

Stine Lundgreen

# En kvalitativ studie av opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever i nærskolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sigrid Slettebakk Berge

Juni 2020



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



Stine Lundgreen

# **En kvalitativ studie av opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever i nærskolen**

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Sigrid Slettebakk Berge  
Juni 2020

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





# Sammendrag

I dag har flere døve og hørselshemmede elever sitt opplæringstilbud på sin nærscole. Dette innebærer at lærere må legge til rette for et læringsmiljø med hørende elever og elever med hørselstap. Formålet med denne studien har vært å få innsikt i hvordan lærere beskriver et inkluderende opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever i nærskolen og hvordan disse elevene selv opplever det. Problemstillingen i denne studien er:

*Hvilke forhold ved opplæringstilbudet mener lærere og elev har betydning for å etablere et inkluderende opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever?*

For å besvare studiets problemstilling har jeg gjennomført observasjon og intervju. Datamaterialet består av observasjon i en klasse med hørende elever og en elev med hørselstap, et semistrukturert intervju med elev med hørselstap, et semistrukturert gruppeintervju med to lærere og to semistrukturerte intervjuer over telefon. Analyse av datamateriale avdekker tre kategorier i hva lærere og elev var særlig opptatt av: *Å etablere et aksepterende læringsmiljø, fysisk tilrettelegging for samhandling av medelever og hensiktsmessig bruk av tekniske hjelpemidler*

Resultatene fra studien kan vise at det er varierende faktorer som kan benyttes for å oppnå et inkluderende opplæringstilbud. Informantene fortalte blant annet om at å tolke sanger til tegnspråk, gi beskjeder på tegnspråk, visuell tilgjengelighet og benytte seg av det tekniske utstyret er faktorer som kan gi et inkluderende opplæringstilbud. Et viktig funn er at det kan se ut til at det kan være vanskelig å etablere et inkluderende opplæringstilbud på grunn av mangel på kompetanse og kommunikasjon i lærerkollegiet.

## Summary

Today, several deaf and hard-of-hearing pupils have their educational provision at their local schools. The teacher must facilitate an educational setting that includes an environment of learning for pupils who are deaf and hard-of-hearing as well as hearing students. The objective of this study has been to obtain an insight into how teachers describe an inclusive educational provision for deaf and hard-of-hearing pupils in the local schools and how these students experiences it. The research question of this study is:

*What do the teachers and pupils think are the most important for establishing an inclusive educational provision for deaf and hard-of-hearing pupils?*

To answer the study's problem, I accomplished observations and interviews. The data material consists of observations in a class with a deaf and hard-of-hearing pupils and hearing students, a semi-structured interview with a hard-of-hearing pupil, a semi-structured group interview with two teachers and two semi-structured telephone interviews. Analysis of the data material reveals three categories that was most important for the teachers and the pupils: *To establish an accepting educational setting, physical facilitation for interaction with fellow pupils and an appropriate use of technological aids.*

The results of the study show that there are a varying of factors that can be used to achieve an inclusive educational provision. The informants told, among other things, that interpreting songs into sign language, giving sign language messages, visual accessibility and using available technical equipment are factors that might provide an inclusive educational provision. An important finding in this study is that it seems to be difficult establishing an inclusive educational provision due to lack of competence and communication among the staff.

# Forord

Jeg klarte det, jeg har skrevet en masteroppgave!

Etter snart fem år som student i Trondheim, er jeg ferdigutdannet lærer og spesialpedagog. Det er helt utrolig å tenke på. Det har vært en utrolig lærerik prosess, men samtidig krevende og frustrerende. I det ene øyeblikket var smilet på plass, og jeg synes det var spennende å fordype meg i et tema der jeg lærte noe nytt hver dag. I det andre øyeblikket rant tårene som aldri før, og jeg begynte å tvile på meg selv og masteroppgaven. I mars ble Covid-19 tatt på alvor, og det ble innført restriksjoner for å unngå smitte. Dette skapte en uvanlig hverdag som påvirket både meg og masteroppgaven. Heldigvis hadde jeg en kollokviegruppe med gode medstudenter som inviterte til diskusjoner og kaffemøter på Skype. Til tross for oppturer og nedturer, er jeg evig takknemlig for at jeg har fått muligheten til å skrive en masteroppgave. Jeg har lært utrolig mye om opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever, samt hvordan lærere og tegnspråklærere arbeider. På samme tid har jeg fått mulighet til å fordype meg i en pedagogisk praksis som jeg visste svært lite om fra før. Jeg er glad for lærdommen og erfaringene masteroppgaven har gitt meg.

Først vil jeg rette en takk til informantene som deltok i studien. Dere har gitt meg innsikt og forståelse i et opplæringstilbud jeg ikke visste noen ting om fra før. Jeg setter pris på deres mot og åpenhet til å fortelle, beskrive og forklare. Tusen takk!

En særdeles stor takk til min kunnskapsrike og engasjerte veileder Sigrid Slettebakk Berge. Du har virkelig inspirert meg og gitt meg mye kunnskap som jeg skal ta med meg videre i min yrkeskarriere. På samme tid har du kommet med konstruktive innspill og tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp. Tusen takk!

Jeg vil også gi verdens største takk til min kjære heiagjeng som består av venner og familie. Uten å ha gjennomført kvalitativ eller kvantitativ forskning, kan jeg konkludere og generalisere at jeg har verdens beste heiagjeng. Uten de hadde ikke masteroppgaven vært ferdig. Covid-19 skapte restriksjoner på fysisk kontakt og sammenkomster, men heldigvis fant vi løsninger i en virtuell hverdag. Tusen takk for at dere har ledd med meg, felt tårer med meg og gitt meg viljestyrke til å fortsette selv om *alt* virket helt uoppnåelig. Hver dag gjennom hele semesteret har det vært støttende og motiverende ord, samt gode råd som jeg aldri ville vært foruten. Tusen takk!

God lesning!

Trondheim, juni 2020

Stine Lundgreen

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>I</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>II</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>III</b>
<b>KAPITTEL 1 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 PRESENTASJON AV TEMAET .....	1
1.2 FORMÅLET MED OPPGAVEN .....	1
1.3 STRUKTUR OG INNHOLD .....	2
1.4 BEGREPSAVKLARINGER .....	2
<b>KAPITTEL 2 TEORI OG EMPIRI .....</b>	<b>4</b>
2.1 SOSIOKULTURELL TEORI OM SPRÅK OG LÆRING .....	4
2.2 SELVOPPFATNING OG IDENTITET .....	5
2.3 INKLUDERING .....	6
2.3.1 Lærernes ansvar for å legge til rette for inkludering .....	7
2.4 OPPLÆRINGSTILBUDET FOR DØVE OG HØRSELSCHEMMEDE ELEVER I NÆRSKOLEN .....	8
2.4.1 Historisk bakteppe .....	8
2.4.2 Dagens pedagogiske tilbud for elever med hørselstap .....	10
2.4.4 Tilrettelegging for elever med hørselstap .....	13
<b>KAPITTEL 3. METODE .....</b>	<b>17</b>
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	17
3.2 OBSERVASJON .....	17
3.3 INTERVJU .....	18
3.4 TROVERDIGHET .....	20
3.5 UTVALGET .....	21
3.5.1 Kort presentasjon av informantene .....	23
3.6 ETISKE HENSYN .....	23
3.6.1 Å forske på barn .....	23
3.7 ANALYSE AV DATAMATERIALET .....	24
3.7.1 Transkripsjoner .....	24
3.7.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming .....	25
3.7.3 Koding og identifisering av kategorier .....	25
<b>KAPITTEL 4. Å ETABLERE ET AKSEPTERENDE LÆRINGSMILJØ .....</b>	<b>27</b>
4.1 HOLDNINGER TIL EGET HØRSELSTAP .....	27
4.2 MEDELEVERS HOLDNINGER TIL HØRSELSTAP OG TEGNSPRÅK I ET LÆRINGSMILJØ .....	28
4.3 LÆRERE OG SKOLENS HOLDNINGER TIL HØRSELSTAP I ET LÆRINGSMILJØ .....	30
4.4 ANALYTISK REFLEKSJON .....	31
<b>KAPITTEL 5. FYSISK TILRETTELEGGING AV LÆRINGSMILJØET .....</b>	<b>35</b>
5.1 FYSISK TILRETTELEGGING AV UNDERVISNING .....	35
5.2 FYSISK TILRETTELEGGING FOR SOSIAL DELTAKELSE .....	38
5.3 ANALYTISK REFLEKSJON .....	40
<b>KAPITTEL 6. BRUK AV HØRSELSTEKNISKE HJELPEMIDLER .....</b>	<b>41</b>
6.1 ANVENDELSE AV TEKNISKE HJELPEMIDLER .....	41
6.2 ANSVAR FOR DET TEKNISKE HJELPEMIDDELET .....	43
6.3 ANALYTISK REFLEKSJON .....	44
<b>KAPITTEL 7. DRØFTING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....</b>	<b>47</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>50</b>

<b>VEDLEGG 1. NSD SIN VURDERING .....</b>	<b>55</b>
<b>VEDLEGG 2. INFORMASJONSSKRIV OG INTERVJUGUIDE TIL DØVE OG HØRSELSEHEMMEDE ELEVER. ....</b>	<b>57</b>
<b>VEDLEGG 3. INFORMASJONSSKRIV OG INTERVJUGUIDE TIL LÆRERE OG TEGNSPRÅKLÆRERE.....</b>	<b>62</b>

# Kapittel 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av temaet

Det oppsto et viktig skille i det norske utdanningssystemet da Norge i 1994 skrev under Salamanca-erklæring fra UNESCO. Fokuset ble rettet mot at alle skulle oppleve å være en likeverdig deltaker i et inkluderende læringsfellesskap (Uthus, 2017a). Inkluderende opplæringspraksis er fortsatt betydningsfullt og fastslått i offentlige dokumenter, og ble på nytt forankret i den nye overordnede ordene av læreplanen som trådte i kraft høsten 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Av den grunn må skolen arbeide for at alle elever, uavhengig av evner og forutsetninger, skal oppleve å være en likeverdig deltaker av læringsfellesskapet. Dette gjelder også døve og hørselshemmede elever.

Lærerstudiet har gitt meg god erfaring i hvordan det er å være lærer igjennom praksisperioder på ulike skoler og klassetrinn. I tillegg har jeg vært vikar på en barneskole igjennom studieløpet. Jeg har kjent på følelsen av glede og fortvilelse på samme tid og fordi i en lærerhverdag byr på nye utfordringer hver dag. Dette oppdaget jeg da jeg plutselig ble satt inn i en vikartime, der jeg måtte bruke FM-utstyr, og oppstart besto av å si *god morgen* på tegnspråk. Jeg fikk til og med erfare samarbeid med en lærer som satte tegn til tale på kommunikasjonen i undervisning. Dette hadde jeg aldri opplevd før og jeg visste nærmest ingenting om opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever. Nysgjerrigheten rundt opplæringstilbudet vokste, og jeg tenkte at en masteroppgave var en gylden mulighet til å fordype meg i denne spennende tematikken. Å ikke ha noen kjennskaper eller erfaring rundt hørselstap, og dermed *kaste seg inn* i denne tematikken, kan virke uforståelig. Fra et annet perspektiv vil det gi meg muligheten til å bli kjent med en helt ny verden, og mange mennesker som jeg ellers kanskje ikke ville hatt kjennskap til. Jeg er helt sikker på at studien vil være med på å prege meg og min yrkeskarriere videre.

Som ferdigutdannet lærer og snart spesialpedagog har interessen rundt tegnspråklig miljø og elever med hørselstap engasjert meg. Denne studien er basert på nysgjerrigheten rundt opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever i nærskolen. Med grunnlag i teori, observasjon av undervisning i nærskolen og intervju, ønsker jeg å kaste et nyansert blikk mot hvordan lærere og elever opplever et inkluderende opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever. Dette medfører at studien er basert på en problemstillingen: *Hvilke forhold ved opplæringstilbudet mener lærere og elev har betydning for å etablere et inkluderende opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever?*

## 1.2 Formålet med oppgaven

Hensikten med masteroppgaven er å få innsikt i og kunnskap om forståelse av et inkluderende opplæringstilbud for elever med hørselstap i grunnskolen. For å få innsikt i opplæringstilbudet er studien spesifikt rettet mot læringsmiljø, fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemidler. Det er viktig at disse temaene blir satt på dagsorden.

Prosjektleder Patrick Kermit og hans forskergruppe med Johan Hjulstad som første forfatter (2016) hevder at det få studier og forskning som er rettet mot hvordan lærere, spesialpedagoger, assistenter og andre som omgås mennesker med hørselstap arbeider,

og hva som konkretiserer og identifiserer gode opplæringspraksiser. Derfor vil denne masteroppgaven belyse ulike temaer som kan være aktuelle for alle som arbeider med døve og hørselshemmede elever, og kan gi en forståelse av hvordan man kan arbeide mot å etablere et inkluderende opplæringstilbud i nærskolen. Fordi at opplæringstilbudet er i endring, og kan masteroppgaven også gi innsikt hva som bør opprettholdes og forbedres.

### 1.3 Struktur og innhold

Oppgaven består av 7 kapitler. Det første kapitlet, innledning, tar for seg presentasjon av temaet, formål, fra idé til studie og begrepsavklaring. Kapittel to består av teori og empiri. Teorigrunnlaget denne studien bygger på er Vygotsky og sosiokulturell læringsteori. Empiren består av relevant litteratur og tidligere forskning fra ulike forskergrupper som har forsket på temaer innenfor døve og hørselshemmede elever og deres opplæringstilbud. Kvalitativ forskningsmetode, intervju og observasjon som tilnærming, informanter, analyse, kvalitetsevaluering og etiske hensyn blir tatt for seg i kapittel 3. Kapittel 4, 5 og 6 blir studiens funn presentert og drøftet opp mot relevant teori, litteratur og tidligere forskning. I siste kapittel 7 blir det avsluttende refleksjon med besvarelse av problemstillinga, egne refleksjoner og videre forskning.

### 1.4 Begrepsavklaringer

En hørselshemming, hørselstap eller hørselsnedsettelse betyr at vedkommende ikke uten videre kan innhente informasjon som formidles auditivt. Hørselshemming er en fellesbetegnelse for alle med ulike grader og arter av hørselstap (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Falkenberg & Kvam, 2012; Grønlie, 1995). Gruppen deles gjerne opp i de som identifiserer seg som døv eller tunghørt. En døv person har betydelig nedsatt hørsel slik at det hindrer oppfattelsen av tale og kontroll av egen stemme, selv om personen benytter høreapparat eller tekniske hjelpemidler (Falkenberg & Kvam, 2012). Bruk av norsk tegnspråk og tilhørighet til et tegnspråklig fellesskap har tradisjonelt vært et kjennetegn hos de som identifiserer seg som døve. Døveskolene har vært en sterk tegnspråklig arena, samt organisasjoner som døvekirken, døves idrettslag og Norges Døveforbund (Berge, 2016; Grønlie, 1995). Dette er miljøer som i sin daglige samtalepraksis legger til rette for tegnspråklig kommunikasjon og visuell tilgjengelighet. Begrepet døv har imidlertid vært tilknyttet en del stigmatisering, der uttrykket har blitt forbundet med at barn ikke har vært like kognitivt rustet som andre barn som gikk i normalskolen (Kermit et al., 2014).

Begrepet tunghørt sikter mot personer som har et moderat hørselstap. De fleste kan utnytte hørselsresten til å oppfatte andres tale og kontrollere egen stemme i muntlige samtaler med andre talespråklige (Falkenberg & Kvam, 2012). Historisk sett har tunghørte barn ikke benyttet tegnspråk eller fått opplæring på døveskolene. De har enten gått på egne skoler for tunghørte eller på sin lokale skole. Lærere har da benyttet seg av tilrettelegging ved tydelig tale og hørselstekniske hjelpemidler (Kermit et al., 2014). Dersom man er sterk tunghørt vil man i mange sammenhenger være sosialt døv. Sosialt døv vil si at de kan høre eller munnnavlese i en-til-en-kontakt under gode akustiske forhold, men de vil ikke oppfatte hva som sies rundt dem, spesielt ikke i omgivelser med støy (Grønlie, 1995).

Det er glidende overganger mellom betegnelsene hørselshemmet, tunghørt eller døv; en person kan oppleve seg som tunghørt i en situasjon, men døv i en annen. Den medisinske forståelsen av hørsel og hørselstap handler derfor i stor grad om subjektive opplevelser av kommunikativ mestring, annerkjennelse og tilhørighet (Grønlie, 1995). Begrepsbruken og hvordan man presenterer seg selv til andre, eller hvordan man foretrekker at andre omtaler en selv, er ofte like gjerne knyttet til individuelle preferanser som av graden på hørselstapet. Det handler også om personen opplever tilhørighet i en talespråklig eller i et tegnspråklig miljø. I statlige dokumenter ser man derfor gjerne ordlyder som *døve- og hørselshemmede* elever når man skal snakke om hele spekteret av elever som har nedsatt hørsel. En annen ordlyd er *tegnspråklige elever* som sikter til elevenes språklige tilhørighet, fremfor graden av hørselstapet deres. I mitt studie har benyttet jeg meg av *døve og hørselshemmede* elever og elever med *hørselstap*.

Både døve og tunghørte personer benytter en rekke ulike tekniske hjelpemidler for å få oppfatte lyd. Det er imidlertid store individuelle forskjeller på nytteverdien til høreapparat eller tekniske hjelpemidler. I dag får alle nyfødte tilbud om en hørselstest da de er to dager gamle (Helsenorge.no, 2019). Hensikten er å oppdage hørselstapet så tidlig som mulig, slik at man kan iverksette tiltak og behandling. I dag får de fleste barn med nedsatt hørsel tilbud om CI: cochleimplantat. Det er et teknisk hjelpemiddel som opereres inn i hørselsnerven dersom vedkommende har et nevrogen hørselstap, som er skader i sneglehuset (cochlea) (Norsk helseinformatikk, 2014). Apparatet sender elektroder inn i sneglehuset som deretter overfører lydimpulser til hørselsnerven slik at personen kan oppfatte lyd (Falkenberg & Kvam, 2012). Dette har medført at det ikke er et tydelig skille mellom å være døv eller tunghørt i dag ettersom alle kan til en viss grad oppfatte lyd. Det har også skapt splittelser i hvilket kommunikasjons- og opplæringstilbud som anses som best for barnets utvikling og læring: Rikshospitalet anbefaler foreldre til barn som får CI å satse primært på talespråkopplæring. På andre siden står Norges Døveforbund med klar støtte til tospråklig opplæring, hvor de voksne underviser barnet med både norsk tegnspråk og norsk muntlig språk (Kermit et al., 2014).



## Kapittel 2 Teori og empiri

Et opplæringstilbud for elever med hørselstap er svært sammensatt. Det består blant annet av organisering og tilrettelegging som skal bidra til læring og deltakelse. For å kunne se nærmere på kompleksiteten på de ulike opplæringstilbudene, har jeg valgt å strukturere dette kapittelet i fire underkapitler. Det første underkapittelet tar for seg Lev Vygotsky og hans teori om sosiokulturell læringsteori. Vygotsky hevder læring er en sosial prosess der man benytter seg av språket. Dette teorigrunnlaget passer til studien fordi det kan brukes til å analysere og forstå hvordan kommunikasjon og læring oppstår i undervisning med hørende, døve og hørselshemmede elever. Jeg ser også det som hensiktsmessig å se på opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever med i lys av selvoppfatning og identitet, og inkludering. Videre vil det være et underkapittel som tar for seg opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever. Dette underkapittelet belyser et historisk bakteppe av opplæringstilbudet, hvordan opplæringstilbudet er i dag samt tidligere forskning av opplæringstilbudet.

### 2.1 Sosiokulturell teori om språk og læring

Vygotskys hovedpoeng er at læring blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Säljö, i Hansen, 2008, s.123). Videre påpeker han at språket er det viktigste bindeleddet mellom ytre og indre prosesser, og de sosiale omgivelsene er avgjørende for at det skal oppstå læring (Postholm & Madsen, 2012).

Språket finnes i tre ulike dimensjoner, et egosentrisk språk, et indre språk og det ytre språket (Imsen, 2014; Postholm & Madsen, 2012). Barnet starter først med et egosentrisk språk. Det egosentriske språket er et sosialt språk som er i ferd med å utvikle seg til indre språk. Det indre språket skal benyttes til individuelle tanker og bevissthet. Da barnet har fått et indre språk, har barnet fått den verbale tanken. Den verbale tanken er grunnlaget for selvrefleksjon og bevissthet. Den siste dimensjonen er oppnådd da barnet har opparbeidet et indre språk som kan benyttes til det ytre språket. Det ytre språket er det sosiale språket som definerer samtalen mellom mennesker i en sosial interaksjon. Vygotsky mener at det er det ytre språket som er grunnlaget og redskapet for læring og læringsprosesser. Gjennom språk kan mennesker i sosiale samspill og sosiale omgivelser uttrykke meninger og diskusjoner som igjen bidrar til læring.

Nærmere forklart hevder Vygotsky at utviklingen oppstår fra det sosiale til det individuelle. Det vil si at mennesket gjør aktiviteter sammen med andre, før de er i stand til å gjøre den samme aktiviteten alene (Postholm & Madsen, 2012). Det er dette som er bakenforliggende for Vygotskys begreper om *aktuelle utviklingsnivået*, *potensielle utviklingsnivået* og *proksimale utviklingssone* (Moen, 2013). Dersom man skal oppnå læring fra samhandling, poengterer Vygotsky at må man ta utgangspunktet i individets *aktuelle utviklingsnivået*. Det *aktuelle utviklingsnivået* er kompetansen og ferdigheten som kan gjennomføres individuelt. I et klasserom kan det forklares som en oppgave der eleven kan arbeide og gjennomføre selvstendig, uten nødvendig hjelp fra lærer eller medelev. For å kunne utarbeide videre utvikling og læring, må det oppnås en forlengelse av det *aktuelle utviklingsnivået* og videre ut til *potensielle utviklingsnivået*. For å kunne oppnå *det potensielle utviklingsnivået* hevder Vygotsky at det skjer gjennom *den*

*proksimale utviklingssonen*. *Proksimale utviklingssone* er avstanden mellom det *aktuelle utviklingsnivået* og det *potensielle utviklingsnivået*, og det er her oppstår det læring (Moen, 2013). Årsaken til at det oppstår læring er fordi samhandling gir mulighet til at eleven utvikler mer kompetanse med hjelp fra andre individer som har mer kunnskap og kompetanse enn individet selv. I et klasserom kan det for eksempel være medelever eller lærere. Hovedpoenget til Vygotsky er at samspill med omgivelsene og fellesskapet vil føre til læring fordi individet nå vil kunne prestere mer enn ved selvstendig arbeid (Moen, 2013).

Et slikt læringssyn har preget pedagogisk sammenheng og psykologi fra 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet, og *proksimalutvikling sone* sees ofte i elevsamarbeid (Imsen, 2014). Antia, Stinson og Gaustad (2002) fremmer tre forutsetninger for et sosiokulturelt læringsperspektiv. For det første må elevene være fullverdige medlemmer av gruppa slik at elevene kan bidra i varierende grad i aktivitetene. Med fullverdig medlem vektlegger de anerkjennelse og bevisstgjørelse. For det andre må elevene ha et språk og tanker til å utforme etterforskende og undersøkende spørsmål. Til slutt må elevene ha kompetansen til å evaluere alternative spørsmål og svar i en sosial sammenheng. Et sosiokulturelt læringsperspektiv kan være utfordrende å oppnå for døve og hørselshemmede elever (Antia et al., 2002). Gruppesamarbeid og undervisningssituasjoner kan bestå av rask kommunikasjon som gjør situasjonen krevende å oppfatte, spesielt forstå for døve og hørselshemmede elever eller for tegnspråklærer. Likevel kan en lykkes med et sosiokulturelt læringsperspektiv dersom medelevene anerkjenner hørselstapet og er bevisst på hva et hørselstap innebærer. Dette henger tett opp mot selvoppfatning og identitet.

## 2.2 Selvoppfatning og identitet

Selvoppfatning er enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvoppfatning kan sees i lys av den reelle selvoppfatning og ideelle selvoppfatning. Reell selvoppfatning er den subjektive vurderinga om seg selv, der man aksepterer og respekterer seg selv slik man er. Dette står i kontrast til den ideelle selvoppfatning, der selvoppfatningen tar utgangspunkt i hva man ønsker å være. Rosenberg (1979, i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.88) hevder man kan skille mellom to varianter av den ideelle selvoppfatningen. Den første varianten er glorifisert og uopnåelig, ved at den er knyttet til drømmene våre. Den andre er et selvilde som vi tar på alvor, og prøver å strekke oss etter. Dersom det oppstår for stort avvik mellom den ideelle selvoppfatningen og den reelle selvoppfatningen, kan det gi psykiske problemer. Årsaken er at individet alltid kan få en følelse av utilstrekkelighet og frustrasjon over å aldri realisere sine drømmer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Kollektive erfaringer kan føre til at selvoppfatningen til et individ endres og påvirkes. En kollektiv erfaring er generelle og dominerende holdninger til bestemte grupper (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En slik kollektiv erfaring kan sees i forhold til døve og hørselshemmede mennesker. Fra tidenes morgen har det vært negative holdninger mot hørselstap og tegnspråk, der samfunnet har hatt en holdning om at hørselstapet skal overvinnes og bekjempes, og ikke erkjennes (Grønlie, 1995; Skjølberg, 1992). Tegnspråk blir sett på som et symbol på at du er döv, og ikke et kommunikasjonsmiddel på lik linje som et auditivt språk. Resultatet har ført til at mennesker med hørselstap ikke har fått muligheten til å *finne seg selv* (Grønlie, 1995). Det kan tenkes at holdningene

kommer fra at hørselshemming er et usynlig handikap, og informasjonsnivået i befolkningen om hørselstap og høreapparat er meget lavt.

