsforbund/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). (2019, 27. juni). Lag hørselsvennlig miljø. Hentet fra https://bufdir.no/uu/Lag_horselsvennlig_miljo/
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene: Løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51-73). Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). Introduksjon. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 9-15). <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-01>
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. I E. Blyth & J. Milner (Red.), *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice* (s. 21-36). London: Routledge.
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2019). Den grunnleggende tilhørigheten. I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* (s. 19-37). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Caspersen, J., Ekmann, L., Sletterød, N. A. & Wendelborg, C. (2019). Når utsida skal inn: Samhandling mellom de interne og eksterne skolesystemene. I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* (s. 203-228). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Engdahl, B. (2020). Et skoleeksempel på god lyd. *Din hørsel*, 102(1), 6-10.

- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.) *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. & Mausestaden, S. (2019). Å være lærer. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 5-10: Lærerearbeid og læringsmiljø* (s. 17-46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hjelpemiddeldatabasen. (u.d.). Roger Pen: Bruksanvisning. Hentet 23. mai 2020 fra <https://www.hjelpemiddeldatabasen.no/r11x.asp?linkinfo=52650&newsid=3783&apostid=720>
- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Hørselshemmedes Landsforbund. (u.d.). Foreldre og barn. Hentet 11. mai 2020 fra <https://www.hlf.no/horsel/foreldre-og-barn/>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, T. S. (2020, 11. mars). Nå skal hørselshemmede barn igjen få hjelp. *Din Hørsel*. Hentet fra <https://www.dinhorsel.no/naa-skal-hoerselshemmede-barn-igjen-faa-hjelp.6293095-460100.html>
- Jonassen, B. (2015). Lydmiljøets betydning for et godt undervisningsmiljø. *Spesialpedagogikk*, 80(1), 14-22.
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*, 28(3), 219-233.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, A.-E. (2019). Praksisfellesskapets betydning for barns erfaringer med språk. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red), *Barn med nedsatt hørsel: Læring i fellesskap* (s. 45-65). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a, 8. november). Ny stortingsmelding om tidlig innsats i barnehage og skole: Hjelpen skal komme nærmere barna. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/hjelpen-skal-komme-narmere-barna/id2676826/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Tett på – tidlig innsats g inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laugen, N. J., Wennberg, S., Spjøtvold, Å., Heian, A. & Østerlie, T. L. (2011). *Små barn med hørselstap: Informasjon til foreldre*. Trondheim: Møller-Trøndelag kompetansesenter og St. Olavs Hospital.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Löfkvist, U., Haukedal, C. L. & Wie, O. B. (2019). Hørselstap hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 451-477). Oslo: Cappelen Damm.
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30.
- Mitchell, R. T. & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 615-642). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Norsk Helseinformatikk. (2018, 19. november). Døvhhet og tunghørthet hos barn. Hentet fra <https://nhi.no/sykdommer/barn/arvelige-og-medfodte-tilstander/dovhet-og-nedsatt-horsel/>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2020, 20. mars). Tips til gjennomføring av forskningsprosjekt under koronautbruddet. Hentet fra <https://nsd.no/article.html?a=/articles/article0101.html>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Ohna, S. E. (2019). Nye perspektiv på læring og barn med nedsatt hørsel. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel: Læring i fellesskap* (s. 11-23). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 39(2), 295-314.
- Presterud, T. (2019, 19. mars). Lydmiljø i skoler: Veileder til hjelp for kartlegging, utbedring av tiltak og drift. Lastet ned 13. mai 2020 fra hlf.no
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sansetap. (2018, 21. februar.). Ulike grader av hørselstap. Hentet fra <https://www.sansetap.no/voksne-horsel/om/nedsatt-horsel/horselstap-grader/>
- Seale, C. (2007). Quality in Qualitative Research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 379-389). London: Sage.
- Simonsen, E. & von Tetzchner, S. (2019, 2. desember). Spesialpedagogiske utfordringer. *StatpedMagasinet*. Hentet fra <https://www.statped.no/statpedmagasinet/3-2019/spesialpedagogiske-utfordringer/>
- Sjøberg, R. H. (2018, 15. oktober). Raskere og mer tilpasset hjelp. *StatpedMagasinet*. Hentet fra <https://www.statped.no/statpedmagasinet/statpedmagasinet-2-2018/raskere-og-mer-tilpasset-hjelp/>
- Statped. (2017, 20. mars). Høreapparat og cochleaimplantat (CI). Hentet fra <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/horeapparat-og-cochleaimplantat-ci/>
- Statped. (2019, 2. desember). Elevkurs for tunghørte elever i grunnskolen. Hentet fra <https://www.statped.no/tjenester/kurs/etter-soknad/foreldre-elever/elevkurs-for-tunghorte-elever-i-grunnskolen/>
- Statped. (2020a, 23. januar). Tunghørte elever i skolen. Hentet fra <https://www.statped.no/horsel/grunnskole/tunghorte-elever-i-skolen/>
- Statped. (2020b, 4. februar). Kompetanse for å undervise elever med nedsatt hørsel. Hentet fra <https://www.statped.no/horsel/grunnskole/krav-til-kompetanse2/>
- Statped. (2020c, 23. februar). Rådgivning og veiledning om hørsel. Hentet fra <https://www.statped.no/tjenester/radgivning-og-veiledning/radgivning-og-veiledning-om-horsel/>
- Svendsen, S., Utvær, B. K. & Berg, B. (2019). Betydningen av å høre til for elever med innvandrerbakgrunn. I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* (s. 63-83). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet. (2015). Kurs og tilbud om hørsel - for foreldre og fagpersoner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/kurs-og-tilbud-for-foreldre/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 19. desember). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Hentet fra <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 27. april). Ulike hørselstap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/ulike-horselstap/>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedvik, K. O. (2018, 21. november). Marthe måtte skifte skole på grunn av lite mikrofonbruk. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-helse/marthe-matte-skifte-skole-pa-grunn-av-lite-mikrofonbruk/169726>
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering: Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 110-129). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- World Health Organization (WHO). (2020). Grades of hearing impairment. Hentet fra https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). From Screening to Early Identification and Intervention: Discovering Predictors to Successful Outcomes for Children With Significant Hearing Loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 11-30. <https://doi.org/10.1093/deafed/8.1.11>
- Øhre, B., Laugen, N. J. & Rekkedal, A. M. (2018, 13. september). Lette hørselstap kan gi større vansker. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/viten/i/4dA9mV/lette-hoerselstap-kan-gi-stoerre-vansker>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i klasserommet

