

Julie Lilleby Dale

Tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen

En kvalitativ studie om hørselshemmede elevers opplevelse av lyttehjelpemidler, inkluderingspraksis og psykososialt miljø i skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Juni 2021

Julie Lilleby Dale

Tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen

En kvalitativ studie om hørselshemmede elevers opplevelse av lyttehjelpemidler, inkluderingspraksis og psykososialt miljø i skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Juni 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien har til hensikt å finne ut hvordan elever med hørselstap opplever tilretteleggingen deres i skolen. Søkelyset rettes mot hvordan tilretteleggingen for elevene påvirker hørselshemmede elevers opplevelse av det psykososiale miljøet på skolen, og hvordan man kan skape gode inkluderingspraksiser for elevene.

Problemstillingen som danner grunnlaget for oppgaven er som følger: *Hvordan opplever elever med hørselstap tilretteleggingen på skolen deres?* For å belyse problemstillingen er det formulert et forskningsspørsmål: *I hvilken grad opplever eleven at tilretteleggingen på skolen bidrar til at eleven opplever et godt psykososialt miljø på skolen?*

I oppgaven presenteres relevant teori og forskning rundt hørselstap. Teorigrunnlaget for denne oppgaven omhandler blant annet kommunikasjon, strategier i forbindelse med hørselstap og hørselstekniske hjelpemidler. Det er gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med fire elever som har en form for hørselstap. Studien er bygget på hermeneutisk vitenskapsteori.

Resultatene i studien indikerer at elever med hørselstap opplever utfordringer med kommunikasjon på skolen. Dette skyldes hovedsakelig for høyt støynivå samt læreres og medelevers holdninger til hørselstap. Informantene signaliserer at de ønsker at støynivået skal senkes og at lyttehjelpemidlene skal brukes mer i undervisningen. Informantene gir eksempler på praktiske tiltak og virkemidler for å oppnå en bedre inkluderingspraksis. Informantenes utsagn tyder på at skolen ikke legger nok innsats i å skape et godt psykososialt miljø for disse elevene. Holdningene til lærere og elever går direkte utover elevenes inkludering i skolen. Det viser seg at ikke alle lærere og elever bruker lyttehjelpemidlene, og at medelever misbruker hjelpemidlene. Resultatet i studien gir grunn til å stille spørsmål om hvor grensen går mellom inkludering og ekskludering av elever med hørselstap i skolen. Videre forskning rundt inkluderingspraksis for hørselshemmede elever bør iverksettes for å belyse ovennevnte spørsmål.

Abstract

The purpose of this study is to find out how pupils with hearing impairments experience the quality of the facilitation done by their schools. The spotlight is directed towards how the facilitation influence their view of the psychosocial environment at the school, and how to create satisfactory practices for inclusion of these pupils.

The issue that is the foundation of this study is as follows: *How do pupils with hearing impairments experience the facilitation done by their schools?* A research question is formulated to enlighten the issue: *To what degree do the pupil experience that the facilitation done by the school contributes to a perception of a good psychosocial environment by the pupil?*

Relevant theory, research about hearing impairment, is presented. The theory foundation of this study includes, among other things, hearing loss, strategies related to reduced hearing and hearing aids. Qualitative research interviews with 4 pupils with hearing impairments have been performed. The study is built on hermeneutic science theory.

The results of this study indicate that pupils with hearing impairments experience challenges regarding communication at school. This is mainly due to high level of noise, together with the attitude of the teacher and other pupils regarding hearing impairments. The informants indicate that they wish that the level of noise would be reduced, and that the hearing aid tools should be more used in the teaching. Examples are given regarding practical measures and methods to achieve improved practices of inclusion. The statements for the informants indicate that the schools are not putting enough effort into creating a good psychosocial environment for these pupils. The attitude of the teachers and the other pupils works against inclusion with other pupils at school. It turns out that not all teachers use the hearing aid tools, and the other pupils misuse them. Given the result in this study, a question is raised: Where is the borderline between inclusion and exclusion of the pupils with hearing capabilities? Further research regarding practices of inclusion for pupils with reduced hearing capabilities is recommended with this question in mind.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess fra start til mål. Det har vært krevende, men samtidig veldig givende. Arbeidet har gitt meg innsikt i et tema som har vært et interessefelt jeg alltid har hatt og alltid kommer til å ha.

Jeg vil takke min veileder Per Egil Mjøsvatn for hjelp gjennom prosessen. Du har vært en stor støtte. Selv om vi ikke fikk anledning til å møtes, har du svart raskt og stilt opp med gode tilbakemeldinger. Takk for uvurderlig hjelp.

Jeg vil rette en stor takk til elevene som samtykket til å stille til intervju. Uten dere ville det ikke dette prosjektet vært mulig. Jeg retter også en takk til foreldrene som samtykket til at barna deres kunne delta.

Tusen takk til PPT og skolene for å finne informanter til intervjuene. Det var til god hjelp i en tid der fysisk oppmøte var vanskelig.

Jeg ønsker også å takke min far for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Til slutt vil jeg takke deg Pawel for at du har tatt deg av datteren vår i en meget travel tid.