Dette har medført at mennesker med hørselstap har funnet strategier for å ikke bli *avslørt*. En strategi kan være å etterligne andres uttrykk, eller måter å gi respons på som blikk, nikk, latter, småord uten å avsløre at de ikke vet hva de snakker om (Grønlie, 1995). En annen strategi for barn med hørselstap er et ønske om å bestemme i leken (Vedeler, 2004). Dersom de får bestemme medfører dette en kontroll, der man unngår å forholde seg til andre regler. Resultatet blir til at barnet med hørselstap har til enhver tid oversikt, kjenner regler og rutiner, og dermed faller de ikke ut av leken (Vedeler, 2004). For å kunne unngå slike situasjoner, må døve og hørselshemmede barn bli fortrolig med seg selv om å være funksjonshemmet blant hørende. Det vil si at de trenger å ha kontakt med hørende utover den nærmeste kretsen, og tåle deres bryddhet og besvær (Grønlie, 1995). På samme tid må hørende barn og voksne tilrettelegge, anerkjenne hørselstapet og tilpasninger som må tas hensyn til. I skolesammenheng bør hørende barn og voksne lære hvordan de skal forholde seg for at døve og hørselshemmede barn skal få optimalt utbytte av undervisningen (Grønlie, 1995). Betoningen av hørselstapet skal ikke tones ned, men skal heller snakkes mye og åpent om, for å redusere usikkerheten og bryddheten hos voksne og barn. I praksis kan det være at anvendelse av tekniske hjelpemidler skal gjøres naturlig i klasserommet, samt å tydeliggjøre behovet for arbeidsro og lavt støynivå (Grønlie, 1995).

## 2.3 Inkludering

Utover nittitallet var det et globalt politisk engasjement rundt opplæringstilbudet av elever med særskilte behov. I 1994 skrev Norge, 93 andre land og samt organisasjoner, under på Salamancaerklæringen fra FN. Salamancaerklæringen hadde som formål å skape en utdanningspraksis som består av en inkluderende skole der alle elever har likeverdig deltakelse av fellesskapet, uavhengig av forutsetninger og funksjoner, samt lik tilgang og kvalitet på undervisningen (Lillejordet, 2015). Ideologien rundt inkludering handler om at skolen skal innlemme absolutt alle innenfor skolens ordinære opplæring (Uthus, 2017a). Dette gjaldt også for tegnspråklige elever (Berge, 2016). I dag er inkludering et prinsipp som fremmes i læreplanen og alle skoler er pliktige til å jobbe for å oppnå et inkluderende opplæringstilbud. I overordnet del som trådte i kraft 1. september 2017 står det at *skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Men hva er egentlig inkludering?

Det kan være vanskelig å definere begrepet inkludering. Årsaken kan være at alle vet hva det er, men ingen vet helt konkret hva det innebærer. Qvortrup (2012) har delt opp inkludering i tre dimensjoner som kan bidra til å få oppklart hva inkludering innebærer. *Den fysiske inkluderingen* er den første dimensjonen. Det innebærer individets fysiske tilstedeværelse i fellesskapet. I skolesammenheng kan det bety at eleven har en plass og er plassert inn i en gruppe. Den andre dimensjonen er *sosial inkluderingen*. Sosiale inkludering handler om individets deltakelse av fellesskapet. Her vil eleven kunne delta og bidra i læringsaktiviteter. Den siste er *psykiske inkluderingen*, som betyr at individet selv opplever å være en del av fellesskapet.

### 2.3.1 Lærernes ansvar for å legge til rette for inkludering

Et viktig utgangspunkt for å bli inkludert i fellesskapet er tilhørighet og mestring (Uthus, 2017b). Tilhørighet er et grunnleggende behov der man ønsker å søke aksept og unngå avvising. Tilhørighet kan beskrives som en følelse hos den enkelte av å være i positiv emosjonell kontakt eller forbindelse til andre mennesker (Uthus, 2017b). Dersom elevene mestrer disse aktivitetene vil det oppstå mestring, som vil gi en opplevelse av å høre til. Derfor er det viktig å påpeke at tilhørighet og mestring kan sees som gjensidige faktorer som fører til inkludering. Blom-Komiteen (KUF 1970, i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s.34) påpekte tre spørsmål som kan stilles dersom man skal vurdere om eleven er inkludert i en skolehverdag.

- Har medeleven *tilhørighet* i fellesskapet?
- Har eleven *delaktighet* i fellesskapets goder?
- Har eleven *medansvar* for oppgaver og forpliktelser?

Å undersøke om eleven har venner i klassen og på skolen er en måte man kan vurdere graden av *tilhørighet*. *Delaktighet* handler om eleven deltar og er en del av aktiviteter på lik linje som medelever. Den siste, *medansvar*, påpeker om eleven har like forventninger til å ta medansvar for oppgaver og forpliktelser.

Når det gjelder idealet om å innlemme absolutt alle innenfor skolens ordinære opplæringen, viser Kermit og hans medforfattere (2014) at elever med sansetap ønsker å være en del av flokken, men at dette i liten grad innfris. Forfatterne påpeker at selv om opplæringstilbudet foregår i nærskolen, tilsier det ikke at man er en fullverdig deltaker i fellesskapet. Tilstedeværelse av døve og hørselshemmede elever i nærskolen kan sees gjennom to ytterpunkter: *visitorship* og *membership*. (Antia et al., 2002; Tye-Murray, 2015). En elev kan fort bli oppfattet som *visitorship* dersom store deler av undervisningen foregår på et ressurssrom. Eleven har da ikke de samme forventningene som de hørende elevene, og tilstedeværelse med de resterende medelever er planlagt. Dette er i kontrast til *membership*. *Membership* vil si at medelever og lærere anerkjenner hørselstapet, har respekt for ulikhetene, samtidig som at eleven med hørselstap har samme plikter og rettigheter som resten av elevgruppa til tross for svekkelse av fysisk tilstedeværelse. Det er viktig å påpeke at tilstedeværelse ikke er det samme som inkludering. Elev med hørselstap trenger ikke å være til stede i et fulltids opplæringstilbud for å være *membership* (Antia et al., 2002).

For å kunne oppnå et inkluderende opplæringstilbud som fremmer inkludering, tilhørighet og mestring må utvikle et læringsmiljøet. Læringsmiljø er et komplekst begrep, og dermed kan det være krevende å finne en tydelig forklaring. Hovedpoenget med å snakke om og etablere et læringsmiljø er for å skape et godt og inkluderende miljø som skal bidra til positiv læring og utvikling (Nordahl, 2010). På samme tid skal læringsmiljøet fremme helse og trivsel til samtlige elever. Likevel er det mulig å se på læringsmiljø i to ulike betraktninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den første betraktningen av læringsmiljø innebærer fysiske forhold som organisering av undervisning, hjelpemidler og sosiale relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den andre betraktningen på læringsmiljø tar utgangspunkt i den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene *opplever* og *erfarer* i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I et utdanningspolitisk perspektiv blir læringsmiljø fremmet i §9A-2 i Opplæringslova (1998) der det står; *alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*

Avslutningsvis er det vanskelig å stille spørsmålet om undervisningstilbudet som tilbys døve og hørselshemmede elever er et optimalt opplæringstilbud som fremmer læring og trivsel. Alle elever med særskilte behov er forskjellige, så et positivt utbytte for en elev, kan være negativt for en annen (Uthus, 2017a). Hendar og Lundberg (2010) viser at elever med hørselstap i nærskolen har lavere resultater på nasjonale prøver, og dermed ikke oppnår samme nivå som hørende elever i Norge. I 2016 kom det ut en litteraturstudie fra Hjulstad og hans medforfattere (Hjulstad, Haugen, Wik, Holkesvik, & Kermit, 2016) der målet var å finne og presentere forskning om hvordan man kan forbedre opplæringssituasjonen til hørselshemmede barn og unge (s.14). Ut fra arbeidet hevder forfatterne at det er svært lite forskning som viser konkrete og tydelige avgrensinger på hvordan man skal gjennomføre gode opplæringspraksiser for elever med hørselstap. Likevel kan læreren utarbeide et godt læringsmiljø som gir elevene gode tilrettelegginger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009)

## 2.4 Opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever i nærskolen

### 2.4.1 Historisk bakteppe

For å kunne sette min studie inn en kontekst vil jeg gjøre rede for historien til døve og hørselshemmede. Deretter retter jeg fokuset mot opplæringstilbudet. Aristoteles (384-322 f.Kr) var en av de første som uttrykte meninger om mennesker med hørselstap (Skjølberg, 1992). Han betraktet mennesker med hørselstap som ufornuftige vesener uten utviklingsmuligheter. Hans meninger spredde seg som ild i tørt gress og fikk stor betydning for oldtiden, gjennom middelalderen og fram til 1700-tallet og opplysningstiden. For kirken og kristen tro ble hørselstap en spesiell utfordring. Teologer hevdet hørselstapet var en hindring for å tro på Gud ettersom de ikke kunne høre Guds ord. Konfirmasjon har blitt sett som en viktig handling innenfor kristen tro og tradisjon for veien mot å bli en fullverdig borger. Konfirmasjon lot seg ikke gjennomføre fordi hørselstapet skapte utfordringer med å stå foran presten, samt bekrefte kunnskaper i kristendomsfaget og dåpsløftet. På 1700-tallet var det *opplysningstid* og intensjonen var å bedre menneskets tilstander både fysisk og sosialt. Mennesker med hørselstap var fremdeles utstøtt fra samfunnet, men den positive diskusjonen omkring muligheter for opplæring var i gang.

Andreas Christian Møller ble født i Trondheim 1796 (Skjølberg, 1992). Han var døv, og det fantes ikke et opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever i Norge. Som 14 åring dro han til København for å starte sin skolegang på *Det Kongelige Døvstumminstitut*. Peter Atke Castberg var lærer og opplæringen besto av *manuelle metode*, altså håndalfabet, skriftspråk, metodiske tegn og elevenes tegnspråk. *Manuelle metode* var inspirert av appen L'Epée fra Frankrike. I 1825 ble den første døveskolen etablert i Trondheim av Andreas Christian Møller (Berge, 2016; Falkenberg & Kvam, 2012; Grønlie, 1995). Undervisningen bygget på samme prinsipper og inspirasjon fra Castberg og L'Epée. Opplæring i og på tegnspråk ga døve mulighet til å stå til konfirmasjon, og bli en borger med arbeidsavtale i et hørende samfunn. Den første døve konfirmasjonen fant sted i Trondheim i 1830 (Norsk Døvehistorisk Selskap, 1993). Neste etablering av et segregert opplæringstilbud for døve elever var i Oslo i 1848, deretter ble det døveskoler i Bergen og Holmestrand (Berge, 2016). Utviklingen av opplæringstilbudet fortsatte i positiv retning ettersom Stortinget i 1881 vedtok den første norske spesialskoleloven, *Lov om abnorme Børns Undervisning*. Abnormskolelovens

hensikt var å sikre døve, blinde og åndssvake barn undervisning etter folkeskolens mål, men tilpasset deres ulike funksjonshemninger (NOU 2004: 23, 2004). Derav ble et opplæringstilbud satt på dagsorden der *abnorme* elever fikk rett til undervisning på lik linje som elever i folkeskolen (Befring, 2012; Grønlie, 1995). Første etablering av yrkesskole for å bli skomaker og skredder startet for gutter i Bergen 1942. På grunn av krigen ble oppstart av yrkesskole i Stavanger for å bli syerske for jentene i 1946 (Berge, 2016). Yrkesskolene ga tilgang til arbeid og egen inntekt, og dermed en mulighet til å ta del i samfunnet på lik linje som hørende. *Oralismen* som har påvirket opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede (Kermit et al., 2014). *Oralismen* innebar at talespråk var det eneste undervisningsspråket for døve og hørselshemmede barn, og derav ble det ikke brukt tegnspråk på spesialskoler (Erlenkamp, 2008). Dette skyldtes først og fremst at tegnspråk ikke ble sett på som et fullverdig og ordentlig språk. I tillegg ble døve og hørselshemmede elever sett på som unormale, og vellykket rehabilitering var å beherske og oppfatte tale (Kermit et al., 2014). Likevel ble det dannet et tegnspråkmiljø fordi elevene selv valgte å lære og ta i bruk tegnspråk utenfor klasserommet. Flere av elevene kommuniserte med tegnspråk til døve foreldre og døve ansatte på skolen. På grunn av segregerte internatskole og yrkesskoler ble flere boende i området etter endt skolegang. Bosettingen førte til et voksende miljø og foreninger for døve (Haualand, 2006). Det ble blant annet etablert lokale foreninger for Norges Døveforbund, Døve Idrettslag og Døve menighet (Berge, 2016)

Etter flere år med internatskoler og et segregert tilbud, ble fokuset på 1970-tallet rettet mot holdningsendringer til minoriteter og til funksjonshemninger. Fokuset var rettet mot at alle elever med funksjonsnedsettelse burde få et tilbud i sitt nærmiljø, istedenfor for skolegang ved en statseid spesialskole (Kermit et al., 2014). I tillegg ble det lagt vekt på at alle barn hadde rett til å være en del av opplæringsfellesskapet til tross for individuelle forutsetninger for læring (Befring, 2012). Idealet om opplæringstilbudet ble virkelig satt på dagsorden da Norge iverksatte en felles lov om grunnskole i 1975 med §7-1. Denne paragrafen fastslo at alle elever har rett til å få opplæring på eget hjemsted og i nærskolen i samsvar med elevens evner og forutsetninger (Befring, 2012). Til tross for lovendringen, ble det påpekt i St.Meld. nr. 54 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1990) og Std.meld. nr. 35 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1991) *Opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov* at det ikke skulle oppstå store endringer i opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever med hørselstap.

På begynnelsen av 1990-tallet ble *Prosjekt S* iverksatt og nedleggelsen av statens spesialskoler ble satt ut i praksis (Peterson, 1991). Selv om det tidligere hadde blitt påpekt opprettholdelse av skoletilbudet for hørselshemmede i Stortingsmeldinger, ble det igjen fokus mot nedleggelse. Dette var ikke Norges Døveforbund enig i, og forbundet iverksatte demonstrasjonstog med brukere og pårørende i høsten 1990 i Oslo. Det ble gjennomført over 800 demonstrasjoner med krav om døves mulighet til å gå på skole i et tegnspråklig miljø. Dette førte til at Stortinget vedtok i 3. juni 1991 at døveskolene skulle bestå. Opprettholdelsen av skoletilbudet for døve var ikke bare spesialpedagogiske institusjoner, men også en viktig kulturell institusjon for en nasjonalspråklig minoritet som snakker tegnspråk (Grønlie, 1995; Hjulstad et al., 2016; Kermit et al., 2014).

Døveskolene ble bevart, men samtidig var det et ønske om å få døve og hørselshemmede elever inn i nærskolen (Kermit et al., 2014). For å bidra til opplæring av døve og hørselshemmede elever i nærskolen, ble det etablert et statlig støttesystem, Statped. Støttesystemet besto av flere idealer der tegnspråkopplæring og et tegnspråklig



miljø ble vektlagt i stor grad, og derav ble tegnspråk satt inn i politiske dagsorden og politiske diskusjonen (Ohna, 2009). På 1960- tallet gjennomførte amerikaneren William Stokoe forskning som dokumenterte tegnspråk som et fullverdig, naturlig språk. I USA medførte dette at mennesker som snakket tegnspråk ble nå sett på som en språklig og kulturell minoritet i det talespråklig majoritetssamfunnet (Berge, 2016). Dette forårsaket en start på anerkjennelse av tegnspråk i Norge utover 1970- 80-tallet. Tegnspråk og elever med hørselstap ble direkte anerkjent i Opplæringslova og i Reform 97. I Opplæringslova (1998) ble §2-6 nedfelt, der tegnspråklige elever fikk rett til opplæring i og på norsk tegnspråk. Det vil si at alle aktiviteter i regi av skolen skal formidles av en tegnspråklig lærer som vil si en döv lærer som har norsk tegnspråk som sitt førstespråk, eller en hørende lærer med mist 30 studiepoeng i tegnspråk. I Reform 97 ble det egne lærerplaner for døve i fire fag. Avslutningsvis kan man si at tegnspråk har blitt anerkjent som et selvstendig språk (Ohna, 2009).

Etter mange år med kamp om opprettholdelse av statlige døveskoler, ble tre av fire statlige skoler for døve og hørselshemmede elever lagt ned i 2014 (Kermit et al., 2014). Årsaken til nedleggelse var et synkende elevtall på de statlige skolene. Årsaken til synkende elevtall kan være mindre aksept å la barn bo på internat, og dermed velger foresatte et opplæringstilbud på nærskolen (Haualand, 2015). En annen årsak kan være foreldrenes bekymring om at deres døve og hørselshemmede barn ble møtt med lavere faglig forventningstrykk i de statlige spesialskolene. Derfor trodde foreldrene at et opplæringstilbud i nærskolen ville gi mulighet til å realisere sitt eget potensial. Foreldrenes bekymring ble belyst da Elsa Crafoord ( i Grønlie, 2005) intervjuet døveskolepersonalet i sin avhandling *Personlighetsutvecling vid dövhet* i 1980. I avhandlingen kom det fram at personalet på døveskolene hadde lavere forventninger til døve og hevdet at døve hadde færre muligheter enn hørende. Kermit og hans medforfattere (Kermit et al., 2014) anser at nedgangen av heltidselever kan sees i sammenheng med dagens anbefaling fra Rikshospitalet. Rikshospitalet anbefaler til barn med høreapparat eller CI å satse primært på talespråk, lyttetrening, munnavlesning og tekniske hjelpemidler, istedenfor tegnspråk, §2-6 og tospråklig utdanning (Kermit et al., 2014).

#### 2.4.2 Dagens pedagogiske tilbud for elever med hørselstap

1. juli 2017 tok Trondheim kommune over driften av A. C Møller skole, som var den siste statlige grunnskolen for tegnspråklige elever. Ettersom det ikke er noen statseide skoler som tilbyr opplæring etter §2-6, ble det nå kommunens ansvar. Det har medført et variert opplæringstilbud på grunn av ulik grad av kompetanse og tilrettelegging i kommunene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Flertallet av døve og hørselshemmede elever har ordinær opplæring etter §2-6 på sin nærskole, samt deltidsopplæring via Statped med fysisk oppmøte eller fjernundervisning. På samme tid har nærskolene samarbeid med Statped. Statped skal bidra med kurs og veiledning for å gi økt kvalifisering, og nødvendig kompetanse for å tilby opplæring av døve og hørselshemmede elever (Haualand, 2015). Å etablere et godt pedagogisk tilbud for elever med hørselstap har Iantaffi, Jarvis, & Sinka (2003) påpekt to nødvendigheter. For det første må lærerne tilbys relevant informasjon og faglig veiledning. For det andre må lærerne bli bevisste på effektive undervisningsstrategier som kan tilbys elever med hørselstap (Iantaffi, Jarvis, & Sinka, 2003). Berge (2016) har i sin doktorgrad påpekt at elevene var fornøyde med opplæringstilbudet på sin nærskole, men hevdet at lærerne burde ha mer kunnskap om å undervise døve og hørselshemmede elever.

Lærerne opplevde at de var enige i elevenes oppfatning, men de mente at kurstilbudet til Statped ikke var i henhold til praktisk undervisning (Berge, 2016). Lærerne så heller som nyttig å få innspill av tolken i hvordan de kan legge til rette for tolkemediert undervisning. Til tross for nyttige innspill fra tolken, påpekte lærerne at de i stor grad ønsker å gjennomføre undervisningen *slik som de pleier og ønsker ikke å gjøre noe nummer* ut av en elevens hørselstap (Berge, 2016).

Nærskoler med flere døve og hørselshemmede elever kan tilby et opplæringstilbud som består av tegnspråkklasser. Da er klassen sammensatt med flere elever som har opplæring etter §2-6 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dersom det består av flere enn én elev med hørselstap i ordinær undervisning kalles opplæringstilbudet co-enrollment (Hjulstad et al., 2016). Å være flere døve og hørselshemmede elever i undervisning kan være positivt for læring og inkludering. Det finnes også Kommuner med et heltids grunnskoletilbud etter §2-6 for døve og hørselshemmede elever (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Vetland skole i Oslo, Auglend skole i Stavanger og Nattland skole i Bergen er eksempler på slike skoler (Haualand, 2015).

Til tross for et opplæringstilbud etter §2-6 i Opplæringslova (1998), er det dokumentert at døve og hørselshemmede elever er sårbare i forhold til læring og deltakelse der opplæringen og kommunikasjonen er hovedsakelig auditivt (Keating & Marus, 2003, Ohna et al., 2003, i Kristoffersen, Hjulstad & Simonsen, 2008, s.34). Heldigvis har tekniske hjelpemidler vært revolusjonerende for døve og hørselshemmede elevene, og hatt stor betydning for å kunne delta i læringsfellesskapet (Tye-Murray, 2015). Det finnes varierende utstyr, men de mest vanlige er FM-systemer. FM-systemer er en samlebetegnelse på alle slags hørselstekniske hjelpemidler som er overfører lyd med radiosignaler. I undervisning og i skolen blir det som regel brukt teleslynge og høyttalersystem (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015b) Teleslynge overfører telesignal trådløst og direkte til høreapparat eller CI. For at eleven med hørselstap skal oppfatte telesignalet, benytter læreren seg av en mikrofoner rundt halsen og elevene har mobile mikrofoner som kan plasseres i klasserommet (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015a). For å få lyden ut i klasserommet kan klasserommet ha et høyttalersystem som er fast installert. Det består av en eller flere høyttalere og en eller flere forsterke. På samme tid som lydsignalene går direkte til høreapparatet eller CI, gir høyttalersystemet et jevnt lydbilde og er til nytte for alle (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015b).

#### 2.4.3 Opplæring i og på norsk tegnspråk

Opplæringslova (1998) skiller klart mellom opplæringa med tolk i grunnskolen og i videregående skole. Etter §2-6 har elevene krav på opplæring *i og på tegnspråk* og *være del av et tegnspråklige miljø*. Det vil si at alle aktiviteter i regi av skolen skal formidles av en tegnspråklig lærer, som vil si en döv lærer som har norsk tegnspråk som sitt førstespråk, eller en hørende lærer med minst 30 studiepoeng i tegnspråk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Opplæringa etter §3-9 (Opplæringslova, 1998) åpner opp for at deler av opplæringstilbudet i videregående skole kan gis med tolk. Årsaken til forskjellig i lovverk kan være at videregående opplæring består av mange ulike fag, som medfører liten sannsynlighet for at alle lærne på skolen kan tegnspråk godt nok til at undervisning kan gjennomføres via direkte kommunikasjon (Berge, 2020).



Tegnspråkkompetansen til lærerne med 30 studiepoeng viser seg ikke å være like enkel å praktisere i undervisningssituasjon. Høknes' (2013) masteroppgave fortalte lærere om manglende tegn- og tegnspråkkompetanse til tross for 30 studiepoeng. En lærer fortalte hun brukte tegn i undervisningen, men så at utfordringene med tegnspråkkompetanse oppstår etter hvert som faglige krav til begreper og begrepsforståelse øker (s.39). Skolens løsning ble derfor å sette inn assistent/ufaglærte lærere med tegnspråkkompetanse i undervisningstimer der faglærer ikke kunne tegn. §2-6 i Opplæringslova (1998) åpner ikke opp for at det er lov til å bruke tolk i grunnskolen. Læreren skal ha kompetanse til å snakke direkte med eleven på tegnspråk. Likevel kan man se ut fra Høknes' (2013) studie at dette er lovverket kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. For å imøtekomme tegnspråkkompetanse har grunnskolene anledning til å få lærere til å studere tegnspråk på ett av de tre universitetene som tilbyr dette studiet og få dekket utgiftene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for tilbudet ser man i praksis at det har blitt mer og mer vanlig å benytte tolk i ungdomsskolen (Berge, 2020).