Referansenummer

987221

Registrert

17.12.2019 av Marte Salen - martosal@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Frostad, per.frostad@ntnu.no, tlf: 73551151

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Salen, martosal@stud.ntnu.no, tlf: 40472677

Prosjektperiode

01.01.2020 - 15.09.2020

Status

28.01.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

28.01.2020 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

NB! TAUSHETSPLIKT Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere nåværende eller tidligere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vi ber deg være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene, og at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i klasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven er søkelyset rettet mot nedsatt hørsel og hvordan lærere opplever og erfarer tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel. Det overordnede målet er å få innsikt i læreres forståelse av nedsatt hørsel, og deres erfaringer og opplevelser når det kommer til tilretteleggingstiltak i klasserommet for elever med nedsatt hørsel. Studiens problemstilling er: «Hvilken erfaring har lærere med tilrettelegging for læring og deltakelse for elever med nedsatt hørsel i klasserommet?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er et mastergradsprosjekt i samarbeid med NTNU som skal avlegges ved institutt for pedagogikk og livslang læring våren 2020. Veileder som har ansvar for prosjektet ved NTNU er Per Frostad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i denne kvalitative studien er lærere som har erfaring med elever med nedsatt hørsel. Av den grunn er utvalget strategisk og studien bygger på en forutsetning om at lærerne har erfaring fra arbeid med elever med nedsatt hørsel i klasserommet. Intervjuet har som hensikt å få frem deres erfaringer og opplevelser i arbeidet.

Med tillatelse fra Statped har jeg gjennom dem fått distribuert et informasjonsskriv til aktuelle lærere som har erfaring fra arbeid med elever med nedsatt hørsel.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet vil innebære å delta på et intervju hvor spørsmålene vil omfatte erfaringer rundt arbeidet med elever med nedsatt hørsel og hvilke opplevelser du har med tilretteleggingstiltak i arbeidet. Intervjuets omfang vil være på ca. en og en halv time hvor det vil bli tatt opp på båndopptaker som er lånt av NTNU. Båndopptakeren vil ikke være koblet til Internett. Jeg kommer til å transkribere lydopptaket over til tekst og kryptere denne filen på en minnepenn. Det er kun student som har tilgang til lydopptaket som vil bli slettet etter transkripsjonen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg som har tilgang til lydopptaket, og eventuelle personopplysninger vil bli anonymisert så det ikke vil være identifiserbart.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. september og transkripsjonene fra intervjuet vil bli slettet innen denne datoen.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved student Marte Salen (tlf. 404 72 677 eller e-post martosal@stud.ntnu.no) eller veileder Per Frostad (e-post per.frostad@ntnu.no).
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen (tlf. 930 79 038)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marte Salen

Per Frostad

Student, NTNU

Professor/veileder, NTNU
(Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på et intervju
- at intervjuet kan bli tatt opp på lydopptak
- at det kan bli tatt notater underveis i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15. september.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide – Læreres erfaring med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel

Før intervjuet starter gjøres intervjupersonen oppmerksom på å unngå å trekke frem spesifikke elever og eventuelle spesielle hendelser.