Det finnes flere studier som påpeker problematikken av rollefordeling mellom lærer, assistenter, tegnspråklærer og tolker. Dersom man ser på tolkens profesjonsrolle, skal de først og fremst være en upartisk formidler mellom de primære deltakerne i klasserommet. Tolkens profesjonsrolle er å tolke alle ytringer, med fokus mot å ikke trekke fra eller legge til meningsinnhold, samt unngå egne ytringer inn i samtalen (Berge, 2020). Døve og hørselshemmede elever skal på lik linje med hørende elever ha tilgang til det som sies, og ha anledning til å uttrykke sine egne meninger og tanker til medelever og lærer. Gjennom tolken skal de få anledning til å realisere sine iboende ferdigheter og resurser (Kermit & Berge, 2018). Dette står i kontrast til læreren, der deres profesjonsrolle som skal bestå av tilpasset og fullverdig undervisning til eleven med hørselstap og medelever (Berge, 2016; Kermit & Berge, 2018)

Samtidig har tolken og tegnspråklærere fagkunnskap som kan være nyttig for medelever og lærere å få innsikt i. Det er stor diskusjon om tolken skal ta del i et lærerteam for å fremme sin kunnskap, eller kun forholde seg til tolkens profesjonsrolle. Tidligere forskning viser til at både læreren og tolken ser det som nødvendig og hensiktsmessig at tolken *gjør noe mer*, og med hensyn til hele læringsmiljøet vil det ikke fungere at de *bare er tolk* (Berge, 2016, 2020; Kermit & Berge, 2018; Ringsø, 2014). At tolkene tar ansvar for flere oppgaver enn kun å forholde seg til sin profesjonsrolle, er et funn Stinson og Liu (1999) fant i sin studie fra observasjon og intervju med lærere og tolker i en grunnskole i USA. Tolkene ga kompetanse og informasjon til lærer og medelever om konsekvenser av hørselstap, samt bisto med råd og tilrettelegging som skulle ivareta faglig og sosial deltakelse med elev med hørselstap og medelever. Til tross for at det er et ønske om at tolken tar et større ansvar i klasserommet, oppstår det en ny utfordring ved det. Berge (2016, 2020) og Ringsø (2014) påpekte at lærere har en mangelfull forståelse av hvilke tilpasninger som skaper et godt opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever, og derfor blir tolken satt til å gjennomføre andre oppgaver. Ringsø (2014) mener at tolken blir satt til å utføre oppgaver som ikke er i henhold til tolkens profesjon, og påpekte at tolken ofte blir behandlet som assistent og ikke tolk.

På samme tid ser Berge (2016) og Ringsø og Agerup (2018) på problematikken til hvilken rolle tolken skal ha i et klasserom. Begge påpeker at tolkens rolle ikke er etablert og anerkjent i et klasserom på samme måte som en lærer, som igjen gir konsekvens av usikkerhet og stor variasjon i hvordan tolkens rolle blir praktisert i et tolkemediert

klasserom. I tillegg er det ingen klare retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet eller stortingsmeldinger om hvilke rolle en tolk skal ha. Denne avklaringen rundt ansvar og samarbeid rundt de to profesjonene kommer tydelig fram i studien til Ramsey. Ramsey (1997) påpeker at lærerne trodde at tilgangen til det faglige innholdet og sosial deltakelse på skolen var fullverdig for døve og hørselshemmede elever dersom man hadde en tolk tilgjengelig. Derav ble dette brukt som argument fra lærerne til å ikke endre eller etablere nye undervisningspraksiser. I likhet med Berge (2016), Ringsø og Agerup (2018) viser Ramsey (1997) til at det er mangel på forventinger og fordelinger fra lærere og tolker om hvilke tilpasninger som bør være til stede for en optimal undervisningssituasjon for elever med hørselstap.

For å kunne løse dette problemet hevder Ringsø og Agerup (2018) at det bør være en inkludering av skoleledelsen, der skoleledelsen må ha kunnskap om tolkens muligheter og begrensninger i undervisning. Derav bør det være optimal prioriteringer av ressurser som kan være med på å skape et best mulig opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever. Nesse og hans medforfattere (2006) vektlegger at åpen kommunikasjon og involvering i hverandres skjønnsutøvelse, kompetanse og arbeidsmåter er en løsning på to profesjoner i et klasserom. I korte trekk handler det om læreren bør ha kunnskap om tolkens arbeid og forskjellene mellom et visuelt språk og et auditivt språk (Nesse, Jørgensen, & Peterson, 2006).

#### 2.4.4 Tilrettelegging for elever med hørselstap

Til tross for at den norske skolen arbeider kontinuerlig for å oppnå en tankegang om inkludering, kan det være vanskelig å imøtekomme og iverksette et godt opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever. For å kunne arbeide mot et godt opplæringstilbud, har Utdanningsdirektoratet (2005) utarbeidet en sjekkliste. Sjekklista skal være til hjelp for å tilrettelegge for de fysiske rammene som skal skape gode situasjoner for kommunikasjon og læring for elever med hørselstap. Poengene som trer fram er lyd- og lysforhold, visuell tilgjengelighet, organisering og teknisk utstyr.

##### Lyd- og lysforhold

Å skjerme eleven for bakgrunnsstøy som kommer utenfra, nærmeste areal og medelever er et tiltak for et bedre læringsmiljø (Smaldino & Flexer, 2012). Dette må unngås i størst mulig grad fordi et høreapparat eller CI fanger opp alle lyder, og det kan utvikle seg til ytterlige vansker for eleven. Innendørs, der eleven befinner seg mest, bør det være stoler og pulter om ikke skrapet mot gulvet. Det bør også være regler og rutiner for lærere og medelever som bidrar til et godt lydmiljø (Smaldino & Flexer, 2012). Lyset bør falle på læreren og medelevenes munn, ikke i øynene til eleven med hørselstap. Lys som ikke er tilpasset eleven kan gi tørre og sviende øyne (Falkenberg & Kvam, 2012).

Selv om læreren og skolen arbeider mot det fysiske læringsmiljøet, kan det fortsatt være krevende for elever med hørselstap å ta del i skolehverdagen. Elin Jægers (2008) forskning om *Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming* påpeker at en hverdag skaper fysiske belastninger. Ungdommene forteller om fysiske belastninger av å anstrenge seg for å oppfatte hva som blir sagt på skolen, hjemme og i vennegjengen (Jæger, 2008). Årsaken til belastningene kommer av å holde hodet på en spesiell måte for å få optimale lytteforhold eller munnavlesning som kan gi belastninger for muskulatur i nakke, skuldre og rygg. Videre forteller ungdommen at de blir svært slitne øynene av å bruke synet som den mest aktive sansen hele dagen. Det kan oppstå

svie i øynene, rennende øyne og smerte på grunn av overbelastning av øyemuskulaturen.

### Fysisk organisering av klasserommet og elevene

Døve og hørselshemmede elever mottar informasjon gjennom synet (Berge, 2019). Derfor er visuell tilgjengelighet en viktig tilpasning som bør være til stede for å kunne arbeide mot et optimalt opplæringstilbud for elever med hørselstap (Utdanningsdirektoratet, 2005). Visuell tilgjengelighet handler om å bruke synet til støtte for å kunne kommunisere (Bagga-Guptas i Hansen, 2005). For at døve og hørselshemmede elever skal oppnå visuell tilgjengelighet, er det foretrukket at pultene til samtlige elever er utformet som en hestesko eller halvsirkel (Bagga-Gupta, 1999). Det gir mulighet for at alle elevene kan se tavle, lærer og prosjektor for videoklipp og digitale framføringer, samt mulighet for å se og munn avlese dem som snakker. Dette står i kontrast til forskning som viser døve og hørselshemmedes plassering i praksis. Berge (2016) viser til at døve og hørselshemmede elever har vanligvis to ulike plasseringer. Den første er fremst og/eller langs siden av klasserommet. Den andre plasseringa er døve og hørselshemmede elever som sitter for seg selv, mens hørende elever sitter sammen med en eller flere medelever. Visuell tilgjengelighet til tavle og tegnspråklærer brukes som argument da lærerne skal forklare plasseringa. Hansen (2005) fremmer i sin doktorgrad av døve og hørselshemmede studenter er plassert på en rekke, på første rad, midt i klasserommet. Døve og hørselshemmede studentene fortalte at de forstår viktigheten med visuell tilgjengelighet til tavle og tolk, men på andre siden ønsker de en plassering som gir mulighet for å se medstudenter som deltar og for å kunne kommunisere i undervisning (Hansen, 2005). Studentene påpekte også at det oppstår en følelse av stigmatisering der plasseringen blir omtalt: *på første rad sitter de døve* (Hansen, 2005). På samme tid har Berge (2016) fått innsikt i medelevers forståelse av døve og hørselshemmedes plassering i klasserommet. Medelevene gir uttrykk for at de unngår å ta kontakt med døve og hørselshemmede elevene på grunn av at plasseringen er for langt fram og unna en selv.

I undervisning kan det oppstå situasjoner der elever starter jevnaldersamtaler og løser oppgaver sammen, som kan sees som et uformelt gruppearbeid. Jevnaldersamtaler og uformelt gruppearbeid bidrar til formell og uformell læring (Berge, 2019). For døve og hørselshemmede elever kan det være vanskelig å ta del i jevnaldersamtaler og uformelt gruppearbeid på lik linje som hørende elever. Årsaken er uklare retningslinjer om det er gruppearbeid eller ikke, som skaper usikkerhet om å ta del i og være invitert med i gruppearbeidet. Resultatet blir som regel at døve og hørselshemmede elever velger å sitte alene og arbeide alene. For å unngå slike situasjoner bør læreren ha klare retningslinjer om elevene skal snakke sammen ved arbeid med oppgaver. Dersom det er tillatelse for å jobbe med oppgavene sammen bør læreren stå for organiseringen av gruppearbeidet (Berge, 2019). Størrelsen på sammensetningen av medelever og eleven med hørselstap bør ta hensyn til to utgangspunkt. Det første utgangspunktet er et redusert gruppeantall for å unngå at gruppemedlemmene snakker i munnen på hverandre, men øke sannsynligheten for at døve og hørselshemmede elever får samtalen med seg. Ved at eleven får med seg hva som blir sagt, kan det også gi mulighet for deltakelse. Det andre utgangspunktet må være en plassering der døve og hørselshemmede elever får mulighet til visuell tilgjengelighet til munnnavlesning og kroppsspråk (Berge, 2019).

### Bruk av hørselstekniske hjelpemidler

CI og høreapparat er det viktigste hjelpemiddelet for å oppfatte hva som blir sagt (Tye-Murray, 2015). Likevel kan det tenkes at eleven trenger mer teknisk tilrettelegging for å få et optimal opplæringstilbud på nærskolen. Det er et variert utvalg av FM-systemer som kan benyttes, for eksempel teleslynge og høyttalersystem (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015a, 2015b). Det er viktig å påpeke at det vil være individuelle forskjeller rundt hvilke teknisk utstyr som passer best for den individuelle eleven (Tye-Murray, 2015). For å benytte seg av FM-anlegget er det anbefalt å få opplæring i hvordan man tar det i bruk og vedlikeholder det. Dersom lærere og medelever ikke har kjennskap til FM-systemer, men likevel velger å benytte seg av det, er det ikke gitt at det er en hensiktsmessig bruk av hjelpemiddelet for eleven med hørselstap. Iantaffi, Jarvis, og Sinka (2003) intervjuet 61 døve og hørselshemmede elever som tar del i ordinær undervisning i England, og flere av elevene fortalte om utfordringer med det tekniske utstyret (Iantaffi et al., 2003). For det første er lærere lite bevisste på hvordan man skal håndtere og benytte seg av det tekniske utstyret. Den ene eleven opplevde en lærer som alltid skrudde av det tekniske utstyret da han er ferdig med å snakke, men skrudde det aldri på igjen til tross påminnelse fra samtlige elever. Å heve stemmen kan være en vanlig handling for en lærer. En elev påpekte at slik stemmebruk oppleves som fryktelig ubehagelig, og på grunn av læreren ble det nødvendig å skru av det tekniske hjelpemiddelet.

Den tredje eleven legger fram sin frustrasjon over lærere som verken mestret anvendelse eller benyttet seg av det tekniske utstyret.

*'When they have to put the thing on, they have trouble getting that on. Some people just don't want to wear it. One of the teachers always says, "Can I hold it up, please?" Because she doesn't want to wear it in her ear. I just hate when that happens. Some teachers make a big fuss of them, most of all the supply teachers because they don't know how to work it. They just leave it on their desk or something like that.'*(Iantaffi et al., 2003, s.154)

Bakke (2016) har funnet tilnærmet like funn som Iantaffi og hennes forskergruppe (2003). Bakke (2016) har i sin mastergrad intervjuet døve og hørselshemmede elever på videregående skole i Norge, og informantene trekker fram dårlige opplevelser med tekniske hjelpemidler. For det første fortalte informantene om manglende bruk og motvilje til å ta i bruk tekniske hjelpemidler. Informantene hevdet at lærerne argumenterte med tekniske hjelpemidler ikke er nødvendig da man kan praktisere sterk stemmebruk. Til tross for gjentatte påminnelser om nødvendigheten og ønske om anvendelse av mikrofon, oppsto ingen forandring. En elev fortalte om medelever som snakket inn i mikrofonen mens læreren underviste, slik at eleven med hørselstap får medelevene direkte inn på høreapparatet uten at læreren er klar over det (Bakke, 2016). Konsekvensene av dårlige erfaringer med anvendelse av det tekniske utstyret på barneskolen og ungdomsskolen medførte at en elev ikke benyttet seg av teknisk utstyr på videregående skole. Kermit (2014) og hans forskergruppe har også et funn av at lærere verken velger å benytte seg av eller tilegne seg kunnskap om bruken av teknisk utstyr.

Til tross for at mange elever har god nytte av å bruke hørselstekniske hjelpemidler som CI og høreapparat for å tydeligere oppfatte andres tale, er det viktig å huske på at de ikke alltid har en nytteverdi. CI og høreapparat kan ha vanskeligheter med å skille mellom lyd og støy (Grønlie, 1995), og dermed blir det vanskelig å oppfatte hva som blir sagt. Informantene i mastergraden til Bakke (2016) fortalte om situasjoner der de bare

ble sittende i undervisning fordi de ikke hørte hva som ble sagt. På andre siden ble det fortalt om utmattelse, og nakke- og skulderproblemer fordi de konstant var på hugget etter å høre hva som ble sagt. Et annet kjent problem er at døve og hørselshemmede elever får ansvaret for det tekniske hjelpemiddelet. I studien til Kermit (2014) fortalte en elev om merbelastning ved å ta ansvar for at det tekniske hjelpemiddelet fungerer, minne elever og lærere på å bruke det tekniske utstyret, og ringe hjelpemiddelsentralen dersom det ikke fungerer.

## Kapittel 3. Metode

I dette kapittelet blir det gjort rede for valg av kvalitativ metode, intervju og observasjon som metodisk tilnærming, og hvordan fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn har inspirert studien. Videre presenteres informanter og prosessen med å samle inn data. Det er problemstillingen som er avgjørende for hvilke metoder som egner seg (Ringdal, 2013). Formålet med studien er å studere opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever. Jeg så det som hensiktsmessig at lærere fikk beskrive hvordan opplæringstilbudet kan tilrettelegges, at eleven skulle fortelle hvordan tiltakene oppleves. Jeg ønsket å besvare problemstillingen med å ta for meg et lite, relativt ensartet og begrenset felt og gå i dybden på det. Dermed var kvalitativ metode en hensiktsmessig tilnærming (Moen & Ragnheiður, 2011).

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode har få informanter, og forskerens rolle er å gå i dybden der fokuset er rettet mot informantenes opplevelse og meningsdanning (Tjora, 2010). Undervisning er en kompleks samhandlingssituasjon som består av lærere, elever, lovverk og artefakter. For å innsikt i den komplekse samhandlingssituasjonen, lærere og elever sine meninger og opplevelser, så jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre intervju. Intervju ga informantene mulighet til å gi egne beskrivelser og frihet til å uttale seg (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). På samme tid ønsket jeg å studere hva som skjedde i undervisning. Observasjon ga mulighet for å studere sosiale interaksjoner og se på situerte situasjoner (Tjora, 2010), og derfor valgte jeg også observasjon som tilnærming. Studien og hvordan jeg som forsker har utviklet kunnskap om opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever er inspirert av overordene ideer fra fenomenologi og hermeneutikk.

### 3.2 Observasjon

Observasjon kan sikre tilgang til informasjon som deltakerne ikke vil snakke om i et intervju (Fangen, 2010). Av den grunn kan observasjon som datamateriale være et supplement til intervjudata (Tjora, 2010). Utsagnene til Fangen (2010) og Tjora (2010) så jeg som hensiktsmessig, og de ble tatt i betraktning da jeg valgte et studie med to metodiske tilnærminger. Ved observasjon kan man få innsikt i mange, og ikke minst, varierte situasjoner og handlinger. Det vil ikke mulig å ha fokus på alt, derfor bør forskeren gjennomføre en selektiv prosess der forskeren har tatt et valg og om hva det bør fokusere på (Fangen, 2010; Grønmo, 2016; Kleven & Hjørdemaal, 2018). Å velge ut fokusområder før observasjon kalles strukturert observasjon (Fangen, 2010). Ut fra studiens hensikt og min interesse så jeg det som interessant å rette oppmerksomhet mot bruken av og tilgangen på hjelpemidler, hvordan eleven var i interaksjon med andre medelever og elevens plassering i klasserommet.

På samme tid må forskeren bestemme seg for observasjonsrolle. Jeg ønsket en observasjonsrolle som ikke skulle være ubehagelig for verken informantene eller medelever. Derfor besto min observasjonsrolle som en delvis deltakende observatør. Delvis deltakende observatør vil si en observasjonsrolle der forskeren glir naturlig inn, og deltar i den dagligdagse samhandlingen ved å småprate og følge sosiale reglene som

gjelder i den aktuelle gruppen (Fangen, 2010). Før og etter undervisningsøkta snakket jeg med informantene og medelever for å bygge relasjoner. Da elevene arbeidet med gruppearbeid, kommuniserte jeg med eleven med hørselstap, og medelever. I tillegg observerte jeg hvordan eleven med hørselstap samarbeidet med medelever. Da læreren hadde undervisning, var min observasjonsrolle en ikke-deltakende observatør. Samme observasjonsrolle ble benyttet da jeg observerte hvordan lærere og medelever benyttet seg av det tekniske utstyret i samtaler. I en observasjonsrolle som ikke-deltakende observatør har forskeren fullt fokus mot observasjoner, og involverer seg ikke i samhandlingen (Fangen, 2010).

For å oppnå gode og troverdige observasjoner må forskeren velge en plassering som er i henhold til studiens målsetting, men også i forhold til informantens aktiviteter (Grønmo, 2016). I undervisningssituasjon plasserte jeg meg alltid slik at jeg fikk fulgt med på læreren og eleven med hørselstap i undervisning. På samme tid holdt jeg en viss avstand slik at de ikke opplevde tilstedeværelsen min som ubehagelig. Det ble også naturlig at jeg vekslet mellom ulike posisjoner i klasserommet ettersom eleven forflyttet seg fra individuelt arbeid til gruppearbeid.

Observasjonene bør noteres i form av feltnotater, båndopptaker eller video (Tjora, 2010). Feltnotatene skal være til hjelp for å memorere, slik at man har mulighet til å vende tilbake til notatene og vurdere hendelsene gjentatte ganger (Fangen, 2010). Under observasjon hadde jeg med meg en notatbok der jeg tok feltnotater. I ettertid har jeg hatt stor fordel av feltnotatene da jeg tilstrebet å gjenskape situasjoner som skulle benyttes i analysen. På grunn av forskningsetiske retningslinjer og forskning av barn valgte jeg ikke å benytte meg av videokamera.

### 3.3 Intervju

I intervju kan informantene fortelle om sine opplevelser og gi forskeren innblikk i deres verden og perspektiver. På samme tid kan forskeren stille spørsmål og oppfordre informantene til å gi fylldige og detaljerte beskrivelser (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2012). Dette ble tatt i betraktning da jeg valgte intervju som metodisk tilnærming. Ettersom studien er inspirert av fenomenologi, så jeg som hensiktsmessig at lærerne og eleven fikk mulighet til å sette ord på egne opplevelser og erfaringer. For å forsikre meg om at intervjuene ville bidra med datamateriale som kunne besvare problemstillinga, så jeg det som hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide bidrar til å strukturere intervjuene, slik at relevant informasjon til studien blir tilgjengelig (Tjora, 2010). Det finnes ulik bruk av intervjuguider. Noen studier følger intervjuguiden slavisk, mens andre studier har en mer fleksibel bruk av intervjuguiden ved at forskeren tar opp spørsmål slik det blir en flyt i samtalen og man kan følge opp informantens beretninger.

Jeg så det som nyttig å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller et lukket intervju som kun tar utgangspunkt i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2018). Hensikten med et semistrukturert intervjuet er å få åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å fortelle og gå i dybden på det som informanten ønsker å fortelle. Med andre ord vil det si at intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide med fastlagte temaer og spørsmål, men deltakeren har også mulighet til å tilføye eller utelate temaer dersom informanten synes temaet ikke er

relevant (Grønmo, 2016; Johannessen et al., 2010). På grunn av mangel på kunnskap om opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever, så jeg det som hensiktsmessig at informantene kunne tilføye temaer som jeg hadde utelatt. Jeg åpnet også opp for gjennomføring av semistrukturert gruppeintervju for at datainnsamlingen kunne få individuelle opplevelser, men også mulighet for at informantene kunne utdype hverandres argumenter og poenger (Thagaard, 2018; Tjora, 2010).

Videre reflektere jeg over hvorfor det var hensiktsmessig å gjennomføre et semistrukturert intervju. For å oppnå en avslappet stemning i et semistrukturert intervju bør forskeren velge et sted der informantene føler seg trygg, eventuelt la informantene velge sted (Tjora, 2010). Gjennomføringen av semistrukturert gruppeintervju av to lærerne ble gjennomført etter endt skoledag i et ledig klasserom, mens eleven med hørselstap ønsket gjennomføring i løpet av en skolehverdag. Ettersom hørselstap og et opplæringstilbud på nærskolen kan være sensitive temaer som kan vekke følelser, så jeg det som praktisk å sitte på et grupperom adskilt fra medelever og lærere. Før gjennomføring av intervju hadde jeg sendt ut intervjuguiden (vedlegg 2), og oppfordret eleven til å gjennomgå intervjuguiden sammen med foreldre. Hensikten var å gi eleven mulighet til å tenke over hva eleven ønsket å svare, samtidig som eleven kunne gi tilbakemelding på spørsmål som eleven ville unngå dersom det opplevdes for privat og upassende. På andre siden ga det mulighet for eleven å være forberedt på og dele informasjon som er relevant for studiet, til tross for at det kan være ubehagelig.

Før gjennomføring av samtlige semistrukturert intervju la jeg først opp til en hverdagssamtale. Hensikten var å legge til rette en intervjusituasjon som skulle oppleves som et trygt og naturlig atmosfære der eleven og lærere skulle få mulighet til å fortelle om sitt subjektive inntrykk av opplæringstilbudet. Brifing ble benyttet før intervjuene ble gjennomført. Brifing er en presentasjon som gjennomføres av forskeren der man forteller om formålet med intervjuet, rutinene med båndopptakeren og transkripsjon, samt deltakerens mulighet til å stille spørsmål, ta en pause og frivillig deltakelse (Tjora, 2010; Kvale & Brinkmann, 2018). Hensikten er å etablere en god intervjusituasjon der informanten fører seg verdsatt og ivaretatt.

Da jeg gjennomførte intervjuene, oppfordret jeg informantene om å fortelle, forklare og utdype deres meninger og opplevelser. I noen tilfeller førte spørsmålet og utspørringen til temaer jeg ikke hadde forutsett. Likevel fikk informantene mulighet til å fortelle, utdype og forklare uten at jeg som forsker avbrøt. En slik gjennomføring av semistrukturert intervju står i henhold til et fenomenologisk perspektiv ved at forskeren oppfordrer informantene til å beskrive og utdype sine egne meninger, hvordan de handler og hvorfor de handler slik som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2018). Under gjennomføring av intervju la jeg også vekt på å innordne tonefall og talemåte med et tilpasset ordforråd som var tilpasset eleven eller lærerne. Underveis i intervjuene benyttet jeg meg av oppfølgingsspørsmål og positive tilbakemeldinger til informanten om å fortelle mer eller utbrodere visse uttalelser. Dette kalles for proper. Proper er oppmuntrende tilbakemeldinger til deltakeren, og kan være for eksempel ord som *mhmm*, *jaa*, *skjønner*, eller kroppsspråk som nikk og øyekontakt (Thagaard, 2014).

Opprinnelig ønsket jeg lik gjennomføring av resterende intervju, men jeg ble nødt til å endre planen for innsamling av data på grunn av restriksjonene fra Covid-19 som gjorde det umulig å møte hverandre på skolen. Situasjonen ble drøftet i veiledning, og det ble bestemt at jeg ikke skulle gjennomføre intervju med elever, men at resterende



semistrukturert intervju av lærere skulle gjennomføres over telefon. Dette kan ha redusert kvaliteten på intervjudataen, for det sies at 90% av meninger er ikke-verbal og kommer til uttrykk gjennom kroppsspråk som tegn og gester (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette samtaleaspektet forsvinner da man gjennomfører semistrukturert intervju over telefon (Tjora, 2010). Ettersom kroppsråket forsvant, så jeg det som enda mer hensiktsmessig og viktig å benytte seg konsekvent av proper. Likevel er det noen fordeler som utpeker seg ved å benytte seg av telefonintervju. Informanten kan føle større grad av anonymitet (Tjora, 2010), og man kan gjennomføre intervjuene til tross for geografisk avstand (Kvale og Brinkmann, 2018).

Datamaterialets omfang:

Til tross for godt samarbeid med kontaktpersoner, avtalt tid for observasjoner og intervjuer, lot det seg ikke fullføre på grunn av Covid-19 epidemien som medførte stengte skoler og restriksjoner.

Observasjoner med feltnotat:

- Fem timer med undervisningsobservasjoner. I tillegg til observasjoner fra skolens fellesareal som garderober, ganger og uteområde som ikke er medregnet i studien.

Intervju:

- Et semistrukturert intervju med elev som tilsvarer 45 minutter med lydopptak.
- Et semistrukturert gruppeintervju med to lærere som tilsvarer 34 minutter med lydopptak.
- To semistrukturerte intervju over telefon med to lærer som tilsvarer en time og 58 minutter med lydopptak.

### 3.4 Troverdighet

Når man snakker om kvalitetsvurdering av et studie tar man ofte utgangspunkt i reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om pålitelighet, og fokuset rettes mot forskerens arbeid om redegjørelse av prosesser rundt datamaterialet (Johannessen et al., 2010). Det vil si forskeren må være transparent og systematisk ved redegjørelse av innsamlingen og bearbeidingen. Formålet er å bygge opp pålitelighet, slik at et forskningsresultat kan reproduseres og etterprøves av forskere på andre tidspunkter. For å kunne øke reliabiliteten har jeg beskrevet prosessen med å samle inn og analysere data i: Kapittel 3. Metode. Kapitlet har en åpen og detaljert framstilling med konkrete beskrivelser slik at det ikke oppstår usikre momenter av forskningen. Dette står i henhold til Johannessen og hans medforfattere (2010) om hvordan man øker reliabiliteten. Dersom andre forskere tar utgangspunkt i beskrivelser og gjennomføring i henhold til kapitlet, er det rimelig å anta at det kan oppstå tilnærmet lik forskning og resultater ved et senere tidspunkt. Likevel er det flere faktorer ved kvalitativ forskning som bidrar til ulike forskningsresultater. For det første består denne datainnsamlinga av intervju og observasjon. Det kan tenkes at gjennomføring av observasjoner og intervjuer ved et senere tidspunkt kan føre til at informantene ha opparbeidet seg andre erfaringer, endret meninger eller synspunkt. På andre siden kan andre forskere med et annet ståsted legge merke til og ta utgangspunkt i andre fenomen enn det jeg gjorde. For å styrke påliteligheten bør også forskeren reflektere over og gjøre rede for om man har noe til felles med informantene, samt spesiell kunnskap og engasjement, og hvordan

dette eventuelt kan ha påvirket forskningen (Tjora, 2010). Som nevnt tidligere i oppgaven har jeg ingen spesifikk kjennskap til informantene eller til opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever.

Validitet dreier seg om hvor hvorvidt metoden og datamaterialet egner seg til å undersøke og svare på problemstillingen (Grønmo, 2016; Kvale og Brinkmann, 2018; Thornberg & Fejes, 2009). For å øke validiteten må de faktiske dataene svare til forskerens intensjoner (Grønmo, 2016), og funnene skal være i henhold til formålet til studien og representere virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Thornberg og Fejes (2009) påpeker å miste informanter og dermed data som kan være betydningsfullt for kvaliteten i studien. I min studie har Covid-19 skapt restriksjoner og medført at jeg har mistet deltakere og dermed påvirket datainnsamlingen. På grunn av nasjonale retningslinjer fikk jeg verken gjennomført resterende av planlagte observasjonsjoner av opplæringstilbudet eller intervju av elever. Jeg ser det som nyttig for studien og problemstillingen å få gjennomført planlagt datainnsamling for å oppnå mer tilstrekkelig informasjon. Likevel hevder jeg at datainnsamlingen som har blitt gjennomført er forsvarlig til å svare på problemstillingen.

Om datainnsamlingen passer med studiens hensikt og problemstilling er også et spørsmål Fejes og Thornberg (2009) tar for seg for å vurdere validitet. For å kunne forstå undervisningstilbudet for elever med hørselstap valgte jeg observasjon. Jeg tilstrebet å innhente fullverdig datainnsamling med strategisk observasjon og tilstrekkelige feltnotater. Ettersom jeg hadde valgt ut strategisk observasjon, har jeg inntrykk av at observasjonen ga meg relevant datamateriale i henhold til problemstillingen. En annen mulighet for gjennomføring hadde vært og benyttet seg av videokamera. Videokamera hadde gitt meg mulighet til å se videoopptakene gjentatte ganger, som kunne medført bredere ytringer, samt mulighet til å se hendelser som kanskje ble utelatt i førsteomgang (Silvermann, 2011). Men på grunn av forskningsetiske retningslinjer med tanke på barn ble dette unngått. Aarsand og Forsberg (2009) påpeker at videokamera kan påvirke situasjonen som medfører at deltakerne ikke opptrer naturlig. Derfor ser jeg mine observasjoner med tilstedeværelse av meg og en notatblokk som hensiktsmessig og oppriktig.

### 3.5 Utvalget

For å sikre kvalitet på dataen er man avhengig av å ha informanter som har innsikt i temaet som studien skal belyse (Grønmo, 2016). Ettersom studien skal belyse opplæringstilbud for elever med hørselstap, vil studien bære preg av et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg vil si at informantene må oppfylle kriterier i forhold til hva studiet skal innebære (Thaagard, 2018). Jeg hadde følgende strategiske kriterier for lærer og elev; De strategiske kriteriene for lærerne var at de arbeidet i en nærskole med elever i alderen 6-16 år med et hørselstap. De strategiske kriteriene for eleven var at alderen var fra 6-16 år, hadde et hørselstap og fikk opplæring i nærskolen. Jeg hadde ingen krav om at elevene eller lærerne skulle bruke norsk tegnspråk eller hørselstekniske hjelpemidler.

For å rekruttere informanter deltok jeg på et møte med NTNU og Trondheim kommune. Trondheim kommune og NTNU har en formell samarbeidsavtale som skal gi masterstudenter ved NTNU lettere tilgang til informanter når de skal skrive masteroppgave. På møtet presenterte jeg studien min og de strategiske kriteriene for

utvalget. Ansvarlig person fra samarbeidskommunen oppga skoler som kunne være aktuelle og ba meg om å ta direkte kontakt med skolene. Jeg fikk offentlige epostadresser til de aktuelle skolene, og sendte en forespørsel om tillatelse å sende ut et informasjonsskriv (vedlegg 2 og vedlegg 3). Jeg fikk ingen respons på henvendelsene mine. Etter en måneds tid, arrangerte NTNU et nytt møte med samarbeidskommunen. Jeg fikk tildelt en ny kontaktperson fra samarbeidskommunen som ga meg kontaktopplysninger til nye andre aktuelle skoler. Dette medførte at gikk igjennom prosessen på nytt for å etablere kontakt med aktuelle skoler.

Jeg ble også oppfordret til å ta kontakt med skoler som jeg selv hadde kjennskap til og som kunne være aktuell for studiet. Da fikk jeg en avtale. For å få større utvalg tok veileder kontakt med offentlige epostadresser til skoler i andre kommuner, og henvendelsen hennes ble videresendt til aktuelle skoler. Til slutt hadde jeg avtaler med tre skoler i to ulike kommuner.

På grunn av etiske hensyn og krav om frivillig deltakelse måtte søknaden min gå tjenesteveien innad i virksomheten. Det var rektor som tok kontakt med de aktuelle lærerne og elevene, samt deres foresatte (på grunn av elevene er under 15 år). På en skole ble jeg kontaktet av aktuell lærer over telefon, og det ble avtalt et møte på skolen. Møtet medførte en presentasjon av studien til to av lærerne, en presentasjon til elev med hørselstap og en presentasjon til klassen. På de to resterende skolene ble det presentasjon av studien over telefon og e-post med aktuelle lærere på grunn av Covid-19.

Da informantene bekreftet over telefon, e-post eller fysisk oppmøte at de var positive til å delta, ble det endt ut informasjonsskriv på e-post eller utgitt med samtykkeerklæring og intervjuguide til lærere, elever og foresatte (vedlegg 2 og vedlegg 3).

Utvalget besto til slutt av:

#### Elever

- Jente på 4.trinn. Har hørselstap på begge ørene. Har høreapparat og tekniske hjelpemidler i undervisning. Får opplæring etter §2-6 på nærskolen og delt opplæringstilbud. (Ble ikke gjennomført observasjon og intervju av opplæringstilbud på grunn av stengt skole som følge av Covid-19)
- Gutt på 6.trinn. Er døv. CI og tekniske hjelpemidler i undervisning. Får opplæring etter §2-6 på nærskolen og delt opplæringstilbud. (Ble ikke gjennomført observasjon og intervju av opplæringstilbud på grunn av stengt skole som følge av Covid-19)
- Jente 5.trinn. Har hørselstap på begge ørene. Har høreapparat og tekniske hjelpemidler i undervisning.

#### Lærere

- Kvinne, tegnspråklærer og lærer på 4.trinn. 20 år med erfaring i hvordan man underviser elever med hørselstap i nærskolen. 30 studiepoeng i tegnspråk. (Ble ikke gjennomført observasjon av opplæringstilbud på grunn av stengt skole som følge av Covid-19)
- Kvinne, tegnspråklærer og lærer på 6.trinn. 4 år med erfaring i hvordan man underviser elever med hørselstap i nærskolen. Har 30 studiepoeng i tegnspråk, men skal ta eksamen i tegnspråk 2 våren 2020 som gir 30 studiepoeng. (Ble ikke gjennomført observasjon av opplæringstilbud på grunn av stengt skole som følge av Covid-19)

- Kvinne, lærer 5.trinn. 7 måneder med erfaring i hvordan man underviser elever med hørselstap i nærskolen.
- Mann, lærer 5.trinn. 7 måneder med erfaring hvordan man underviser elever med hørselstap i nærskolen.

### 3.5.1 Kort presentasjon av informantene

På grunn av anonymitet har lærere og elev fått fiktive navn ved presentasjon av funn. Anne er fra nærskole 1, hun er tegnspråklærer og lærer på 4.trinn. Linda er fra nærskole 2, hun tegnspråklærer og lærer på 6.trinn. Håkon og Marit er fra nærskole 3, og begge er lærere på 5.trinn. Alle lærerne underviser en elev med hørselstap som har heltids eller deltids opplæring. Frida er elev med hørselstap på 5.trinn, og har undervisning på nærskole 3. Det er deres opplevelser og erfaringer som ligger til grunn for analysen i denne studien. Analysen må sees i lys av at lærerne har varierte erfaringer med undervisning av døve og hørselshemmede elever, og dermed har ulike beskrivelser av undervisningstilbud for elever med hørselstap.

For å få en ryddig og strukturert framstilling har de fiktive navne et tall inneklemt i seg, som for eksempel: Frida(3). Frida(3) betyr at Frida er elev fra nærskole 3. Dette gjelder også de samme for lærerne. Anne(1) betyr lærer fra nærskole 1, Linda(2) betyr lærer fra skole 2, Håkon(3) og Marit(3) betyr lærer fra skole 3.

## 3.6 Etiske hensyn

For å kunne gjennomføre forskning må man ta stilling til etiske hensyn. Den første etiske hensynet jeg tok for meg var godkjennelse fra NSD (norsk senter for forskningsdata). Ettersom studien inneholder personopplysninger, samt direkte og indirekte opplysninger fra elever og lærere, må forskningen godkjennes før den kan starte. Dette studiet ble søkt inn til NSD, og det ble godkjent (vedlegg 1). Forskningen skal ivareta informantene, derfor har studien fiktive navn for å opprettholde anonymisering og ikke mulighet for å gjenkjenne deltakerne.

For å verne informantene var jeg i dialog med eleven og lærerne i løpe av skolehverdagen og da jeg innhentet datamaterialet. Hensikten var for å skape en tilnærmet naturlig situasjon, samt bygge relasjoner slik at informantene kan oppleves som trygt å stille spørsmål eller informere om at å trekke seg. Jeg mener det er vanskeligere å ivareta etiske hensyn og relasjoner hvis man ikke ha fysisk kontakt. Derfor ble det tatt en besetning om å ikke gjennomføre intervju over telefon med barn da Covid-19 skapte restriksjoner for fysisk kontakt.

### 3.6.1 Å forske på barn

Å forske på barn fører til ulike etiske hensyn. Først og fremst er det å sikre at barn forstår hva studien er opptatt av, og hva det innebærer for dem å delta i studien. Av den grunn ble informasjonsskrivet og intervjuguiden (vedlegg 2) skrevet med et tilpasset ordforråd og formuleringer for å appellere til barna. For å tilpasse ordforrådet benyttet jeg meg av ord og uttrykk som jeg hevder barn hadde kjennskap til og en forståelse av. For eksempel formulerte jeg meg slik : *Jeg ønsker å få vite hva som kjennetegner din hørselnedsettelse, hva som du synes er vanskelig i skolehverdagen og hva du får til i*

*skolehverdagen. Istedenfor : Jeg ønsker å vite hva ditt hørselstap innebærer, hva du synes er krevende i skolehverdagen og hva du mestrer i skolehverdagen.*

Barnet måtte vise sin eget aksept til å delta i studiet med å signere. Det er viktig å poengtere at dersom informantene under 15 år, er det nødvendig å innhente samtykke fra foreldre. Et annet hensyn er varsomhet. Eksempel på en situasjon der jeg ser det som hensiktsmessig å være varsom var under observasjon og intervjuet rundt barnets funksjonsnedsettelse. Barn med funksjonsnedsettelse, eller barn som skiller seg ut fra jevnaldrende på en eller annen måte, kan ha fått ekstra oppmerksomhet fra lærere og medelever. Derfor kan det være sårbart å bli observert eller fortelle om sin egen skolehverdag, særlig hvis det oppstår negative opplevelser om å være en del av et *funksjonsfrisk* skolemiljø. Det er også viktig å unngå stigmatisering. Av den grunn var jeg oppmerksom på min observasjonsrolle og plasseringen under observasjon. Jeg var opptatt av at barnet skulle oppfatte meg som tilstedeværende, og ikke oppleve meg som påtrengende.

På samme tid kan forskerens oppmerksomhet og spørsmål gjøre barna oppmerksomme på sårbarhet som de ikke hadde vært opptatt av tidligere. Dette kan føre til at forskeren kan sette negative spor i barnas tanker om deg selv, sin tilhørighet til felleskapet, og til sin egen og andres forventninger til læring og mestring. Av den grunn var flere av mine spørsmålsformuleringer åpne slik at barnet selv kunne fortelle uten at det skulle oppstå følelse av stigmatisering og fordommer. Jeg informerte også om at det ikke finnes noen riktige eller gale svar, men var interessert i å høre barnets opplevelser og fortellinger. Eksempler på spørsmål fra intervjuguiden er ; *Fortell om ditt hørselstap, fortell om en opplevelse der du synes det er vanskelig å lære, har du et forslag for at situasjonen kan være bedre for deg og ditt hørselstap?*

### 3.7 Analyse av datamaterialet

Før jeg fremmer analyse av datamateriale, ser jeg det som hensiktsmessig å gjøre rede for forskerens forforståelse. Forskeren er en viktig del av forskningsprosessen, og derav må forskerens rolle og erfaringer beskrives (Guðmundsdóttir, 2011). Min rolle som forsker er å kunne forstå og lære om opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever. I løpet av lærerutdanninga og masterstudiet i spesialpedagogikk har jeg opparbeidet meg erfaringer og formeninger på et generelt grunnlag om hvordan undervisning bør legges til rette for et variert elevmangfold, men har ingen spesifikk kompetanse om opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever. Ettersom hørselstap er en tematikk jeg har lite kjennskap til, har jeg lest litteratur og forskning rettet mot hørselstap. Jeg har fulgt med på sosiale medier, TV-serien *Ut av stillheten* og nettsteder hvor døve og hørselshemmede mennesker og andre diskuterer ulike temaer som opptar dem. Derav bærer studien preg av en induktiv og deduktiv tilnærming. Det vil si at studien går fra empiri til teori, og fra teori til empiri (Grønmo, 2016)

#### 3.7.1 Transkripsjoner

Etter endt intervju startet jeg med transkribering. Transkripsjonen handler om å gjøre lydopptakene fra intervjuene om til direkte avskrivning. Det svært betydningsfullt å få det så presist som mulig for å kunne benytte det som en troverdig kilde og et godt datamateriale for analyse (Kvale & Brinkmann, 2018). For å oppnå fullverdige og pålitelige transkripsjoner som kunne benyttes i analysen ble jeg inspirert av transkripsjonskonvensjoner som er bearbeidet etter ten Have (ten Have i Kvale &

Brinkmann, 2018, s.209). Transkripsjonen av intervjuene ble gjennomført samme dag som gjennomføring. Jeg transkriberte alle intervjuene i sin helhet selv om det var en tidskrevende prosess. Først og fremst for unngå å eliminere datamateriale, samt muligheten til å finne oversikt og struktur over datamateriale som kan være nyttig ved start av analyse (Kvale og Brinkmann, 2018).

### 3.7.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Fenomenologiske og hermeneutiske studier legger vekt på fortolkninger og forståelse av hvilke meninger som knytter seg til ulike handlinger (Grønmo, 2016, s. 392). En fenomenologisk studie egner seg når man skal analysere handlinger og opplevelser av folks hverdagsliv (Grønmo, 2016). I et fenomenologisk perspektiv er hensikten å samle inn data der informantens ytre verden kommer i bakgrunn, og fokuset rettes mot å fortelle om deres erfaringer, opplevelser og virkelighet (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2018). Av den grunn er det informantens egne opplevelse og informantens egne livsverden som legges til grunn for analysen. På samme tid er studien inspirert av hermeneutikk. Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo, 2016, s. 393). Det vil si at informanten kommer med deres synspunkter, meninger og erfaringer, men forskeren tar en mer omfattende fortolkninger av informantene sine synspunkt. Med andre ord tar forskeren et dypere meningsinnhold i handlingene enn det som var umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018). Disse fortolkningene skjer i to faser (Grønmo, 2016). Den første fasen handler om at forskeren analyserer ut fra forskerens egen for-forståelse. Det kan for eksempel være forskerens tidligere erfaringer og betraktninger, samt tidligere forskning. Den andre fasen for analyse er helhetsforståelsen. Forskeren ser informantens meninger og handlinger ut fra en større helhet, slik at ingen fenomen kan forståes uavhengig av den større helheten de inngår i. Da forskeren veksler mellom å analysere ut fra egen for-forståelse og ut fra en større helhet, kalles analyseprosessen for hermeneutisk sirkel (Grønmo, 2016).

I analyseprosessen ønsket jeg har å få fram informantens egne erfaringer, tanker og subjektive synspunkter. Jeg har jobbet med å se informantens enkelte utsagt i en helhet, og reflektert over hva informantens uttrykk kan si og fortelle oss. Å reflektere over datamateriale så jeg som en viktig forutsetning for å få relevante analyser. Gjennom å reflektere over datamaterialet kan forskeren bli inspirert til å fullføre en mer systematisk analyse, samt at forskeren kan få trygghet for at det faglig substans i empirien (Tjora, 2010). Jeg leste igjennom transkripsjonene mine gjentatte ganger, og stilte spørsmål til meg selv som; *Hva er det informantene sier? Hva som var likt og ulikt? Hva er gjentagende?* Jeg jobbet med å skape forståelse av hvilken betydning som lå til grunn i det som informantene fortalte. Det som kan forekomme i en slik fortolkningsprosess er at jeg som forsker fortolker informantens fortelling fra et annet ståsted enn det informanten forteller. Dette kan sees som en fallgrube for kvalitative studier fordi disse legger opp til at det finnes, og kan skapes ulike fortolkninger av sammenhenger.

### 3.7.3 Koding og identifisering av kategorier

Analysen av datamaterialet består av kodingen og kategoriseringen av det transkriberte materialet. Jeg startet med å kode transkripsjonene. Koding er detaljerte ord og uttrykk som representerer det empiriske datamaterialet (Tjora, 2010). Jeg benyttet meg av ulike fargetusjer for å markere koder i samtlige transkripsjoner. Koding med fargetusjene er inspirert av fenomenologien da det blir vektlagt informantens verden og uttrykk. På samme tid ble det notert og kommentert i margen hva jeg hevdet informantene snakket

om. Noteringen og kommenteringen er inspirert fra hermeneutikken. Deretter samlet jeg alle kodene, noteringen og kommentarene fra hver transkripsjon og prøvde å se alt i sammenheng. Dette kalles kategorisering. Kategorisering består av å samle de kodene som er relevante for problemstillingen i grupper (Tjora, 2010, s. 160). Jeg prøvde å se etter hva som var likt og ulikt i datamaterialet. Jeg var også på leting etter hva som var gjentakende utsagn, argumenter, opplevelser og handlinger.

Til slutt kom jeg fra til tre kategorier som belyser informantene sine opplevelser og erfaringer av opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever i nærskolen. Det er disse tre kategoriene som skal være grunnlaget for å besvare problemstillinga; *Hvilke forhold ved opplæringstilbudet mener lærere og elev har betydning for å etablere et inkluderende opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever?* Kategoriene handler om 1) å etablere et aksepterende læringsmiljø, 2) fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet, og 3) bruk av hørselstekniske hjelpemidler. Innholdet i kategoriene blir presentert i de påfølgende kapitlene med utsagn fra informantene og utdrag fra observasjon. Funnene blir belyst opp mot teori, litteratur og tidligere forskning gjennom presentasjonen og i analytisk refleksjon.

## Kapittel 4. Å etablere et aksepterende læringsmiljø

Nordahl (2010) hevder at et godt læringsmiljø skal være et inkluderende miljø som bidrar positivt til læring og utvikling. For å kunne bygge et inkluderende læringsmiljø rundt den døve og hørselshemmede eleven, er det viktig med anerkjennelse og respekt for seg selv, samt fra medelevene og lærerne slik at man oppnår membership (Antia et al., 2002). Lærere som var informanter i studien la vekt på å arbeide mot anerkjennelse og forståelse av hørsestapet for å etablere et læringsmiljø. Derfor har jeg valgt å sortere datamaterialet mitt i tre kategorier: holdninger til egen identitet, medelevers holdning til hørselstap i et læringsmiljø, og lærere og skolens holdninger til hørselstap i et læringsmiljø. Avslutningsvis er det videre analytiske refleksjoner.

### 4.1 Holdninger til eget hørselstap

Døve og hørselshemmede elever kan identifisere seg på ulikt vis i hvordan de anerkjenner eget hørselstap og hvilke situasjoner og miljø de befinner seg i (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Falkenberg & Kvam, 2012; Grønlie, 1995). I en skolehverdag kan identifiseringen av hørselstap ta utgangspunkt i hvordan de opplever tilretteleggingen av undervisning, anvendelse av tekniske hjelpemidler, tegnspråk og bruk av tolk, assistenter eller tegnspråklærer. Hvordan man ønsker å identifisere seg kan også sees i sammenheng med hvordan de ønsker å framstå for medelevene. Frida(3) fortalte at hun hadde høreapparat i begge ørene, og påpekte gjentatte ganger under intervjuet at hun ikke ønsket spesielle tilpasninger i skolehverdagen. Hun vil helst være en helt vanlig elev og ha en naturlig plass på trinnet. Det eneste Frida(3) ønsket var at lærere og medelever skulle benytte seg av teknisk utstyr slik at hun fikk meg seg hva som ble sagt, samt redusert støy slik at det ble et godt lydmiljø.

*Frida(3) : «Jeg pleier egentlig å si at jeg har høreapparat i øra som fanger opp hørselen som er ødelagt, så jeg identifiserer meg ikke som döv, hørselshemmet eller noe sånt.»*

*Frida(3) : «Jeg vil være helt vanlig elev i klasserommet. I klasserommet må man passe på at medelevene er stille og ikke bråker, og at man bruker mikrofonene.»*

Et ønske om å ikke vekke oppmerksomhet blant lærere og medelever kan også være med på å påvirke elevenes holdninger til eget hørselstap. Anne(1) og Linda(2) påpekte at elevene med hørselstap alltid kommuniserer med talespråk til hørende medelever og tegnspråk til tegnspråklige. Anne(1) har opplevd at eleven kan vise frustrasjon dersom læreren kommuniserer med tegnspråk til eleven, mens Linda(2) har opplevd at eleven ikke ønsker kommunikasjon på tegnspråk da det er hørende tilstede.

*Anne(1) : «Jeg prøver å bruke tegnspråk så mye som mulig for at eleven skal bruke det tilbake til meg, men eleven foretrekker talespråk. Jeg kan se at eleven blir fort frustrert i ansiktet sitt da jeg bruker tegnspråk. Jeg kan tenke meg at eleven synes det er veldig unødvendig.»*

*Linda(2) : «Til meg kan eleven snakke tegnspråk, men han velger alltid talespråk til medelever. Dersom jeg prøver å sette i gang en felles samtale på tegnspråk sammen med*



*hørende elever, så ville eleven med hørselstap unngått å bruke tegnspråk like mye som hørende elever.»*

I korte trekk kan Anne(1), Linda(2) og Frida(3) sine utsagt vise til at man ikke ønsker å fremstå som annerledes. Dette viser Kermit (2014) til i sin rapport *En av flokken*, der han fremmet at elever med sansetap ønsker å være en lik og en del av medelevene sine.