Bakgrunnsinformasjon

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer? Har du spesialpedagogisk tilleggsutdanning?

Læreres kompetanse og forståelse av nedsatt hørsel

- Hvilke tanker har du om begrepet nedsatt hørsel?
- Har du gjennom arbeidsplass fått nødvendig informasjon og opplæring om hørselstap, og muligheter og begrensninger som forekommer ved bruk av høreapparat/cochleaimplantat?
- Hvordan opplever du din egen kompetanse innenfor hørselsområdet?
- Kan du beskrive hvilke utfordringer disse elevene har? Hvilke muligheter og begrensninger?
- Hvordan opplever du arbeidet med forberedelse til nytt skoleår når en (eller flere) av elevene har nedsatt hørsel?
- Hvilke utfordringer opplever du i arbeidet med elever med nedsatt hørsel?

Tilretteleggingstiltak og organisering for elever med nedsatt hørsel

Pedagogisk tilrettelegging

- Hvordan synes du kvaliteten på det pedagogiske tilbudet for elever med nedsatt hørsel har vært ved din skole?
- Opplever du forståelse i klassen for hvordan nedsatt hørsel hos eleven påvirker livet til den enkelte? Vet de andre elevene hva nedsatt hørsel innebærer?
- Hvilke grep er gjort for at eleven med nedsatt hørsel skal få oppleve deltakelse i fellesskapet?
- Når det blir gitt (viktige) beskjeder til elevgruppen, gis de muntlig og skriftlig?
- Er det blitt gjort avtaler om hvordan eleven kan signalisere når noe er uklart?
- Blir det satt inn ekstra ressurser i klasser hvor en (eller flere) elever har nedsatt hørsel, i form av ekstra personell?
- Forekommer at eleven(e) med nedsatt hørsel tas ut av klassefellesskapet for å ha egne opplegg?

Fysisk tilrettelegging

- Har dere tatt noen konkrete grep i klasserommet? Antall elever i klassen?
- Har du noen tiltak du er bevisst på med tanke på å skape gode situasjoner for kommunikasjon? Hvis ja, hvilke?
- Hvilke tanker har du om organisering og plassering av i elevene i klasserommet med hensyn til eleven(e) med nedsatt hørsel?
- På hvilken måte er pultene plassert i klasserommet? Pultene i hesteskoform?
- Hvilke tanker har du om lyd- og lysforholdene i klasserommene?

Teknisk tilrettelegging

- Hvilke hørselstekniske hjelpemidler har du erfaring med i klasserommet? Eventuelt brukes det tekniske utstyret konsekvent?
- Er det noen hørselstekniske hjelpemidler du savner i klasserommet?
- Hvem har ansvaret for og kunnskap om bruk og vedlikehold av utstyret?
- Er det blitt gjort noe akustisk tilrettelegging i klasserommene elevene deltar i?
- Opplever du forståelse i elevgruppen for bruk av hørselstekniske hjelpemidler? Bruker alle elevene det tekniske utstyret?
- Hvem har ansvaret for å se til at utstyret blir flyttet når eleven bytter klasserom?

Læreres erfaringer med samarbeid og støtte

- Er du opptatt av elevinvolvering i tilretteleggingsarbeidet for elever med nedsatt hørsel? Eventuelt på hvilken måte lar du eleven bidra?
- Har eleven(e) fått mulighet til å uttrykke hvordan vedkommende mener selv han/hun får best utbytte av timene? Eventuelt hva uttrykker de at de ønsker?
- Hvordan opplever du samarbeidet med foreldrene/foresatte til eleven med nedsatt hørsel? Har de hatt noe påvirkning på tilretteleggingstiltakene som er blitt gjort i klasserommet?
- Hvordan opplever du samarbeidet med skoleleder i arbeidet med tilrettelegging for læring og deltakelse til elever med nedsatt hørsel?
- Hvilke erfaringer har du med samarbeid med PP-tjenesten og/eller Statped? På hvilken måte har de bidratt i tilretteleggingsarbeidet?
- Hvordan tenker du PP-tjenesten og/eller Statped kan bistå skolen i arbeidet med tilretteleggingstiltak for elever med nedsatt hørsel?
- Hvem ville du henvist til om du opplevde at kompetansen din ikke strakk til?
- Er det noe du ønsker å tilføye til det å tilrettelegge for elever med nedsatt hørsel i klasserommet?