#### 4.2 Medelevers holdninger til hørselstap og tegnspråk i et læringsmiljø

For å etablere et aksepterende og inkluderende læringsmiljø har Anne(1) brukt mye tid på å fortelle om hørselstap og utfordringer med hørselstap til medelevene.

*Anne(1) : «Vi bruker veldig mye tid til å snakke om det på trinnet. Det er ikke noe som snakkes om en gang, det er noe vi tar med oss hele tiden. Det er viktig at medelever anerkjenner den eleven og det hørselstapet. Det er viktig at medelevene tar hensyn, at medelevene vet hvordan de tar hensyn og at det er åpenhet på trinnet slik at alle vet hvorfor. Medelevene må forstå hva det innebærer.»*

Anne(1) sa at samtlige av elevene på skolen har utviklet anerkjennelse av mangfold og ulikhet, samt kunnskap om tegnspråk etter at skolen var med i inkluderingsprosjektet *Tegnsang*. *Tegnsang* handler om å tolke sangene til tegnspråk slik at det er mulig å synge med tegn og stemme. Formålet med *Tegnsang* var å skape et inkluderende kor som vennskapsarena for hørende og hørselshemmede elever. På samme tid så Anne(1) *Tegnsang* som en arena der hørselshemmede barn kunne bli sett på som mestrende forbilder for hørende elever.

*Anne(1) : «Det er så vanskelig å være sosial med et hørselstap. Det ser ut som om det går veldig bra de første årene, men det blir mer kommunikasjon med muntlig språk når de blir større, dermed vanskeligere å være sosial. Så derfor starta vi jo koret som en vennskapsarena for de som har felles referanser, og ungene med hørselstap ble på en måte mestrende forbilder for de andre.»*

Skolen har bevart koret som ble etablert i forbindelse med inkluderingsprosjektet *Tegnsang*, og Anne(1) har fortsatt med *Tegnsang* på sitt trinn. Det vil si at det synges sanger på tegn og auditivt i klasserommet og på samlingsstunder. Hun har fått inntrykk av at *Tegnsang* har skapt positiv oppmerksomhet der elever og ansatte har anerkjent hørselstap, tegnspråk og tegnspråklig miljø.

Håkon(3) og Marit(3) syntes det er viktig at medelevene til Frida(3) har gode holdninger til hørselstap. Lærerne har ikke snakket spesifikt om hørselstapet til Frida(3) i klassen, men har regelmessig samtaler med medelever om respekt og holdninger for å arbeide mot et godt læringsmiljø. I tillegg har lærerne iverksatt et anmerkingssystem, stillelys og Classroomscreen. Anmerkingssystemet er for å bli kvitt uønska kommentarer og kommunikasjon uten mikrofon. Stillelyset er et stearinlys som skal brenne dersom lærerne mener det er et akseptabelt lydnivå i arbeidssituasjoner. Hvis det oppstår bråk og støy, slukkes stearinlyset. Da stearinlyset har brent helt ned, skal trinnet få en premie. Classroomscreen er en nettside der læreren kan velge ut illustrasjon i form av et trafikklys, som viser om det skal være helt stille (grønt lys), eller om det er lov til å snakke (gult lys) med hverandre eller samarbeid.

*Marit(3) : «Vi har ikke snakka spesifikt om tilpasninger rettet mot Frida(3). Vi har samtaler som går på det generelle læringsmiljøet.»*

*Håkon(3) : «Vi har regelmessig samtaler med elever når det gjelder holdninger og følger opp fortløpende dersom det er tiltak som er retta mot læringsmiljøet. Vi har kjørt anmerkingssystem i en periode for å bli kvitt uønsket kommentarer, prating uten å bruke mikrofon og støy.»*

*Marit(3) : «Vi har stillelys som vi brenner når det er helt stille. Så starter vi og prøver litt med det Classroomscreen. Det tester vi litt ut nå.»*

Mens Anne(1) benytter kommunikasjon for å skape et læringsmiljø, kan en se at Marit(3) og Håkon(3) har valgt å rette fokuset mot belønning og straff i form av et anmerkningssystem og stillelys. En annen faktor som blir benyttet for å skape et aksepterende læringsmiljø er å lære medelevene tegnspråk. Anne(1) og Linda(2) har lagt til rette for at medelever fra trinnet har fått muligheten til å være med på tegnspråkopplæring med eleven med hørselstap. Dette har foregått på nærskolen eller på skolen der eleven har delt skoletilbud. Hensikten var å gi medelever innsikt i norsk tegnspråk, hvordan det er å være i et klasserom der tegnspråk er hovedspråket, læringsaktiviteter på tegnspråk samt oppleve å være en del av et tegnspråklig miljø. I undervisning på nærskolen fortalte lærerne at de benyttet seg av tegnspråk for å gi beskjeder, som for eksempel *ta opp boka fra skuffen din*. De opplevde at medelevene synes det er positivt, har skapt et engasjement rundt tegnspråk og muligheten til å kommunisere uten å benytte stemmen.

*Linda(2) : «Noen ganger så kutter jeg stemmen, så ungene må følge med og de må henge på. Da sier jeg det samme igjen til alle har forstått. Det synes de er ganske gøy, og det er hvert fall gøy at jeg klarer å si noe uten at jeg bruker stemmen.»*

*Anne(1) : «Hvis det er beskjeder de er kjent med, for eksempel ta fram en bok eller ta opp en bok fra skuffen sin, så bruker vi ofte bare tegnspråk. Det er en del ting alle elevene er opplært til og som alle forstår.»*

Lærerne har varierende metoder for å arbeide mot medelevers holdninger til hørselstap og tegnspråk i et læringsmiljø. Det kan se ut til at medelevene på trinnene til Anne(1) og Linda(2) fremstår som positive til tegnspråk, og til det å lære og kommunisere på en annen måte enn de er vant til. På den andre siden kan det sees som en utfordring ettersom de tegnspråklige elevene selv ønsker å kommunisere på talespråk til hørende lærere og medelever. Det finnes ikke konkrete forklaringer på hvorfor dette oppstår, men det kan sees ut fra ideelle selvoppfatning. Ideell selvoppfatning tar utgangspunkt i hva man ønsker å være (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Utsagnene fra Anne(1), Linda(2) og Frida(3) kan antyde at elevene med hørselstap har et ønske om å ha hørsel og være på lik linje som hørende medelever. Hvorfor elevene har et ønske om å være på lik linje som hørende elever kan sees ut fra kollektive erfaringer. En kollektiv erfaring er generelle og dominerende holdninger til bestemte grupper (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som Grønlie (1995) har påpekt har det eksitert nedlatende og dårlige holdninger til hørselstap fra tidenes morgen. Dersom elevene har opplevd dette kan det tenkes at dette er en av årsakene til at de velger talespråk og ha et ønske om en identitet som hørende.

### 4.3 Lærere og skolens holdninger til hørselstap i et læringsmiljø

Anne(1) har studert audiopedagogikk og tegnspråk, samt arbeidet i team med en kollega med lik kompetanse. Videre fortalte hun at studiet og samarbeidet med kollegaen ga mulighet til å drøfte og reflektere over hvordan man skal legge til rette for et læringsmiljø med positive holdninger til hørselstap, tegnspråk og tegnspråkligmiljø. På samme tid tilføyde hun at *Tegnsang* ikke bare skapte en holdningsendring for elevene, men også ansatte. Dette har medført at det alltid benyttes tekniske hjelpemidler på fellessamlinger, fellessanger er tolka til tegnspråk, og skolens årlige forestilling blir tolka. Hun opplever at skolen, både lærere og elever, legger til rette og forståelse for elevens hørselstap. Likevel kunne Anne tenkt seg faste rammer på hvem som har ansvaret for å tolke arrangement som skjer utenfor trinnet. Hun undret seg over om det er administrasjonen eller den enkelte læreren som har ansvaret.

*Anne(1) : «Jeg tenker det er ganske mye ekstra arbeid med å ha en elev med hørselstap på et trinn. Bare i forhold til det å tolke til arrangement. Det er litt uklart hvem som har ansvar for hva. Er administrasjonen her? Eller den enkelte lærer som har det hovedansvaret?»*

Linda (2) opplever at skolen legger til rette for tegnspråk ved å alltid ha med seg tegnspråk i den årlige skoleforestillingen. Likevel har det forekommet situasjoner der Linda(2) erfarte at lærerne på teamet ikke har god nok kompetanse på hva det vil si å være døv eller hørselshemmet.

*Linda(2): «Det er mange andre lærere som mangler kompetanse på hvordan man legger til rette undervisninga si, hvordan man organiserer og hvordan man organiserer gruppa... Man er nødt til å tenke litt mer på «hvordan har jeg lyst til å undervise når man har en elev med hørselstap i klassen?» Kanskje man som lærer kan gjøre noen endringer der man tenker at dette er bra for alle, fordi tilrettelegginga for døve og hørselshemmede elever er bra for alle. Det er ingenting som er dårlig med å bruke mikrofon eller høre stemmen sin på et høyttaleranlegg. Det er ingenting dårlig med å vente litt lengre på tur. Da jeg fremmer dette til kollegaene mine så skjønner de vel noe av det. Men samtidig så skjønner de ikke hvor viktig det er. Rett og slett mangel på kunnskap.»*

Linda(2) fortalte at hun har informert lærerne om hvor viktig det er å ha et godt lydmiljø der man unngår å snakke høyt til en person med CI eller høreapparat, samt at det er forskjell på å høre lyd og kunne oppfatte det som andre sier. Hun tilføyde at kollegaer har fått tilbud om å dra på kurs for å få opplæring, men at de ikke har benyttet seg av det. Linda(2) har delt sine tanker med ledelsen, slik at det blir tatt tak i og oppstår forandringer på skolen når det gjelder å lære seg tegnspråk og dra på kurs. Likevel har mangel på god nok kompetanse medført at lærerne ikke har forståelse for hvorfor og hvordan man skal legge til rette for en elev med hørselstap.

*Linda(2) : «Vi skulle arrangere julegrøt, og kollegaene vil gjerne samle hele trinnet på 60 elever. Da sa jeg «ja, det er jo veldig koselig det, men da går det an å åpne dørene til det lille rommet, så kan noen elever sitte der i tillegg.» Da merker jeg da at stemninga blir ubehagelig med et svar som «skal vi da ha noen som sitter i det store arealet, også skal resten være på lille rommet?» Da svarte jeg «ja, vi må nesten det. Ellers så er det ikke noe koselig for eleven med hørselstap. Eleven klarer ikke å ha en samtale når det er 60 elever i det store arealet. Hvis vi sitter 10 stykker i det lille rommet, så er det nok elever til at alle*

*kan ha noen å snakke med. Vi kan lage et lite langbord og døra er åpen til det store arealet.» Kollegaene mine tenker at de tar bort den fellesfølelsen for elevene som må bli med den hørselshemmede eleven inn på det rommet.»*

Linda(2) påpekte at en slik tilrettelegging medførte at ingen elever ble stengt ute eller hindret i å være med hverandre, men at det kun er en plass der det er roligere å sitte. På samme tid hevdet hun at dersom man legger opp til alle i samme rom, så blir eleven med hørselstap ekskludert. Linda(2) skulle ønske kollegaene var flinkere til å legge til rette for munnnavlesning, blikkontakt, og organisere medelevene slik at det kun er én som snakker om gangen. Hun opplevde også at opplæringen til hørende elever trumfet tilretteleggingen til eleven med hørselstap.

*Linda(2) : «Dersom vi har om Alf Prøysen eller Astrid Lindgren, skal lærere ha høytlesning fra boka. Jeg mener heller man kan benytte seg av tilgjengelige nettressurser der boka er tolka til tegnspråk, en stemme som leser opp, samt viser bildene. Men jeg føler at holdningen er «ja, men det er koselig med høytlesning.»*

Avslutningsvis understrekte Linda(2) et ønske om at skolen må ta en større rolle når man snakker om inkludering.

*Linda(2) : «Når man har en tolk eller en tegnspråklærer inne i klasserommet, er ikke dette løsningen på inkludering. Det er en del av løsningen. Man må ha med seg hele, ikke bare teamet, men generelt hele skolen må være nødt til å ta en større rolle når man snakker om inkludering. Det er sjelden man hører «Du, vi har en elev som er døv. Når du er ute i skolegården vil jeg at du skal tenke på det når du henvender deg til den eleven i friminuttet». Det savner jeg.»*

At det er uenigheter og uklare retningslinjer på hvordan tegnspråklærer og lærere ønsker et læringsmiljø som består av hørende elever og elever med hørselstap er ikke uvanlig. Berge (2016, 2020), Ringsø & Agerup (2018) påpekte at det er ulike forventninger og oppfatninger om hvilke tilrettelegging som er hensiktsmessig i undervisningssituasjoner for elever med hørselstap. Det er lærerens ansvar for å tilrettelegging av undervisning for døve og hørselshemmede elever, men det kan være fornuftig med et samarbeid mellom de to profesjonene for å få et godt læringsmiljø. Stinson og Liu (1999) påpekte i sitt studie at tolkene må i større grad kommunisere og avgi kompetanse og informasjon til lærere og medelever for å ivareta et godt læringsmiljø. Men på andre siden kan det sees som en utfordring, ettersom lærerne ikke velger å benytte seg av kunnskap og informasjon som blir gitt. Linda(2) sine utsagn kan sees i lys av Berge (2016) sine funn i doktorgraden der lærerne hevdet at tolken gir nyttige innspill i hvordan man kan tilrettelegge undervisning med døve og hørselshemmede elever, men ble undervisningen praktisert *slik som den pleier og ønsker ikke å gjøre noe nummer ut av et hørselstap.*

#### 4.4 Analytisk refleksjon

Helt siden idealet om å gi døve og hørselshemmede muligheter i opplysningstiden på 1700-tallet har det vært et behov for å tilrettelegge og anerkjenne hørselstapet og utfordringene det har gitt (Peterson, 1991). I 1825 ble den første skolen for døve etablert i Norge, og det kan tenkes at det var starten på anerkjennelse av døve og hørselshemmede (Berge, 2016; Grønlie, 1995; Skjølberg, 1992). Til tross for en voksende anerkjennelse, har det vært negative holdninger mot hørselstap og tegnspråk i

samfunnet. Holdningene til samfunnet har vært at hørselstap skal overvinnes og bekjempes, og ikke erkjennes (Grønlie, 1995; Skjølberg, 1992). At det fortsatt er slike holdninger til hørselstap kan sees ut fra Frida(3), Anne(1) og Linda(2) sine utsagn. Frida(3) påpekte gjentatte ganger at hun ikke ønsket spesielle tilpasninger. Eleven til Anne(1) blir frustrert når Anne(1) kommuniserer med tegnspråk til eleven, og Linda(2) opplever at eleven ikke ønsker å kommunisere med tegnspråk når det er hørende elever tilstede. Som nevnt tidligere er ikke dette uvanlige holdninger for døve og hørselshemmede elever. Kermit og hans forskningsgruppe viser til at elever med sansetap har et stort ønske om å være lik medelevene sine til tross for sitt sansetap (Kermit et al., 2014).

Hvorfor Frida(3) og elevene til Anne(1) og Linda(2) ikke ønsker spesielle tilpasninger og kommunisere med tegnspråk kan sees ut fra at elevene ikke har opplevd et aksepterende læringsmiljø eller inkluderende opplæringstilbud. Det kan tenkes at elevene har opplevd dårlige tilpasninger som fører til at *løsningsen* er å ha et ønske om å bli behandlet om alle andre, enn å bli anerkjent med hørselstap og tilpasningene dette medfører. Dette kan belyses med Linda(2) sine erfaringer. Linda(2) fortalte om lærere som ikke har god nok kompetanse i å legge til rette for en inkluderende undervisning, som medfører konsekvenser for undervisningstilbudet for elever med hørselstap. Dersom Frida(3) og eleven til Anne(3) og Linda(2) har opplevd lignende situasjoner, kan det medføre et ønske om å være hørende istedenfor tilrettelegging i et inkluderende opplæringstilbud. I tillegg kan det tenkes at Frida(3) og elevene til Anne(1) og Linda(2) benytter seg av og responderer med nikk, latter og småord for å ikke bli avslørt og for å unngå tilpasninger av hørselstapet (Grønlie, 1995). Ut fra disse utsagnene ser man at det er et behov at man arbeider med et inkluderende opplæringstilbud, der man arbeider i større grad med §9A-2 i Opplæringslova (1998) der fokuset er rettet mot et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

På andre siden viser utdrag fra samtlige lærere at det arbeides mot et inkluderende læringsmiljø som anerkjenner hørselstap. Med kommunikasjon, *Tegnsang*, beskjeder på tegnspråk og forestillinger oversatt til tegnspråk kan bidra til et inkluderende opplæringstilbud. Grønlie (1995) understreker nødvendigheten med åpen kommunikasjon som reduserer usikkerheten og bryddheten hos barn og voksne. Å snakke om hørselstap og anvendelse av tegnspråk kan sees i lys av Vygotsky, der han hevder at kunnskap dannes i sosiale omgivelser med kommunikasjon (Imsen, 2014; Moen, 2013 ; Postholm & Madsen, 2012). Av den grunn kan det tenkes at hvis man snakker åpent og fritt om utfordringer og muligheter med hørselstap, samt benytter det norske tegnspråket, kan det resultere i medelever og lærere som anerkjenner og viser aksept. Denne anerkjennelsen kan også medføre at eleven med hørselstap utvikler sin reelle selvoppfatning, der man aksepterer og respekterer seg selv og hørselstapet i større grad enn et ideelt selv bilde med drømmer om å være hørende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I et opplæringstilbud der medelevene anerkjenner og respekterer hørselstapet, samt at eleven med hørselstap opplever å ha samme plikter og rettigheter som resten av elevgruppa, kan man også utvikle membership. Membership er Antia (2002) og hennes forskergruppa sin forståelse av å være en fullverdig deltaker av fellesskapet.

*Tegnsang* som er en vennskapsarena for hørende elever og elever med hørselstap kan også sees som en faktor som kan legge til rette for et inkluderende opplæringstilbud. I Vygotsky sin sosiokulturell læringsteori kan man se *Tegnsang* som et fellesspråk med tegn og tale som bidrar til læring av tegnspråk, anerkjennelse og tegnspråklig miljø.

Anne(1) fremmet at elevene med hørselstap kan sees som *mestrende forbilder*. Slik jeg forstår *mestrende forbilder* vil det si at elevene med hørselstap mestrer tegn bedre enn hørende elever, og dermed kan de bli idoler i *Tegnsang* for hørende elever. Dette kan sees ut fra Vygotsky sin proksimal utviklingssone og det potensielle utviklingsnivået. Eleven med hørselstap et høyere kompetanse i tegnspråk som benyttes i *Tegnsang*, og dermed kan eleven med hørselstap bidra i det potensielle utviklingsnivået for hørende elever i *Tegnsang*. Å mestre *Tegnsang* kan sees ut fra Uthus (2017b), som påpeker hvor viktig mestring er for tilhørighet, og tilhørighet er en viktig forutsetning for å bli inkludert inn i et fellesskap. Derfor er det rimelig å anta at *Tegnsang* kan være et godt tiltak som kan bidra til et inkluderende opplæringstilbud.

Å bygge et læringsmiljø der man blir inkludert med *Tegnsang* kan sees i lys av Qvortrup (2012) sine forståelse av sosial-, fysisk- og psykisk inkludering. Sosial inkludering handler om deltakelse i fellesskapet. Her får eleven med hørselstap være inkludert i sang både på trinnet og i fellessamlinger. Eleven får også være fysisk inkludert ved å være fysisk til stede. Det kan tenkes at eleven føler seg psykisk inkludert med en opplevelse av å være en del av fellesskapet fordi eleven bidrar og deltar på samme måte som de hørende elevene og elevene med hørselstap. Dette kan stå i kontrast til Linda(2) sin oppfatning av inkludering av eleven med hørselstap på julegrøten. Som Linda(2) påpekte får ikke eleven mulighet til å være sosial inkludert ved å ta del i samtaler. På samme tid kan eleven med hørselstap få en følelse av å ikke være psykisk inkludert på grunn av fraværende følelse av å ikke kan være en del av fellesskapet på lik linje som hørende. Slik fravær av tilrettelegging står i kontrast til §9A-2 i Opplæringslova (1998) som påpeker at det skal være et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Ut fra den sosiale sammenkomsten med julegrøten, kan det antas at eleven ikke blir inkludert i et læringsmiljø som fremmer verken helse, trivsel eller læring.

Til tross for å ikke bli inkludert i julegrøten, skal lærerne arbeide mot et læringsmiljø som gir gode opplæringsbetingelser (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Ut fra Linda(2) sine uttalelser, kan det vise til at læringsbetingelsene ikke er på lik linje som hørende elever. Dette påpekte hun da hun hevdet at opplæringen til hørende elever trumfet tilretteleggingen til eleven med hørselstap. Læreren har fått tilbud om kurs og veiledning fra Statped, samt oppfølging av Linda(2), men det har ikke oppstått forandring i undervisningssituasjonen. Berge (2016) har gjort samme funn og et av lærernes argumenter er at de *ønsker ikke å gjøre noe nummer* ut fra elevens hørselstap. Mangel på forståelse av tilrettelegging og lærerens holdninger som unngår et inkluderende opplæringstilbud for elever med hørselstap kan være med på å forklare hvorfor elever med hørselstap ikke presterer like godt som hørende elever på nasjonale prøver (Hendar & Lundberg, 2010). Dette kan også belyses fra Uthus (2017b) som påpekte et gjensidig påvirkning av mestring og tilhørighet.

Det kan også tenkes at lærerne på nærskolen til Linda(2) tror at dersom det er tilgang til en tegnspråklærer eller en lærer med kompetanse så oppstår det et inkluderende opplæringstilbud slik som Ramsey (1997) fant i sitt studie. På samme tid kan det også være uklarheter i hvilken oppfattelse lærere og tegnspråklærer har om læringsmiljø og et inkluderende opplæringstilbud. Berge (2016,2020) samt Ringsø og Agerup (2018) har påpekt i sin forskning at de to profesjonene sitter med ulik kompetanse, og derav også ulik oppfatning av hva et inkluderende opplæringstilbud innebærer. For å kunne etablere et inkluderende opplæringstilbud ser Ringsø og Agerup (2018) det hensiktsmessig å inkludere skoleledelsen slik at profesjonene får innsikt i kunnskapen,

samt muligheter og begrensninger til de ulike profesjonene som lærerne og tegnspråklærer/tolk har. Denne forståelsen har også Nesse og hans medforfattere (2006) som vektlegger at åpen kommunikasjon og involvering i hverandres skjønnsutøvelse, kompetanse og arbeidsmåter kan være en løsning da det er to profesjoner i et klasserom. Ut fra Linda(2) sine utsagn kan det se ut til at hun har forstått problematikken fordi hun ga uttrykk for at skoleledelsen må være med på å arbeide mot et inkluderende opplæringstilbud. Anne(1) ga også uttrykk for at hun ønsket en inkludering av skoleledelsen. Ut fra Vygotsky kan det tenkes at kommunikasjon mellom lærere, lærerkollegiet og skoleledelsen kan bidra til forbedring av et inkluderende opplæringstilbud.

## Kapittel 5. Fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet

For å kunne skape et inkluderende opplæringstilbud har Utdanningsdirektoratet (2005) utarbeidet en sjekkliste med utgangspunkt i fysisk tilrettelegging. I korte trekk handler det om lyd- og lysforhold, visuell tilgjengelighet, organisering og teknisk utstyr. Gjennom intervjuene ga lærerne uttrykk for at det er mye man må ta hensyn til, men at tilretteleggingen først og fremst må ta utgangspunkt i eleven og elevens hørselstap. Jeg har valgt å kategorisere lærerens og elevens svar i to underkategorier: fysisk tilretteleggelse av undervisning og fysisk tilretteleggelse for sosial deltakelse.

### 5.1 Fysisk tilrettelegging av undervisning

Plassering i klasserommet sees som en viktig organisering for faglig deltakelse. Linda(2) fortalte at deres elev med hørselstap var plassert på første rad mitt i klasserommet på grunn av visuell tilgjengelighet, samt skjerming av visuell støy. I tillegg har en eleven en stol som kan snus 360 °. Linda(2) påpekte at plasseringen var i henhold til elevens ønske, fordi eleven selv vil ha visuell tilgang til tavla og tegnspråklærer.

*Linda(2) : «Eleven er plassert i midten på første rad. Med denne plasseringa har eleven god visuell tilgjengelighet til tavla og tegnspråklærer. I tillegg er det ingen visuell støy på første rad. Eleven har en stol som kan snurres 360°. Da har også eleven visuell tilgjengelighet til medelevene, slik at han kan se ansiktene til alle og han skal slippe å slite så mye med nakken. Eleven har selv vært med på å bestemme plassen. Det har ikke blitt bestemt over hodet på h\*n.»*

Observasjonen viser at Håkon(3) og Marit(3) har plassert Frida(3) på fremste rad, langs vinduet, og ved siden av en klassekamerat. Resten av klassen var også plassert to og to, og de satt på fire rader med fire rekker bakover hverandre. Håkon(3) fortalte at årsaken til at Frida(3) var plassert på første rad var for å få god tilgang til tavla. Marit(3) tilføyde at de benyttet tavla til visuell støtte i form av tegn og ord da det kom mange beskjeder etter hverandre.

*Håkon(3) : «Frida(3) har vi plassert på første rad slik at eleven får god tilgang til tavla.»*  
*Marit(3) : «Vi bruker tavla som visuell støtte da det kommer mange beskjeder etter hverandre. Det er jo noe alle kan følge, men det er en ekstra støtte til Frida(3).»*

I intervjuet med Frida(3) blir det påpekt at hun opplevde at det er positivt å sitte på første rad på grunn av visuell tilgjengelighet. På samme tid tilføyde hun et ønske om å bli plassert på andre og tredje rad til tross for dårligere visuell tilgjengelighet.

*Frida(3) : «Jeg har hatt forskjellige plasser i klasserommet. Jeg liker å sitte foran fordi da ser jeg tavla og læreren bedre. Men jeg liker ikke å ha den plassen heeeeee tiden.»*

Anne(1) poengter viktigheten med å sitte med ryggen til lyset for å lettere munnavlese medelever, samt ha oversikt trinnarealet. Eleven med hørselstap og medelevene var



plassert i bordgrupper på fire og fire. Den bakenforliggende årsaken var for at eleven med hørestap kunne få lettere tilgang til å seg medelevene og delta i en eventuell samtale. Anne(1) påpekte at det var viktig at eleven med hørselstap fikk muligheten til å være med i samtaler som foregikk blant medelevene, ettersom eleven mest sannsynlig aldri kan bli med på samtaler som foregår mellom medelever på trinnarealet.

*Anne(1) : «Eleven med hørselstap er plassert så lyd – og lysskjerma som mulig. Så derfor sitter eleven med hørselstap med ryggen til vinduet for å lettere tilgang til medelevene og få lettere med seg hva som skjer på trinnarealet. Plasseringene av elevene er fire og fire i en bordgruppe. Og det er fordi at det skal være lettere for eleven med hørselstap å være med i en eventuelt samtale. Det er å det er helt umulig for eleven med hørselstap å være med i en samtale med hele trinnet, og få med seg hva medelever snakker andre plasser i klasserommet.»*

For å oppsummere funnet i studien er to av tre plasseringer av elever med hørselstap på første rad. Å plassere døve og hørselshemmede elever på første rad er et funn som man ser igjen i Hansen (2005) og Berge (2016) sine doktorgrader. Argumentene fra forskningen til Hansen (2005) og Berge (2016) er, i likhet med denne studiet, visuell tilgjengelighet. Frida(3) forsto hensikten med visuell tilgjengelighet, men på samme tid var det et ønske om variert plassering i klasserommet. Ønsket om en annen plass kan sees i lys av funnene i Hansen (2005) sin doktorgrad, der studentene påpekte at de ikke ønsker en stigmatiserende opplevelse over at *de døve sitter på første rad*. Fridas(3) intensjon om en annen plassering kan på andre siden sees opp mot jevnaldersamtale (Berge, 2019). Ut fra Frida(3) sin plassering har hun tilgang til å kommunisere med læreren, sidekamerateten og visuell tilgjengelighet til tavla. På samme tid påpeker Berge (2016) at medelever ikke går bort til første rad for å kommunisere med døve og hørselshemmede elever. Derfor kan det tenkes at Frida(3) hadde hatt bedre utbytte av en bordgruppeplassering slik som Anne(1) har organisert. Dette ville i større grad gitt Frida mulighet for visuell tilgjengelighet til læreren og eventuelt medelever, men på samme tid være en del av jevnaldersamtaler.

Plasseringen kan også sees fra et inkluderingsperspektiv til Qvotrup (2012) der Frida(3) er fysisk inkludert i et klasserom, men ikke sosial- og psykisk inkludert. Årsaken til at Frida(3) er fysisk inkludert er at hun har en plassering i klasserommet som medelevene, men oppnår ikke i like stor grad sosial inkludering fordi hun ikke får lik tilgang til jevnaldersamtalene. Hun ikke være med på samtalene på grunn av plasseringa, men også på grunn av hørselstapet. Likevel kan det se ut som om Anne(1) har en løsning problematikken rundt det å være fysisk-, psykisk-, og sosial inkludert. Anne(1) påpekte at ved å sitte på en bordgruppe på fire og fire, får eleven god tilgang til den visuelle tilgjengeligheten på tavla, klasserommet og til medelever. Ved en slik plassering unngår man også stigmatisering (Hansen, 2005), samt mulighet til å delta i jevnaldersamtaler (Berge 2019). Bordgruppe på fire og fire kan også sees som en tilnærmet sirkel slik som Utdanningsdirektoratet (2015) anbefaler. Det er rimelig å anta at eleven føler tilhørighet og mestring i både faglig og sosial deltakelse ut fra Anne(1) sine tilpasninger til det fysiske læringsmiljøet. Jæger (2018) i sin forskning fremmet også at plassering i klasserom og gruppearbeid bør unngås på grunn av fysiske belastninger for muskler og syn. Anne(1) argumenterte også for sin fysiske plassering slik at det sto i henhold til lysskjerming. Ut fra en slik fysisk tilpasning er det rimelig å anta at eleven med hørselstap også opplever seg som membership av undervisningen (Antia et al., 2002). Linda(2) påpekte nødvendigheten av en stol som kan snus 360° som kan motvirke elevens fysiske belastninger. Dette kan sees som en fornuftig tilpasning og plassering i

følge Jæger sin forskning. Jæger (2008) viser til at det oppstår fysiske belastninger i nakke, skuldre og rygg for elever med hørselstap. Årsaken er anstrengelse av å oppfatte hva som blir sagt på skolen, hjemme og i vennegjengen. Anne(1) fokuserte på lyd- og lysskjerming. Det er hensiktsmessig å plassere eleven der han eller hun blir skjermet for lys, for å unngå svie, rennende og smerte i øynene på grunn av overbelastning av øyemuskulaturen (Jæger, 2008).

Undervisningspraksiser består av varierte undervisningsmetoder og arbeidsmetoder. Jeg observerte en undervisningssituasjon som besto av gruppearbeid. Da læreren var ferdig med å presenterte gruppearbeidet, begynte elevene raskt å organisere sine egne grupper. Frida(3) henviste seg til en medelev, mens resterende av medelevene hadde varierende gruppestørrelser fra to til fem elever per gruppe. Utover gruppearbeidet oppsto det nye gruppesammensetninger fordi gruppene begynte å samarbeide med en annen gruppe. Til slutt ble det nye gruppesammensetninger på mellom fire til åtte elever. Dette skjedde også i gruppa til Frida(3). Ut fra observasjon kan det se ut til at Frida(3) er en del av gruppearbeidet. Jeg observerte at hun nikker, smiler og sier *ja, nei, hæ, si det en gang til*. Jeg la merke til at hun ikke bidro og kommuniserte i like stor grad som tidligere da gruppesammensetninga bare var med en medelev. Under intervjuet og samtale rundt gruppearbeid fortalte Frida(3) at det det er mest optimalt å samarbeide med en eller to. Hensikten med å samarbeide med en eller to medelever er at hun opplever arbeidsro, samt mulighet til å høre og bidra i gruppearbeidet.

*Frida(3) : «Jeg liker best å samarbeide med en eller to fordi da er det mer arbeidsro, og jeg spørre om de kan gjenta hva som blir sagt hvis jeg ikke får det med meg. Det går bra å være flere, men det blir litt mer støy. Men hvis det blir støy hele skolehverdagen blir jeg veldig sliten. Da gleder jeg meg bare til å komme hjem å slappe av.»*

Frida(3) sin oppfatning av at det er vanskelig å få med seg hva som blir sagt er også et funn som Anita og hennes forskningsgruppe (2002) har fremmet i sitt studie. Det tenkes at medelever og lærere ikke oppfatter at Frida(3) synes det er utfordrende og ikke tar del i gruppearbeidet. Dersom Frida(3) benytter seg av nikk, latter og småord vil lærere og medelever tro at hun får det med seg. Dette er en kjent strategi for å ikke avsløre hørselstapet (Grønlie, 1995). I tillegg kan det knyttes opp mot selvoppfatning, der Frida(3) ønsker å være en *helt vanlig elev* og unngår tilpasninger på grunn av hørselstapet. Observasjonen av gruppearbeidet står i henhold til Berge (2019) der hun påpeker viktigheten med å organisere slik at elevene vet gruppesammensetningene. Dersom læreren hadde stått for organiseringa, kunne det økt sannsynligheten for at Frida(3) får deltatt i samtalen og gruppearbeidet, istedenfor svekkelse i deltakelse og støy som kan medføre at hun blir sliten. Til tross for at jeg ikke har observert i Annes(1) bordplassering og gruppesamarbeid, er det rimelig å anta at bordgruppeplasseringen er hensiktsmessig og bidrar til en organisert og redusert gruppestørrelse, som gir mulighet for deltakelse i samtale, samt redusert støy.

Frida(3) uttrykte at hun ønsket å samarbeide med en eller to medelever. Dette står i kontrast til Håkon(3) og Marit(3) som fortalte at de tok utgangspunkt i tre til fem elever da de organiserte gruppearbeid, selv om de visste at det kunne skape utfordringer for Frida(3). På samme tid sa lærerne at det var viktig med en gruppesammensetning som gir trygghet og hjelp.

*Håkon(3) : «De pleier å være tre eller fem når vi organiserer gruppearbeid.»*

Marit(3) : «Ja, de er tre eller fem. Vi vet jo allerede at når de er fem så kan det være vanskelig for Frida(3) å henge med.»

Håkon(3) : «Mhm.»

Marit(3) : «Men har inntrykk av at Frida(3) ikke har noe i mot det.»

Håkon(3) : «Nei, da vi hadde et gruppearbeid på fire og fem stykker i engelsken virket det som på Frida(3) at det gikk veldig greit.»

Marit(3) : «Jeg tenker at det er viktig at Frida(3) er sammen med de nære venninne sine.»

Håkon(3) : «Det tenker jeg også er viktig.»

Marit(3) : «Det gir trygghet fordi da vet Frida(3) at de vil hjelpe til dersom hun går glipp av noe.»

Gruppestørrelse og trygghet er også faktorer som påvirket hvordan Linda(2) organiserte gruppearbeid.

Linda(2) : «Antallet på gruppearbeidet er varierende ut fra hva vi arbeider med. Men vi er sjelden flere enn fire elever på en gruppe. Det er viktig å plassere eleven på en gruppe som er flinke til å ta hensyn med tanke på støy.»

Håkon(3) og Marit(3) så det som hensiktsmessig å organisere et gruppearbeid som gir trygghet, mens Linda(2) på sin side så viktigheten med et godt lydmiljø. Å etablere et godt lydmiljø et punkt på Utdanningsdirektoratet (2015) sin sjekkliste, som kan være en forutsetning for deltakelse. Linda(2) organiserte med gruppestørrelse maks fire, mens Håkon(3) og Marit(3) har gruppestørrelse med maks fem. Det som er viktig at lærere reflekterer over gruppesammensetninger og antall gruppemedlemmer når man skal etablere et inkluderende opplæringstilbud. Berge (2016) har i sin doktorgrad anbefalt at eleven med hørselstap har tilgang til visuell tilgjengelighet for munnavlesning og kroppsspråk. Den visuelle tilgjengeligheten kan bidra til eleven med hørselstap får med seg hva som blir sagt og kan delta på lik linje som hørende.

## 5.2 Fysisk tilrettelegging for sosial deltakelse

Samtlige av lærerne la vekt på sosial deltakelse som en viktig forutsetning for et godt og inkluderende opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever. Likevel kan sosiale situasjoner for døve og hørselshemmede elever være utfordrende, så tilrettelegginger sees på som nødvendig (Grønlie, 1995). For å kunne oppnå sosial deltakelse må man legge til rette for lek, aktiviteter og kommunikasjon.

For at eleven med hørselstap skal få bidra i lek og andre sosiale aktiviteter, påpekte Anne(1) og Linda(2) informasjon om hva som skjer som en viktig forutsetning. Videre uttrykte de at det blir brukt tid til å forberede friminuttet.

Linda(2) : «Jeg pleier å minne medelever på «husk at ute i friminuttet, så gi beskjeder sånn at eleven med hørselstap får det med seg får det med seg, ikke bare løp av gårde.» Jeg minner medelevene på at dersom de har bestemt dere for å leke politi og tyv, så kan medelevene bare si ifra i gangen og ikke bare løpe ut døra. Det er kjedelig og dårlig gjort at alle vet hva man skal leke men ikke eleven med hørselstap.»

Anne(1) : «Vi går igjennom hva som skal foregå i friminuttet og hvor det skal foregå. Vi går også igjennom hva som er reglene for leken..... Dersom det blir endringer i leken, er elevene opplært til å stoppe opp, samles og gi tydelig beskjed om hva som skal foregå.»

Anne tilføyde til slutt at det ikke har fungert optimalt i og med eleven med hørselstap er veldig bestemt på hva eleven ønsker å leke, og ønsket helst å leke med sine leker og venner.

*Anne(1) : «At vi gjennomgår i hva som skal foregå i friminuttet har vært på grunn av eleven med hørselstap. Det har ikke fungert kjempe godt fordi eleven med hørselstap er ganske bestemt på hva h\*n vil leke, og det er veldig vanskelig å få endra på. Eleven med hørselstap skal liksom sine leker og sine venner.»*

At døve og hørselshemmede elever ønsker å bestemme i lek er ikke unormalt (Vedeler, 2004). Dersom døve og hørselshemmede har oversikt over regler og rutiner i leken, gir det mulighet til å delta i større grad i leken. Likevel er det viktig at mennesker med hørselstap er fortrolig med seg selv og tørr å være til bryddet og besvær (Grønlie, 1995). For å kunne være i et miljø der man tørr å være seg selv, og ikke bare sosial deltakelse med de nære vennene, har Anne(1) iverksatt et tiltak der eleven med hørselstap spiser sammen med fire medelever på et grupperom. Årsaken er mulighet for å delta i en samtale, men på samme tid legge til rette for å utvide horisonten sin. Anne(1) tilføyde at eleven er ganske vant til å bestemme selv hvem hun vil være sammen med, derfor trenger eleven opplæring i å bli kjent med andre og være en del av fellesskapet.

*Anne(2) : «Vi ruller slik at det er en gruppe som spiser på grupperommet. Jeg tenker at det er forskjellige settinger, og at eleven med hørselstap må utvide horisonten sin. Eleven med hørselstap er ganske vant med å være populær og bestemme hvem h\*n ønsker å være sammen med selv. Så eleven trenger den treninga med å må være bli kjent med andre. Og det å erkjenne av at h\*n er en del av fellesskapet.»*

Skoleturer er en fin arena for sosial deltakelse. Samtlige lærere sa at de ønsket å legge til rette for at døve og hørselshemmede elever skulle være selvstendige for sin egen sosial deltakelse. Linda(2) hadde erfart at eleven med hørselstap kan falle utenfor sosialt, men da ga hun en påminnelse til medelevene om å invitere inn i lek og oppfordret til blikkontakt, munnnavlesning og sitte i en sirkel.

*Linda(2) : «Turer er en sosial happening, så da prøver vi å ikke legge oss for mye borti det. Vi lar eleven med hørselstap holde på litte granne sjøl. Det er ofte jeg er inn å viske litt i øre, sånn «husk på at dere ha blikkontakt, snakke direkte til eleven sånn at h\*n får det med seg, kan dere ikke sette dere i en sirkel når dere skal spise mat når vi er ute på en gresslette eller» litt sånne ting. Det trenger de alltid på minnelse om.»*

På samme tid kan det tenkes at sosial deltakelse er en forutsetning for faglig deltakelse. For å ta utgangspunkt i denne påstanden har Linda(2) påpekt hvor nyttig det kan være å samle flere med hørselstap i undervisning, altså Co-enrollment.

*Linda(2) : «Ja det med gym har blitt bedre synes jeg selv da, men det var mye utfordringer tidligere. På 4.trinn ville ikke eleven med hørselstap være med i det hele tatt, h\*n var jo helt utslitt av bråket. Da var vi jo bare 15 stykker i gymsalen. Men nå er vi 60 stykker i en svær gymsal, med tre skillevegger, så de er 20 på en gruppe. De er ganske grei på lyd, men det blir jo litt. Men det synes eleven med hørselstap fungerer veldig bra nå. Så jeg veit ikke helt hva som er årsaken til at det fungere så greit. Men vi har fått men en ekstra elev med hørselstap fra deltidsskolen så det kan hende han føler seg tryggere nå som det er flere elever der som h\*n kan sanke med. Så har de ofte med seg en tolk eller tegnspråk lærer fra deltidstilbudet.»*

Til tross for at eleven med hørselstap vet hva som foregår og kan ta del i leken som hørende barn, hevder Hjulstad og hans medforfattere at co-enrollment er positivt for læring og inkludering av døve og hørselshemmede elever. Dette fikk Linda(2) oppleve da eleven med hørselstap fikk sosial deltakelse med en annen elev med hørselstap, og derav også faglig deltakelse.

### 5.3 Analytisk refleksjon

Det kan se ut til at samtlige av informantene legger til grunn at det er viktig med visuell tilgjengelighet for å være del av fysisk tilrettelegging. Visuell tilgjengelighet blir brukt som argument for plassering i klasserommet, i gruppearbeid og for sosial deltakelse. Slik fysisk tilrettelegging står i henhold til Berge og Thommassen (2015) sin studie som har påpekt at det bør legges til rette for visuell tilgjengelighet dersom man skal arbeide mot et optimalt undervisningstilbud for døve og hørselshemmede elever.

Frida(3) påpekte også at hun ønsket at det kun var en eller to stykker under gruppearbeid. Dette kan også sees ut fra et ønske om inkludering. Dersom det er en eller to i et gruppearbeid, kan Frida(3) være fysisk-, psykisk-, og sosial inkludert. Frida(3) kan være tilstedeværende, ha visuell tilnærming og lydmiljøet er tilpasset tilgang slik at hun kan bidra i gruppearbeidet og ha en følelse av at hun deltar på lik linje som medelevene. Ved å bli inkludert på denne måten kan man hevde ut fra Uthus (2017b) sin forståelse at det vil oppstå mestring og tilhørighet. Dette vil også være positivt for elevens reelle selvbilde der man anerkjenner seg selv for den man er. På samme tid tilføyde Frida(3) at hun synes det kunne bli utfordrende med flere enn en til to på en gruppe på grunn av lydmiljøet, samt at lydmiljøet kan føre til at hun ble sliten. Håkon(3) og Marit(3) på sin side sa de som regel organiserte slik at det var tre eller fem på en gruppe. Lærerne tilføyde på samme tid at det så ut til at Frida(3) ikke hadde noe i mot det. Ut fra §9A-2 skal læringsmiljøet fremme helse, læring og trivsel (Opplæringslova, 1998). Derfor undrer jeg meg på hvordan lærerne kan tilrettelegge og organisere undervisning og gruppearbeid, og anta at Frida(3) synes det er greit, når Frida(3) på sin side forteller at hun blir sliten og må slappe av da man kommer hjem. Det kan tenkes at elevene til Anne(1) og Linda(2) også kan føle seg slitne etter gruppearbeid på grunn av gruppestørrelse. I tillegg påpekte Håkon(3) og Marit(3) at tilretteleggelsen og organiseringen av gruppearbeidet besto av nære venner som bidrar til å hjelpe. Det er rimelig å tro at nære venner anerkjenner og gir aksept for hørselstapet, men på andre siden kan det være negativt for Fridas(3) sin reelle selvoppfatning ettersom hun blir oppfattet som hjelpetrengende.

Anne(1) og Linda(2) snakket om hvordan man la til rette for sosial deltakelse i friminuttet. For at eleven med hørselstap skal få muligheten til å delta i leken må eleven med hørselstap vite om hva som skjer og hvilken lek som lekes. Det ser ut som om Anne(1) og Linda(2) har lagt vekt på kommunikasjon som nøkkel til sosial deltakelse. De påpekte at de brukte tid på at medelevene fortalte hva de skulle leke i friminuttene, og fikk oppklart lover og regler i leken før friminuttet startet. Dette står i henhold til Vygotsky og hvor viktig språket er for det sosiale samspillet.

## Kapittel 6. Bruk av hørselstekniske hjelpemidler

Den tredje kategorien i datamaterialet handler om lærernes og elevenes opplevelse av å anvende det hørselstekniske utstyret. Jeg har valgt å se nærmere på anvendelse av tekniske utstyret og ansvaret for det tekniske utstyret. Det tekniske utstyret kan sees som et av de viktigste forutsetningene for deltakelse (Tye-Murray, 2015). Det vanligste utstyret som er tilgjengelig for døve og hørselshemmede mennesker er høreapparat og CI (Falkenberg & Kvam, 2012). Tekniske hjelpemidler som er lagt til rette for å kunne høre kommunikasjon i store forsamlinger er FM-utstyr med teleslynge og høyttalersystem (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015a, 2015b). Tidligere forskning viser til at det eksisterer utfordringer med det tekniske utstyret. For det første blir det ikke brukt på en hensiktsmessig måte, lærere har mangel på kompetanse og eleven selv får ansvaret for å følge opp bruken og vedlikehold (Bakke, 2016; Iantaffi et al., 2003; Kermit et al., 2014).

### 6.1 Anvendelse av tekniske hjelpemidler

Observasjon ga meg mulighet for å se hvilke og hvordan det tekniske hjelpemidlene ble brukt. Frida(3) benyttet seg av høreapparat og FM-utstyr som går direkte inn i høreapparatet. Mikrofonene ble plassert på medelevenes pulter før oppstart av første time av ordenselevne etter påminnelse av Håkon(3). Håkon(3) tok på seg et halsbånd med mikrofon rundt, og bevisst skrudde den på før undervisningen startet.

I løpet av en undervisningstime var det kun halvparten av medelevenes svar som ble kommunisert med mikrofon. Medelevene som ikke kommuniserte med mikrofon fikk beskjed av Håkon(3) om å bruke mikrofon, men medelevene fortsatte å kommunisere uten. Etter endt turtaking skulle elevene begynne å arbeide selvstendig med oppgaver. Istedenfor å jobbe med oppgavene, var det flere av medelevene som rettet oppmerksomheten sin mot det tekniske utstyret. Noen av medelevene trykket på mikrofonens *av* og *på* knapp gjentatte ganger. Andre medelever tok tak i mikrofonen, skøyv mikrofonen fram og tilbake, samt slo mikrofonen i pulten. En medelev mistet tak i mikrofonen slik at den havet på gulvet.

Under intervjuet fortalte Frida(3) om hvor viktig det er at lærere og medelever håndterte det tekniske utstyret, samt benyttet det på en hensiktsmessig måte på grunn av hennes behov for konsentrasjon og oppfattelse av lyd. Frida(3) sin oppfatning om anvendelse av mikrofonbruken var lik som mine observasjoner, altså at medelever pusler og fikler med mikrofonen istedenfor å arbeide med oppgaver. I tillegg påpekte hun irritasjon over situasjonen.

*Frida(3): «De drar de fram og tilbake, og det skaper en ganske ekkel lyd. Jeg blir ganske irritert fordi det blir utrolig bråkete for meg, og jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre.»*

Frida(3) fortalte at dersom medelevene ikke brukte mikrofonene så klarte hun ikke å oppfatte hva som ble sagt. En løsning på problemet er å støtte seg til sidekameraten som kan gjenta det som blir sagt av medelever.

*Frida (3) : «Hvis de ikke bruker mikrofon så får jeg ikke med meg hva de sier. Og om jeg ikke hører hva de sier så spør jeg venninnene mine.»*

Håkon(3) og Marit(3) hadde samme oppfatning om problematikken rundt mikrofonene. Den første utfordringen starta med å minne ordenselevene på om å dele ut mikrofonene da skolehverdagen starter. Den andre utfordringen er at de ikke får det med seg at medelevene ikke håndterer det tekniske utstyret på en hensiktsmessig måte.

*Håkon(3): «Først må vi minne ordenselevene på at de skal dele ut mikrofonene. Det er veldig forskjellig om de husker på å dele de ut på morgningen.... Vi må nesten minne elevene daglig at de må skru på mikrofonen og snakke inn i den. Vi minner elevene på hvordan man skal håndtere og bruke mikrofonen, gitt advarsler, og sagt ifra at slik oppførsel er ikke akseptabelt. I perioder har vi også unngått å bruke mikrofoner. Vi har også sendt ut beskjeden på ukeplanen, men likevel har vi en del utfordringer på dette området.»*

Medelever som ikke anvender det tekniske utstyret på riktig og hensiktsmessig var også et funn Bakke (2016) fremmet i sin masteroppgave. Konsekvensene medførte at eleven med hørselstap sluttet å benytte seg av det tekniske utstyret da eleven startet på videregående skole. Dette kan sees som ganske alvorlig ettersom det tekniske utstyret er det viktigste hjelpemiddelet for å oppfatte hva som blir sagt (Tye-Murray, 2015). For å lære medelevene å anvende det tekniske utstyret fremhever Anne(1) at det var viktig med åpenhet og kontinuerlige samtaler, der man legger vekt på forståelse om hvordan og hvorfor man bruker det tekniske hjelpemidlene. Trinnet til Anne(1) har hatt besøk av Statped som har bistått med høreapparat, slik at elevene fikk mulighet til å oppleve hvordan et lydmiljø kan oppfattes for en elev med hørselstap. Det har resultert i en elevgruppe med bevisste holdninger og bruk av tekniske utstyret. Hun fortalte videre om en elevgruppe som har kommunikasjon med mikrofon som en fast rutine. I noen undervisningstimer kan ikke medelevene bruke mikrofonene ettersom eleven med hørselstap benytter utenfor klasserommet. Dette kan være til hinder for resterende av elevgruppa.

*Anne(1) : «Hvis medelevene skal si noe høyt til resten av klassen, klarer de nesten ikke å si det uten mikrofon. De snur seg liksom for å ta mikrofonen, også må jeg fortelle medelevene at de ikke kan benytte seg av mikrofon men må snakke uten. Da stopper det nesten litt opp for dem.»*

Linda(2) fremmet dette med manglende kompetanse av bruken av det tekniske utstyret blant skolens ansatte. Skolens ansatte brukte skjeft som dekker til mikrofonen, samt smykker og armbånd som skapte unødvendige lyder som det tekniske utstyret tar opp. Linda opplyste om gjentatte påminnelser til skolens ansatte, men at det ble møtt med motvilje. Hun belyste frustrasjon, og følte en rolle som politi hver gang lærerkollegiet hadde ansvar for undervisningen.

*Linda(3) : «Du kan faktisk ikke ha på et skjerf over mikrofonen fordi det gnikker., Du kan ikke ha på store smykker og armbånd fordi det lager unødvendig lyd som mikrofonen fanger opp. Det er slike hensyn lærerne ikke tar hensyn til da. Det er litt slitsomt å være politi i sånne ting. Det blir min rolle oppi det hele, når jeg ikke har undervisning og se på alle andre har den.»*

På lik linje som medelevers anvendelse er også lærernes anvendelse et kjent problem. Dette er påpekt i Iantaffi sin forskergruppe (2003) og Kermit sin forskergruppe (2014), samt i Bakke (2016) sin masteroppgave.

Til tross for at man kan se på utfordringer med det tekniske utstyret, har Anne(1) og Linda(2) erfart at det tekniske utstyret fungerte godt til kommunikasjon i gruppearbeid. fortalte om bruk av det tekniske utstyret til kommunikasjon i gruppearbeid. Under gruppearbeid tar elevene med seg mikrofonene, slik at all kommunikasjon skal foregå med mikrofon. Lærerne ga uttrykk for at medelevene er flinke til å ta hensyn, samt at det er en anvendelse som fungerer godt for eleven med hørselstap og medelever.

*Linda(2) : «Da det det jobbes i grupper får elevene lov til å ha på seg lærermikrofonen og har med seg elevmikker i tillegg. Så det er det på måte en som er ordstyrer i tillegg. Så det synes jeg fungerer ganske greit. Det opplever jeg også at eleven med hørselstap synes er greit. Elevene har blitt gode og de synes det er stas å ha på seg lærermikken.»*

*Anne(1) : «Når det er gruppearbeid så jobber de elevene på et grupperom. Da har de med seg mikrofoner.»*

For å oppsummere kan man si at anvendelse av det tekniske utstyret kan sees ut fra to sider. På den ene siden har man lærere og medelever som misbruker det tekniske utstyret slik at hensikten faller bort. På den andre siden har man elever som har lært hvordan det skal brukes, og som kan gi mulighet til at utstyret kan gi et inkluderende opplæringstilbud der eleven med hørselstap kan delta i undervisning og i gruppearbeid.

## 6.2 Ansvar for det tekniske hjelpemiddelet

Frida(3) fortalte om påminnelser til Håkon(3) og Marit(3) om problematikken rundt medelevenes håndtering av det tekniske utstyret. Frida(3) tilføyde at hun ikke lenger vet hva man skal gjøre, men foreløpig er løsningen på problematikken å holde ut, stenge braket ute og ikke bry seg så mye om det.

*Frida(3) : «Jeg sier veldig ofte ifra hvis det blir for mye tull og bråk med mikrofonene. Jeg blir egentlig irritert hvis det er utrolig bråkene. Når det er sånn ekkel lyd så vet ikke helt hva jeg skal gjøre. Jeg prøver bare å holde ut fordi jeg egentlig blitt ganske vant til det.»*

I likhet med Frida(3) fortalte også Anne(1) og Linda(2) at elevene med hørselstap sier ifra dersom det tekniske utstyret ikke fungerer eller om det blir for mye støy.

Håkon(3) og Marit(3) sa de ser på medelevenes anvendelse av det tekniske utstyret som en alvorlig situasjon, og har et ønsket om å forhindre at Frida(3) ikke skal oppleve det slik som det er i dag. Det kan se ut til at lærerne synes det er krevende å ta ansvar for det tekniske utstyret ettersom de ikke oppfatter problematikken med det tekniske utstyret, samt at det er Fridas(3) foreldre som tar ansvar for å si ifra om vanskelighetene.

*Håkon(3) : «Den klikkinga der elevene trykker mikrofonene av og på hører vi jo ikke.»*

*Marit(3) : «Frida(3) er ikke en person som klager heller, hun er veldig fornøyd og veldig positiv.»*

*Håkon(3) : «Vi stiller oss disponible for å snakke med Frida(3) i overgangssituasjonene eller på slutten av dagen, så noen ganger pleier hun å si ifra.»*



*Marit(3) : «Det er som regel foreldrene til Frida(3) som pleier å si ifra fordi det blir snakka om hjemme men ikke på skolen. Selv om Frida er flink til å si ifra om mye, er det en del ting som skjer underveis som hun ikke sier ifra om.»*

Håkon(3) tilføyde også at Frida(3) sin plassering på første rad var hensiktsmessig fordi da kunne Frida(3) ta ansvar for det tekniske utstyret.

*Håkon(3) : «Det er veldig fint å få Frida fram og koble på seg på smartboarden. Hun vet veldig godt hvordan ledningen skal puttes inn fordi det må synkronisere samtidig.»*

Samtlige av lærerne gir uttrykk for at de er fornøyde med det tekniske hjelpemiddelet de har tilgang på. Linda har vært i kontakt hjelpemiddelsentralen for å få nye mikrofoner. Hun fortalte at det tar veldig lang tid å få nødvendig utstyr, men det var rask iverksetting av hjelpemiddelsentralen dersom det oppsto problemer.

*Linda(2) : «ja, det er jo hjelpemiddelsentralen som står for det tekniske utstyret. Så det er jo de jeg må kontakte hver gang, det er ganske lang ventetid. Nå har jeg ringt i august for å få nye mikrofoner, og de fikk jeg i de før i februar. Nøyaktig 6 mnd etter på, så jeg vil ikke si at det er veldig bra. Men når det først har kommet, og når vi hadde problemer med det så kom de med en gang. Da var de veldig kjappe. Men for å bestilt opp og sånn, det tar lang tid.»*

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at det er lærerens ansvar for å anvende det tekniske utstyret. Det står spesifikt i Utdanningsdirektoratet til sjekkliste. Håkon(3) brukte det som argument for plasseringen til Frida(3), der hensikten var at Frida(3) selv skulle koble seg på det tekniske utstyret. At elevene selv må ta ansvar for det tekniske hjelpemidlene er ikke uvanlig. Kermit og hans medforfattere (2014) har også påpekt at elevene selv må fikse og orde det tekniske utstyret til tross for at det ikke er deres oppgave. Likevel viser Linda(2) at det er hun som har tatt kontakt med hjelpemiddelsentralen og ansvaret. Dette står mer i sammenheng med Utdanningsdirektoratet og hvilken rolle lærerne har.

### 6.3 Analytisk refleksjon

For det første kan det se ut som problematikken og utfordringene som oppstår i anvendelse av det tekniske utstyret samsvarer med tidligere forskning. Både masteroppgaven til Bakke (2016), og forskningsgruppene til Kermit (2014) og Iantaffi (2003) påpekte at både lærere og medelever ikke vet hvordan man anvender og benytter seg av det tekniske utstyret. Slike funn kommer også fram i mine observasjoner og intervjuene med Linda(2), Marit(3), Håkon(3) og Frida(3). Til tross for at Utdanningsdirektoratet (2015b) har klare og tydelige retningslinjer på bruk og anvendelse, blir disse ikke oppfylt i praksis. I korte trekk understreker disse retningslinjene at det tekniske utstyret skal brukes konsekvent av lærere og medelever, og det skal ikke skapes ubehag.

Ut fra Frida(3) sine utsagn der hun fortalte «.....men når det er sånn ekkel lyd så vet ikke helt hva jeg skal gjøre. Jeg prøver bare å holde ut fordi jeg egentlig blitt ganske vant til det». Disse utsagnene kan uttrykke at det ikke er et inkluderende eller et helsefremmende læringsmiljø etter §9A-2 som skal fremme og ha fokus på helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Jæger (2008) viser også til i sin forskning at døve og elever med hørselstap får fysiske belastninger i kroppen ved å anstrenge seg etter hva

som blir sagt i vennegjengen, skolen og hjemme, i tillegg til slitne øyne fordi det er den mest aktive sansen i løpet av en hel dag. Dersom Frida(3) opplever fysiske belastninger, og på samme tid må holde ut med et teknisk utstyr som bare skaper støy og utroligheter, er det rimelig å anta at Frida(3) kan få flere fysiske problemer enn de Jæger (2008) viser til.

I tillegg påpekte Håkon(3) at «*I perioder har vi også unngått å bruke mikrofoner*». Ved å ta bort mikrofonene vil Frida(3) mest sannsynlig miste det viktigste hjelpemiddelet som gir hun mulighet til å delta og være inkludert i et opplæringstilbud som består av diskusjoner, og kommunikasjon med medelever og lærer (Tye-Murray, 2015). Dersom hun ikke har lyd tilgjengelig, kan det være vanskelig for Frida(3) å oppleve å bli inkludert i klasserommet, samt mulighet for tilhørighet og mestring. Man kan undre seg over hvordan Fridas(3) selvoppfatning vil utvikle seg ettersom det er hun som får belastningen av at medelevene ikke håndterer det tekniske utstyret. Det er rimelig å anta at Frida sitt reelle selvilde er ganske lavt ettersom hun ikke tør å si ifra til skolen, men kommunikasjonen oppstår hjemme slik at foreldre må ta opp problematikken med Marit(3) og Håkon(3). Dette står i kontrast til Grønlie(1995) sine meninger som hevdes at et hørselstap på anerkjennes, snakkes om og være åpen om.

På andre siden fortalte Anne(1) om hvordan hun har lyktes med anvendelse av det tekniske utstyret. Anne(1) har snakket mye med elevene om hvordan man skal anvende og ha respekt for det tekniske utstyret. Dette kan sees i lys av Vygotsky og hans teori om hvordan språket bidrar til læring. Vygotsky hevder at språket og sosial interaksjon er det som gjør at vi mennesker lærer og skaffer oss kunnskap (Moen, 2013). Besøket fra Statped der elevene fikk teste ut høreapparat kan sees som læring om anvendelse. Ut fra en slik teoretisk forankring kan det tenkes at man må ta utgangspunkt i Vygotsky og kommunikasjon for å få et læringsmiljø som bygger opp forståelse og aksept av hørselstapet. Grønlie (1995) har også påpekt viktigheten av åpenhet rundt et hørselstap. Derfor kan det tenkes om Håkon(3) og Marit(3) hadde gjennomført åpen kommunikasjon, istedenfor å ta bort mikrofonene, ville det vært med på å skape en løsning som fremmer et inkluderende opplæringstilbud med aksept og anerkjennelse enn ekskludering.

Linda(2) kommunisert og fortalt sine kollegaer om hvordan man anvender og benytter seg av det tekniske hjelpemiddelet uten å lykkes slik hun ønsket. Likevel benyttet lærerne smykker og skjerf over mikrofonen, og Linda(2) føler seg som politi ettersom hun alltid må minne kollegaene på bruken av mikrofonene. Hvorfor lærerne ikke ønsker å ta til seg rådene til Linda(2), er vanskelig å forstå årsaken til. På en side kan man antyde at det er mangel forståelse om hvilke tilpasninger som bør være til stede for en optimal undervisningssituasjon for elever med hørselstap (Berge, 2016, 2020; Ramsey, 1997; Ringsø & Agerup, 2018). På andre siden kan det tenkes at lærerkollegiet til Linda(2) tror at eleven med hørselstap har fullverdig deltakelse dersom man har en tolk tilgjengelig, og dermed blir det tekniske utstyret nedprioritert.

På samme tid er det viktig å belyse hvor stor nytteverdi det tekniske utstyret har dersom det blir anvendt riktig. Gruppesamarbeid kan bestå av rask kommunikasjon som gjør situasjonen krevende å oppfatte, spesielt forstå for døve og hørselshemmede elever (Antia et al., 2002). Anne(1) og Linda(2) viser til at gruppesamarbeid fungerer godt ved at medelever benytter seg av mikrofoner. En slik organisering av gruppearbeidet kan gi

god tilgang til lyd, og dermed gi eleven med hørselstap mulighet til å bidra på lik linje som hørende i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Antia et al., 2002).

## Kapittel 7. Drøfting og avsluttende refleksjoner

Formålet med studien var at jeg ønsket å få innsikt i opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede elever i nærskolen. For å få innsikt så jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre observasjon og intervju. Videre skulle studien belyse hvordan lærere beskriver opplæringstilbudet for elever med hørselstap, samt få en oppfatning i hvordan det oppleves for elevene. Datagrunnlaget består av observasjon på en skole, semistrukturert intervju med en elev, semistrukturert gruppeintervju og semistrukturert intervju over telefon med to lærere. Gjennom denne datainnsamlingen har studiet tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvilke forhold ved opplæringstilbudet mener lærere og elev har betydning for å etablere et inkluderende opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever?*

Først og fremst er det viktig å poengtere at vi vet lite om hva som er mest effektive strategiene for å etablere et inkluderende opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever (Hjulstad et al., 2016). Til tross for mangelfull forskning kan en trekke fram faktorer ut fra empirien som kan si noe om hvordan en kan legge til rette for et inkluderende opplæringstilbud. Disse faktorene støtter også opp under sentral litteratur om tilrettelegging av undervisning for døve og hørselshemmede elever, samt overordnede teorier om læring og utvikling. Likevel ser jeg det som hensiktsmessig å trekke fram fire overordnede faktorer som er gjennomgående i studien.

Ut fra mine funn kan det se ut til at kommunikasjon er en faktor som kan være med på å legge til rette for et inkluderende opplæringstilbud. Språkets betydning i læringsprosessen kan også sees i sammenheng med Vygotsky og et sosiokulturelt læringsperspektiv, der Vygotsky hevder at språket er grunnleggende for læring (Imsen, 2014; Moen, 2013; Postholm & Madsen, 2012). Først og fremst kan kommunikasjon bli benyttet til å etablere et aksepterende læringsmiljø, fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet og bruk av hørselstekniske hjelpemidler. Kommunikasjon kan medføre at lærere og medelever får forståelse av hørselstapet, samt anerkjennelse som kan gi et inkluderende opplæringstilbud. Dette sammenfaller med Grønlie (1995) og Stinson og Lui (1999) som påpeker viktigheten av å kunne lære og snakke med hverandre med en åpen dialog om hørselstapet og hvilke tilrettelegginger som må gjøres. Avslutningsvis kan det tenkes at slik kommunikasjon kan bidra til et opplæringstilbud der hørende og elever med hørselstap opplever å være inkludert når det kommer til Qvortrup (2012) tre dimensjoner av inkludering.

Selv om Grønlie (1995) påpekte at hørselstap må kommuniseres om, og Vygotsky hevder at kommunikasjon bidrar til læring, viser informantene til at det er utfordringer til tross for kommunikasjon. For det første kan man se på utfordringene med at lærerne ikke ønsker å endre på sine undervisningspraksiser til tross for at det har blitt kommunisert om i lærerkollegiet og av Statped, samt i individuelle opplæringsplan. For det andre blir det ikke etablert gode rutiner og anvendelse av det tekniske utstyret til tross for gjentatte påminnelser og samtaler rundt tematikken. For det tredje opplevde en av informantene at hørselstapet i liten grad blir tatt hensyn til i en skolehverdag. Hvorfor det ikke oppstår forandringer og holdningsendringer blant lærere og medelever kan være

vanskelig å forstå, men en mulighet er mangel på kompetanse. Derfor er kompetanse andre faktoren som kan bidra til et inkluderende opplæringstilbud. Fra tidenes morgen har det vært lav kompetanse blant befolkningen om hørselstap og hvilke tilpasninger som bør gjøres. Isteden har befolkningen hatt oppfatninger som har vært preget av negativitet, nærmere bestemt at døve og hørselshemmede mennesker er kognitivt svake og at hørselstapet medfører ulike forutsetning enn hørende (Grønlie, 1995; Skjølberg, 1992). Så kan en stille seg spørsmålet om hvem som har ansvaret for kompetansehevingen og forandringer slik at det blir inkluderende opplæring? I dag er det Statped som skal bidra til kompetanseheving og veiledning for å arbeide mot et inkluderende opplæringstilbud. Likevel er det ikke optimalt at Statped bidrar til veiledning og kompetanseheving, ettersom studien og tidligere forskning fra Berge (2016) viser til at lærerne i liten grad benytter seg av kurstilbudet som Statped har iverksatt. Av den grunn bør skolens ledelse ha et ansvar om å arbeide mot et inkluderende opplæringstilbud for døve og hørselshemmede enn det som er i dag.

Uthus (2017b). beskriver mestring og tilhørighet som to gjensidige faktorer som kan bidra til et inkluderende opplæringstilbud. Gjennomgående i datamateriale kan det se ut til at mestring og tilhørighet bidrar til inkludering i blant annet gruppesamarbeid, gymtime, sosial deltakelse og *Tegnsang*. Av den grunn ønsker jeg å påpeke at mestring og tilhørighet er to overordnede faktorer som kan bidra til et inkluderende opplæringstilbud.

Ut fra datamaterialet synes jeg det kan se ut til at det dagens skole har gjort et godt arbeid for å etablere et inkluderende opplæringstilbud på nærskolen. Jeg synes det er et godt tiltak å benytte tegnspråk til beskjeder og tolke sanger over til tegnspråk. I tillegg er det interessant at medelevene viser positiv interesse for tegnspråk. Å benytte seg av tegnspråk kan gi en følelse av fellesskap mellom hørende og døve og hørselshemmede elever, samt bidra til anerkjennelse av tegnspråk i større grad enn det er i dag. Ved å lære bort og bruke tegnspråk kan det gi kjennskap og forståelse av hvor nødvendig tegnspråk kan være, samt gi bevissthet og forståelse som kan iverksette holdningsendringer til hørselstap, tegnspråk og det tegnspråkligmiljøet. Som nevnt tidligere ønsker Rikshospitalet at mennesker med hørselstap skal primært satse på lyttetrening og auditivt språk. Likevel tenker jeg at samfunnet bør få mer innsikt og lærdom kan det føre til holdningsendringer i samfunnet og opprettholdelse av tegnspråk.

På andre siden har jeg en oppfattelse av at det må arbeides mer med for å få et optimalt inkluderende opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever. Datamaterialet viser lærere som ikke ønsker å iverksette tilpasninger og dårlig anvendelse av det tekniske utstyret. Jeg synes det er skremmende at datamaterialet viser hvor liten grad et hørselstap blir tatt hensyn til. På samme tid forundrer det meg at lærerkollegiet ikke ønsker å ta i mot veiledning og kurs fra Statped. Av den grunn har jeg et inntrykk av at det er eleven med hørselstap som må tilrettelegge seg opplæringstilbudet, istedenfor at opplæringstilbudet tilrettelegges for eleven med hørselstap. Derfor er det behov for kompetanseheving og mer forskning av opplæringstilbudet for døve og hørselshemmedes elever i nærskolen. Kompetansehevingen og forskningen må ta utgangspunkt i et kollektivt og tverrfaglig arbeid med døve og hørselshemmedes elever, foreldre, medelever, tolker, tegnspråklærere, lærere, ledelsen på nærskolen og Statped.

Jeg synes medbestemmelse er fraværende tematikk i mitt datamateriale. Jeg savner at informantene vektlegger tilrettelegginger og tilpasninger som har blitt gjort fordi eleven selv har sagt at det er hensiktsmessig eller nødvendig. Jeg tror at situasjoner der medelever og lærere ikke tar hensyn, er fordi de ikke vet hvordan det er å ha et hørselstap, samt hvordan det er å ta del i en skolehverdag og læringsmiljø med hørende medelever og lærere. Jeg vil påstå at dersom eleven selv kunne fortalt lærere og medelever hvordan det oppleves at det tekniske utstyret ikke anvendes riktig, eller hvordan det er å bli plassert i på et langbord med 60 andre medelever, så kan det bidra til mer tilrettelagt opplæring og økt annerkjennelse fra lærere og medelever. Det er viktig å huske på at det er døve og hørselshemmede elevene som vet best hva som bidrar til inkludering, og derav hjelper det ikke at lærere handler ut fra egen kompetanse og holdninger.

Med denne studien ønsker jeg å appellere til skoler som har døve og hørselshemmede i sin elevgruppe. Hensikten er at studien og problemstillingen kan bidra til at flere forstår hvordan et inkluderende opplæringstilbud kan være, og få forståelse av hva som er bra og hva som må arbeides mer med. Døve og hørselshemmede elever er en kompleks gruppe, og man må tilpasse undervisningstilbudet til den enkelte elev. På grunn av Covid-19 fikk jeg ikke innsikt i hvordan døve og hørselshemmede elever selv opplever tilretteleggingen og opplæringstilbudet. Det kunne vært spennende og betydningsfullt å få innblikk i observasjoner av opplæringen, og elevenes perspektiver på hvordan de opplever av et inkluderende opplæringstilbud i nærskolen. Derfor anbefaler jeg at videre forskning tar utgangspunktet i observasjon med fokus mot hvordan et inkluderende opplæringstilbud er på nærskolen. I tillegg til intervju rettet mot hvordan døve og hørselshemmede elever selv opplever det, og at deres historie om hva som fremmer inkluderende opplæring blir belyst. For å kunne etablere et bedre inkluderende opplæringstilbud enn det som er i nærskolen i dag, tror jeg at opplæringstilbudet må ta utgangspunktet i hvordan døve og hørselshemmede elevene selv opplever det, derav må Statped, skolen, ledelsen og lærerkollegiet arbeide ut fra dette.

# Litteraturliste

- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229. doi:10.1093/deafed/7.3.214
- Bagga-Gupta, S. (1999). Visual Language Environments. Exploring everyday life and literacies in Swedish Deaf bilingual schools. *Visual Anthropology Review*, 15(2), 95-120. doi:10.1525/var.2000.15.2.95
- Bakke, H. L. (2016). *Videregående elever med hørselsnedsettelse*. (Masteroppgave, Universitet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52084/Masteroppgave-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2015a, 27.6.2019). *Teleslynger*. Hentet fra [https://bufdir.no/uu/Lag\\_horselsvennlig\\_miljo/Ulike\\_mater\\_a\\_overfore\\_lyd/Teleslynger/](https://bufdir.no/uu/Lag_horselsvennlig_miljo/Ulike_mater_a_overfore_lyd/Teleslynger/)
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2015b, 24.01.2019). *Ulike måter å overføre lyd*. Hentet fra [https://bufdir.no/uu/Lag\\_horselsvennlig\\_miljo/Ulike\\_mater\\_a\\_overfore\\_lyd/](https://bufdir.no/uu/Lag_horselsvennlig_miljo/Ulike_mater_a_overfore_lyd/)
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk : historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, S. S. (2016). *Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Berge, S. S. (2019, 13.mai). *Tegnspråktolk i videregående skole – en veiledning* [Videoklipp]. Hentet fra [https://www.youtube.com/watch?v=Sa1dth3CoRU&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=Sa1dth3CoRU&feature=emb_title)
- Berge, S. S. (2020). Læreres forventninger til tegnspråktolkers yrkesrolle i videregående opplæring. *Spesialpedagogikk*, 84(3), s.47-61.
- Berge, S. S., & Thomassen, G. (2015). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high school students where an artifact is in use. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 21(2), 187-199. doi:10.1093/deafed/env057
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erlenkamp, S. (2008). Et synlig språk? Omtalen av norsk tegnspråk I offentlige dokumenter. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon : en artikkelsamling* (s. 160-168). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Falkenberg, E.-S., & Kvam, M. H. (2012). Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 426-447). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlag.

- Grønlie, S. M. (1995). *Når noen ikke hører : om ulike grupper av døve og tunghørte og deres betingelser for god identitetsutvikling og samfunnsintegrering*. Bergen: Døves forlag AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget Vingmostad & Bjørke AS.
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom. En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*. (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://www.acm5.com/kompendier/kommunikative%20praksiser%20i%20visuelt.pdf>
- Hansen, A. L. (2008). Kommunikative fellesskap i visuelt orienterte læringsmiljø. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon : en artikkelsamling* (s. 123–132). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Haualand, H. (2006). Et samfunn uten sted. I R. L. Anjum & S. R. Jørgensen (Red.), *Tegn som språk : en antologi om tegnspråk* (s. 17-32). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haualand, H. (2015). *Grunnskole for tegnspråklige elever* (FAFO-notat 2015:01). Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2015/10212.pdf>
- Helsenorge.no. (2019, 30.oktober). *Nyfødtscreening og undersøkelser av nyfødte*. Hentet fra <https://helsenorge.no/etter-fodsel/helseundersokelser-av-nyfodte#H%C3%B8rselstest>
- Hendar, O., & Lundberg, C. S. (2010). *Elever med hørseshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Oslo: Skådalen kompetansesenter. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/horsel1.pdf>
- Høknes, N. S. (2003). *Realisering av Opplæringsloven §2-6 : En kvalitativ studie av fire læreres erfaring med realisering av §2-6 på mellomtrinnet*. (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269800/650893\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269800/650893_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Iantaffi, A., Jarvis, J., & Sinka, I. (2003). Deaf pupils' views of inclusion in mainstream schools. *Deafness & Education International*, 5(3), 144-156.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jæger, E. (2008). Jeg blir sliten i kroppen av i høre hva du sier. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon : en artikkelsamling* (s. 194-201). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H., & Kermit, P. S. (2016). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. Trondheim: Statped / NTNU Samfunnsforskning.



- Kermit, P.S., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken?: Inkludering og ungdom med sansetap: Muligheter og begrensninger*. Trondheim: Statped / NTNU Samfunnsforskning.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. , & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejordet, S. (2015, 1.mai). *Den lange veien mot en inkluderende skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/>
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori : Vygotsky i teori og praksis. I K. Ragnheiður & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø : en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Trondheim: Akademika.
- Moen, T., & Ragnheiður, K. (2011). Innledning. I T. Moen & K. Ragnheiður (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir akademisk.
- Nesse, L. S., Jørgensen, S. R., & Peterson, V. S. (2006). Om tolkning og undervisning. I R. L. Anjum & S. R. Jørgensen (Red.), *Tegn som språk : en antologi om tegnspråk* (s. 113-124). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Døvehistorisk Selskap. (1993). Verdens første døveprest i full stilling : Conrad Svensen. *Nye journal for døve*, 3(1), 1-2. Hentet fra <http://www.ndhs.no/wp-content/uploads/ndhs/NJD1993-1.pdf>
- Norskhelseteoretikk. (2014, 27.februar). *Hørsestap*. [Videoklipp] Hentet fra <https://nhi.no/animasjoner/orenesehals/horselstap/>
- NOU 2004: 23. (2004). *Barnehjem og spesialskoler under lupen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/309a0b25076f402bb36fedf92d0be980/no/pdfs/nou200420040023000dddpdfs.pdf>
- Ohna, S. E. (2008). Opplæringslovens § 2-6 i nye kontekster, utfordringer i årene fremover. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon : en artikkelsamling* (s. 114-122). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- 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>
- Peterson, S. A. (1991). *Tegnspråkets stilling. Utvikling, status forskning*. Bergen: Døves forlag.
- Postholm, M. B., & Madsen, J. (2012). Lærerutdannere i forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: deres opplevelse av arbeidets betydning for rollen i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(4), s.269-281. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2012/04/laererutdannere\\_i\\_forsknings-og\\_utviklingsarbeid\\_i\\_skolen](https://www.idunn.no/npt/2012/04/laererutdannere_i_forsknings-og_utviklingsarbeid_i_skolen)

- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I T. Næsby & L. Qvortrup (Red.), *Er du med? : om inklusion i dagtilbud og skole Seriehæfte* (Vol. no.5, s. 5-16). Aalborg: Forskning og Udvikling, University College Nordjylland.
- Ramsey, C., L. (1997). *Deaf children in public schools: Placement, context and consequences*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringsø, T. (2014). *Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet : en intervjustudie*. (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/285099/Rings%c3%b8\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/285099/Rings%c3%b8_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ringsø, T., & Agerup, C. H. (2018). To profesjoner i et klasserom. I H. Haualand, A.L. Nilsson, & E. Raanes (Red.), *Talking : språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 336-352). Oslo: Gyldendal.
- Silverman, D. (2011) *Interpreting qualitative data, A guide to the principles of qualitative research* (4.utg.). London, Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smaldino, J. J., & Flexer, C. (2012). *Handbook of Acoustic Accessibility. Best Practices for Listening, Learning, and Literacy in the Classroom*. New York: Thieme Medical Publishers, Inc.
- Skjølberg, T. (1992). *Trondheim offentlige skole for døve (1825-1986) : med hovedlinjene i døveundervisningens historie ute og hjemme*. Bergen: Døves forlag.
- Stinson, M. S., & Liu, Y. (1999). Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), s. 191-202
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*, s. 216-235. Stockholm: Liber.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tye-Murray, N. (2015). *Foundations of aural rehabilitation : children, adults and their family members* (4 utg.). Stamford: Cengage Learning.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. (St.meld. nr. 54 (1989-1990)). Hentet fra [https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL432&pgid=d\\_0521](https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL432&pgid=d_0521)

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. (St.meld. nr. 35 (1990-1991)). Hentet fra [https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL375&pgid=c\\_0351](https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL375&pgid=c_0351)
- Utdanningsdirektoratet. (2005, 11.august). *Sjekkliste - hørselshemmede*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/god-tilrettelegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 4.august). *De pedagogiske tilbudene - hørselshemmede i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/grunnskole/det-pedagogiske-tilbudet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 20.august). *Teknisk tilrettelegging for hørselshemmede*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/teknisk-tilrettelegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 28.august). *Opplæring i og på tegnspråk - hørselshemmede i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/grunnskole/opplaring-i-og-pa-tegnsprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 12.mars ). *Informasjon til skoleeiere – videreutdanning for lærere*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/informasjon-til-skoleeiere---videreutdanning-for-larere/>
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elvenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (1.utg., s.130-150). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elvenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (1.utg., s.157-185). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Vedeler, L. (2004). Social coping strategies in pre-school play. How do children with disabilities succeed in play groups with other children? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 192-205. doi:10.1080/15017410409512652
- Aarsand, P., & Forsberg, L. (2009). De öppna och stängda dörrarnas moral: dilemman i deltagande observation med videokamera. I A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Evaldsson & V. Adelsvärd (Red.), *Den Väsentliga Vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (s. 148-168). Stockholm: Carlsson.

# Vedlegg 1. NSD sin vurdering

## NSD sin vurdering

 Skriv ut

### Prosjekttittel

Opplæringstilbud for elever med hørselsnedsettelse

### Referansenummer

723425

### Registrert

14.01.2020 av Stine Lundgreen - stinelun@stud.ntnu.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sigrid Slettebakk Berge, sigrid.s.berge@ntnu.no, tlf: 92427830

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Stine Lundgreen, stinelundgreen@hotmail.com, tlf: 90747690

### Prosjektperiode

20.01.2020 - 02.07.2020

### Status

15.06.2020 - Vurdert

### Vurdering (3)

---

#### 15.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 29.05.2020.

Vi har nå registrert 02.07.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden (Opprinnelig prosjektslutt 01.06.2020)

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

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

#### 29.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 29.05.2020.

Vi har nå registrert 18.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

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

#### 17.02.2020 - 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 17.02.2020 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](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Uvalg 1 er elev med hørselsnedsetting. Prosjektet vil innhente samtykke fra den registrerte og hans foreldre til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

Uvalg 2 er lærere/spesialpedagoger/assistenter. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalget 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 lenger 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 og intervjuguide til døve og hørselshemmede elever.**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***”Opplæringstilbud for elever med hørselsnedsettelse»?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan hørselshemmede elever opplever opplæringstilbudet. På samme tid ønsker jeg å undersøke hvordan lærer/spesialpedagog/assistenter arbeider med opplæringstilbudet der skolehverdagen består av en elevgruppe med en elev med hørselsnedsettelse. For å finne ut av dette ønsker jeg å benytte meg av observasjon og intervju av elev med hørselsnedsettelse, i tillegg til observasjon og intervju lærer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål og bakgrunn**

Mitt navn er Stine Lundgreen. Jeg har studert lærerutdanningen ved NTNU, og er nå masterstudent ved institutt for pedagogikk og livslang læring (NTNU). Våren 2020 skal jeg skrive en masteroppgave der jeg ønsker å sette fokus mot hørselshemmede elevers egne opplevelser av opplæringstilbudet. For å undersøke dette ønsker jeg først å observere undervisning. Etter det ønsker jeg å intervju elev med hørselsnedsettelse. Intervjuet vil ta utgangspunkt i observasjoner og høre hva elev med hørselsnedsettelse tenker om sin hverdag på skolen. For å kunne få en forståelse av hvordan lærere/spesialpedagog/assistenter arbeider med opplæringstilbudet, vil det også bli observasjon og intervju av lærere/spesialpedagog/assistenter.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, Trondheim, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

NTNU har samarbeid med Trondheim kommune. Etter et samarbeidsmøte med Trondheim kommune fikk vi innblikk i hvilke skoler som er aktuelle til prosjektet. I tillegg har prosjektansvarlig tatt kontakt med offentlige epostadresser som har videresendt henvendelsen til aktuelle skoler. Det er slik jeg har fått kontakt med din skole. Deretter sende jeg forespørsel til skolen om deltakelse til mitt prosjekt. På grunn av skolens godkjenning, er elev med hørselsnedsettelse og lærer/spesialpedagog/assistent spurt om frivillig deltakelse til prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at jeg må få noe informasjon om din hørselsnedsettelse. Jeg ønsker å få vite hva som kjennetegner din hørselsnedsettelse, hva som du synes er vanskelig i skolehverdagen og hva du får til i skolehverdagen.

I tillegg innebærer det at du blir observert i undervisning. Det er ulike situasjoner i ordinær undervisning du vil bli observert, som for eksempel ulike arbeidsmetoder som gruppearbeid, klasseromsundervisning og gymtime. Deretter vil du delta i et intervju. Du får ulike spørsmål innenfor organisering og læringsmiljø, samt noen spørsmål fra det jeg har observert.

*«Hvordan opplever du å være elev med hørselsnedsettelse i klassen?, Hvordan opplever du at regler er tilrettelagt for deg?, Hva må man ta hensyn til når du er i klassen?».* Dersom du, foreldre/foresatte er interessert i spørsmålene som kan bli stilt i intervjuet, er intervjuguide på side 4.

I dette prosjektet vil jeg intervju læreren/spesialpedagog på din skole, og be de gi noen opplysninger om deg. Spørsmålene kan være *«Hva må man ta hensyn til når man underviser en elev med hørselsnedsettelse? Hva må man ta hensyn til når en elev med hørselsnedsettelse skal ha en plass i klasserommet? Under gruppearbeid? I gymtimer? På tur?»* Spørsmålene vil kun være rettet mot hvordan lærer arbeider og legger til rette for elev med hørselsnedsettelse, og skal ikke være sensitive eller krenkende for deg.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Notater fra intervjuet vil bli slettet så fort intervjuene er transkribert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Siden du er under 18 år, må du selv bestemme om du ønsker å delta, men foreldrene eller foresatte må avgi samtykke. Dersom du ønsker å delta må du og dine foreldre/foresatte avgi skriftlig samtykke. Samtykkeerklæring finner du side 3.

Alle opplysningene om deg vil bli anonymisert. Du som deltaker kan få muligheten til å få innsyn fra intervju og transkripsjoner. Årsaken til dette er at du skal mulighet til å rette opp eller slette opplysninger om deg. Du får også muligheten til å lese den ferdige masteroppgaven.

Hvis du ønsker å delta, men det oppstår noe som fører til at du ikke ønsker å gjennomføre intervju eller bli observert, vil dette bli tatt hensyn til. Datainnsamlingen vil da starte opp igjen når du ønsker det.

Du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Da tar foreldre dine eller foresatte kontakt på epost-adresse eller telefonnummer til undertegnede. 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.

Navn og kontaktopplysninger vil lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, samt lagres på en ekstern harddisk med passord. Intervju på båndopptaker, samt transkripsjoner vil også bli lagret på samme måte.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne seg selv publisering. Innsamlet data vil behandles slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere skolen eller deltakere.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Da vil personopplysninger, intervjuopptak og transkripsjon bli slettet.

### **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 Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU 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:

- Stine Lundgreen på epost ([stinelun@stud.ntnu.no](mailto:stinelun@stud.ntnu.no)) eller på telefon : 90747690, eller
- Prosjektleder/veileder Sigrid Slettebakk Berge på epost ([sigrid.s.berge@ntnu.no](mailto:sigrid.s.berge@ntnu.no)) eller på telefon 92427830
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Sigrid Slettebakk Berge

Masterstudent  
Stine Lundgreen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Opplæringstilbud for elever med hørselsnedsettelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å informere om helseopplysninger
- ☐ å delta i observasjon
- ☐ å delta i intervju
- ☐ at lærer/spesialpedagog/assistent kan oppgi opplysninger om mitt barn til prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato



## **Intervjuguide – elev med hørselsnedsettelse**

### **Introduksjon og rammefaktorer**

- Uformell prat, bli litt kjent.
- Informasjon om hva som skal skje. Litt om prosjektet, hva det skal brukes til, anonymisering, lydopptak, rett til å trekke seg underveis og senere, muligheten for pause. Be om at andre på skolen beskrives som medelever/lærer/spesialpedagog/assistent – ikke ved navn.
- Eventuelle spørsmål

### Informasjon om deg

- Hva innebærer din hørselsnedsettelse? Hvilke ord liker du å beskrive deg med? Døv, hørselshemmet, hørselsnedsettelse? Fortell
- Du har redusert hørsel. I hvilke situasjoner er det vanskelig for deg å høre hva andre sier, og når er det greit? Kan du gi noen eksempler?
- Hvilke tekniske hjelpemidler bruker du? Hvordan fungerer det? Hvilke utfordringer møter du på?
- Fortell om situasjoner i din skolehverdag er utfordrende og når føler du mestring.

### Organisering

- Hva må man ta hensyn til når du er i klassen? Under gruppearbeid? I gymtimer? På tur? I friminuttene? Gi eksempler
- Hvordan opplever du organisering av undervisning? Hva er lærer/spesialpedagogen/assistenten gode på, hva kunne du vært ennå flinkere til?
- Er det noen regler og rutiner på skolen som er tilpasset deg? Opplever du at disse blir fulgt?
- Plassering og organisering av klasserommet. Hva må man ta hensyn til når du skal ha en ha en plass/pult i klasserommet? Under gruppearbeid? I gymtimer? På tur? I friminuttene? Hvordan opplever du din plass?
- Hvordan arbeider du med oppgaver? Jobber du alene, liten gruppe, i et grupperom, annet? Hvem er du på gruppe med? Hva liker du best?
- Fortell om hvordan man skal lykkes med samarbeid/gruppearbeid med deg.
- Hva skal til for at du får arbeidsro og konsentrasjon?
- Fortell om en opplevelse der du synes det er vanskelig å lære. Fortell om opplevelse der du får det til og opplever mestring.
- Hvordan er tilgangen på tekniske hjelpemidler i din skolehverdag?
- Hva synes du er bra med de hjelpemidlene du har nå? Fungerer de alltid? Er det noe som mangler?

### Tegnspråklig miljø

- Fortell hvordan opplæring du får i tegn og på tegnspråk.
- Hva skal til for å kommunisere best mulig med deg? Personen bør kunne tegn, må du ha egen tolk, munnavlesning, tekniske hjelpemidler?

Gi eksempler der du føler det er god kommunikasjon med lærer og medelever.

Kan du komme med et eksempel der du synes det var vanskelig å kommunisere, og hva kunne blitt gjort for at det skulle blitt bedre.

- Fortell om hvordan du tenker at lærere skal undervise døve elever.
- Kan medelever tegnspråk?
- Hva er inkludering for deg? Hva betyr dette ordet?
- Hva skal til for at du skal føle deg inkludert? Gi et eksempel.
- Er det situasjoner du føler deg utenfor? Fortell.

#### Medbestemmelse

- Hva innebærer medbestemmelse for deg? Har du opplevd medbestemmelse?
- Opplever du å bli spurt av lærer/spesialpedagog hva som er best for deg?
- Får du muligheten til å si ifra om hva som er best for deg? Opplever du at lærer/spesialpedagog/tolk hører på deg dersom du sier ifra?

#### Spørsmål til ulike observasjoner

- Hvordan opplever du denne situasjonen? Hvordan pleier det å være?
- Har du et forslag for å at situasjonen kan være bedre for deg med hørselsnedsettelse?

## **Vedlegg 3. Informasjonsskriv og intervjuguide til lærere og tegnspråklærere**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***”Opplæringstilbud for elever med hørselsnedsettelse” ?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan hørselshemmede elever opplever opplæringstilbudet. På samme tid ønsker jeg å undersøke hvordan lærer/spesialpedagog/assistenter arbeider med opplæringstilbudet der skolehverdagen består av en elevgruppe med en elev med hørselsnedsettelse. For å finne ut av dette ønsker jeg å benytte meg av observasjon og intervju av elev med hørselsnedsettelse, i tillegg til observasjon og intervju lærer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål og bakgrunn**

Mitt navn er Stine Lundgreen. Jeg har studert lærerutdanningen ved NTNU, og er nå masterstudent ved institutt for pedagogikk og livslang læring (NTNU). Våren 2020 skal jeg skrive en masteroppgave der jeg ønsker å sette fokus mot hørselshemmede elevers egne opplevelser av opplæringstilbudet. For å undersøke dette ønsker jeg først å observere undervisning. Etter det ønsker jeg å intervju elev med hørselsnedsettelse. Intervjuet vil ta utgangspunkt i observasjoner og høre hva elev med hørselsnedsettelse tenker om sin hverdag på skolen. For å kunne få en forståelse av hvordan lærere/spesialpedagog/assistenter arbeider med opplæringstilbudet, vil det også bli observasjon og intervju av lærere/spesialpedagog/assistenter.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, Trondheim, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

NTNU har samarbeid med Trondheim kommune. Etter et samarbeidsmøte med Trondheim kommune fikk vi innblikk i hvilke skoler som er aktuelle til prosjektet. I tillegg har prosjektansvarlig tatt kontakt med offentlige epostadresser som har videresendt henvendelsen til aktuelle skoler. Det er slik jeg har fått kontakt med din skole. Deretter sende jeg forespørsel til skolen om deltakelse til mitt prosjekt. På grunn av skolens godkjenning, er elev med hørselsnedsettelse og lærer/spesialpedagog/assistent spurt om frivillig deltakelse til prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du blir observert. Det er ulike situasjoner i ordinær undervisning du vil bli observert i, som for eksempel hvordan du presenterer og organiserer ulike arbeidsmetoder som gruppearbeid, klasseromsundervisning og gymtime.

Deretter vil du delta i et intervju. Der du får ulike spørsmål innenfor organisering og læringsmiljø, samt noen spørsmål fra det jeg har observert. Spørsmålene kan være «*Hvordan opplever du å organisere når man har en elev med hørselsnedsettelse i klassen?*», *Hva må man*

*ta hensyn til når en elev med hørselnedsettelse skal ha en plass i klasserommet? Under gruppearbeid? I gymtimer? På tur?».* Dersom du er interessert i spørsmålene som kan bli stilt i intervjuet, er intervjuguide vedlagt på side 4.

I dette prosjektet vil jeg også intervju elev med hørselnedsettelse skolen, og be de gi noen opplysninger om deg. Dette kan være opplysninger om hvordan eleven oppfatter sin hverdag, og hvordan du organiserer undervisningen. Spørsmålene kan være *«Hvordan opplever du organisering av undervisning? Hva er lærer gode på, hva kunne du vært ennå flinkere til?, Opplever du å bli spurt av lærer/spesialpedagog hva som er best for deg?, Hva må man ta hensyn til når man har en elev med hørselnedsettelse i klassen? Hvordan klarer lærerne på deres skole å ta disse tilpasningene?»*, Spørsmålene skal ikke være sensitive eller krenkende for deg.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Notater fra intervjuet vil bli slettet så fort intervjuene er transkribert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta må du avgi skriftlig samtykke. Samtykkeerklæring finner du side 3. Alle opplysningene om deg vil bli anonymisert. Du som deltaker kan få muligheten til å få innsyn i opptak fra intervju og transkripsjoner. Årsaken til dette er at du skal mulighet til å rette opp eller slette opplysninger om deg. Du får også muligheten til å lese den ferdige masteroppgaven.

Hvis du ønsker å delta, men det oppstår noe som fører til at du ikke ønsker å gjennomføre intervju, vil dette bli tatt hensyn til. Datainnsamlingen vil da starte opp igjen når du ønsker det.

Du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Da tar du kontakt på epost-adresse eller telefonnummer til undertegnede. 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.

Navn og kontaktopplysninger vil lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, samt lagres på en ekstern harddisk med passord. Intervju på båndopptaker, samt transkripsjoner vil også bli lagret på samme måte.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne seg selv publisasjon. Innsamlet data vil behandles slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere skolen eller deltakere.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Da vil personopplysninger, intervjuopptak og transkripsjoner bli slettet.

### **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 Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU 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:

- Stine Lundgreen på epost ([stinelun@stud.ntnu.no](mailto:stinelun@stud.ntnu.no)) eller på telefon : 90747690, eller
- Prosjektleder/veileder Sigrid Slettebakk Berge på epost ([sigrid.s.berge@ntnu.no](mailto:sigrid.s.berge@ntnu.no)) eller på telefon 92427830
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Sigrid Slettebakk Berge

Masterstudent  
Stine Lundgreen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Opplæringstilbud for elever med hørselsnedsettelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju
- ☐ å bli observert
- ☐ at elever kan oppgi opplysninger om sin hverdag

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Intervjuguide – lærer/tegnspråklærer**

### **Introduksjon og rammefaktorer**

- Uformell prat, bli litt kjent.
- Informasjon om hva som skal skje. Litt om prosjektet, hva det skal brukes til, anonymisering, lydopptak, rett til å trekke seg underveis og senere, muligheten for pause. Be om at andre på skolen beskrives som medelever/lærer/spesialpedagog/assistent – ikke ved navn.
- Eventuelle spørsmål

### Organisering

- Hvordan opplever du å organisere når man har en elev med hørselnedsettelse i klassen? Hvilke utfordringer møter du på? Hva er lærer/spesialpedagogen/assistenten gode på, hva kunne du vært ennå flinkere til? Gi eksempler.
- Hva må man ta hensyn til når man underviser en elev med hørselnedsettelse i klassen?
- Plassering og organisering av klasserommet. Hva må man ta hensyn til når en elev med hørselnedsettelse skal ha en plass i klasserommet? Under gruppearbeid? I gymtimer? På tur? I friminuttene? Hvordan opplever du plasseringen av den hørselshemmede eleven?
- Det er jo mange elever i klassen. Av og til er dere sikkert i mindre grupper. Hvordan organiseres inndelingen: Er dere alltid sammen eller er dere av og til oppdelt i grupper? Når deles elevene inn i grupper? Hvordan deles elevene inn i grupper? Er eleven med hørselnedsettelse i egen gruppe enn andre elever? Opplever du at den hørselshemmede eleven er mest i klasserom eller blir tatt ut?
- Hvordan må man legge til rette for en elev med hørselnedsettelse skal lykkes med samarbeid/gruppearbeid?
- Hvordan er reglene og rutineene på skolen? Hvilke regler er tilpasset eleven med hørselnedsettelse? Hvordan arbeider man med disse reglene? Opplever du at disse blir fulgt?
- Hvordan er tilgangen på tekniske hjelpemidler i skolehverdagen?
- Hva synes du er bra med de hjelpemidlene skolen har nå? Fungerer de alltid? Er det noe som mangler?

### Tegnspråklig miljø

- Fortell hvordan skolen gjennomfører opplæring i tegn og på tegnspråk.
- Hvordan kommuniserer du med eleven? Bare tegn, avhengig av tolk, munnavlesning, tekniske hjelpemidler?  
Gi eksempler der du føler det er god kommunikasjon med eleven.  
Kan du komme med et eksempel der du synes det var vanskelig å kommunisere med eleven, og hva kunne blitt gjort for at det skulle blitt bedre.
- Kan medelever tegnspråk?

- Hva er inkludering for deg? Hva betyr dette ordet?
- Hvordan arbeider man med at eleven skal bli inkludert? Gi et eksempel.
- Er det situasjoner du føler at eleven er utenfor? Fortell.

#### Inkludering/medbestemmelse og læringsmiljø

- Opplever du at elev med hørselsnedsettelse sier ifra om hva som er best for seg selv?
- Får eleven muligheten til å si ifra om hva som er best for seg selv? Opplever du at det blir gjort tiltak dersom eleven sier ifra?

#### Spørsmål til ulike observasjoner

- Hvordan opplever du denne situasjonen? Hvordan pleier det å være?
- Har du et forslag for å at situasjonen kan være bedre for eleven med hørselsnedsettelse?