Skafså, juni 2021

Julie Lilleby Dale

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Mål	2
1.2	Problemstilling	2
1.3	Struktur (oppgavens oppbygging)	2
1.4	Kildehenvisninger	3
2	Teori	4
2.1	Ulike hørselstap	4
2.2	Audiogram	5
2.3	Strategier	6
2.4	Hjelpemidler og utforming	7
2.4.1	Tekniske hjelpemidler	8
2.4.2	Utforming og praktisk bruk	8
2.4.3	Miljø og støy	9
2.4.4	Lysforhold og visuell støy	9
2.4.5	Kommunikasjon utenfor klasserommet	9
2.4.6	Grupper og gruppestørrelse	9
2.5	KART	10
2.5.1	Kontroll	10
2.5.2	Arbeid	10
2.5.3	Relasjon	10
2.5.4	Tid	11
2.6	Kommunikasjon	11
2.6.1	Batesons kommunikasjonsteori	11
2.6.2	Gestaltperspektivet	12
2.6.3	GAP	12
3	Metode	14
3.1	Kvalitativ metode	14
3.1.1	Kunnskap	14
3.2	Utvalg	14
3.2.1	Rekruttering av utvalget	14
3.2.2	Utvalgskriterier	15
3.2.3	Informantene	15
3.2.4	Konteksten under intervju	15
3.2.5	Analyse	15
3.3	Fra intervjuguide til drøfting- kort oppsummering	16
3.4	Etikk	16
3.5	Validitet	17

3.6	Hermeneutikk	18
3.6.1	Meningsfortetting og meningsfortolkning	18
3.6.2	Hermeneutisk sirkel	18
3.6.3	God gestalt	18
3.6.4	Forforståelse	18
3.6.5	Hermeneutikkens fortolkninger	19
3.7	Den Andre og refleksivitet	20
3.7.1	Den Andre	20
3.7.2	Refleksivitet	20
4	Resultater og analyse	22
4.1	Kommunikasjon	22
4.1.1	Inkludering	22
4.1.2	Støy	23
4.1.3	Stigma	24
4.2	Hjelpemidler	24
4.2.1	Elevenes bruk	24
4.2.2	Læreres bruk	25
4.2.3	Ønsker	25
4.3	Strategier	26
4.3.1	Åpenhet	26
4.3.2	Nonverbale strategier	27
4.4	Oppsummering	27
5	Drøfting	29
5.1	Støy	29
5.1.1	Støyreducerende tiltak	29
5.1.2	Gruppesammensetninger	30
5.1.3	Arbeidsmiljø og fysiske belastninger	30
5.1.4	Læringsutbytte	31
5.1.5	Ulike oppfatninger av støy	31
5.2	Hjelpemidler	32
5.2.1	Forventninger til bruk av hjelpemidler	32
5.2.2	Manglende/feil bruk av hjelpemidler	32
5.2.3	Læreren som rollemodell	33
5.3	Inkludering	34
5.3.1	Kommunikasjonsstrategier	34
5.3.2	Gruppetilhørighet	35
5.3.3	Åpenhet	36
5.3.4	Støy	36

5.3.5	Inkludering versus ekskludering.....	36
5.3.6	Enkle virkemidler	37
5.4	Hermeneutiske refleksjoner rundt funnene - jakten på den egentlige mening	37
6	Avslutning.....	39
6.1	Oppsummering av studien	39
6.2	Konklusjon	40
6.3	Veien videre: Alternativ undervisning under og etter Covid-19	40
	Referanser.....	42
	Vedlegg.....	45

Figurer

Figur 1: Hørselshemmedes Landsforbund (u.å.-a) <i>Slik fungerer øret</i> . https://www.hlf.no/horselsinfo/hvordan-fungerer-oret/	5
Figur 2: <i>GAP-modellen</i> . Fra Meld. St. 40 (2002-2003), s. 9.....	13

Tabeller

Tabell 1: Temaanalyse.....	22
----------------------------	----

1 Innledning

I 2017 ble det er anslått at rundt 950 000 nordmenn har en form for hørselshemming, viser tall fra Global Burden of Disease (fra Oslo Economics, 2020), og det er trolig rundt en million nordmenn med hørselshemming i 2020 (Hørselshemmedes landsforbund, u.å.-b). Av hele Norges befolkning har 14,5% hørselstap som påvirker det sosiale, utdanning og arbeidsliv i hverdagen (Hørselshemmedes landsforbund, u.å.-b). Hørselstap er et usynlig funksjonstap som fører til utfordringer med kommunikasjon, og som dermed påvirker opplevelsen av det psykososiale miljøet på skolen. En kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning om hørselshemmede elevers opplæringsmessige og sosiale vilkår i skolen viser at hørselshemmede elever har høyere risiko for å få psykososiale problemer, og mange sliter sosialt i skolen (Kermit, 2018). I tillegg viser oversikten at det ikke er noe som tyder på at hørselshemmede får medvirke eller blir hørt i utforming av utdanningsopplegget og underveis i utdanningsløpet (Kermit, 2018).

Undersøkelser viser også at elever med hørselstap skårer dårligere med hensyn til læringsutbytte i skolen enn sine normalthørende medelever (Hendar, 2012; Kermit, 2018). Tall fra Oslo Economics (2020) viser at færre hørselshemmede fullfører utdanning (på grunnskole- videregående og høyskole/universitetsnivå) enn normalthørende. Å tilrettelegge godt for at elever med hørselstap skal oppleve gode psykososiale og opplæringsmessige vilkår er derfor essensielt for hørselshemmede elevers muligheter til utdanning.

I 2012 ratifiserte Norge konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Fra da av har Norge forpliktet seg til blant annet å sikre mennesker med nedsatt funksjonsevne tilgang til en inkluderende utdanning, kommunikasjon på lik linje med andre og tilrettelegging ut fra deres behov. I tillegg har mennesker med nedsatt funksjonsevne krav på å bli hørt og få medvirke i beslutninger som angår deres liv (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Som hørselshemmet har jeg selv ervervet mange erfaringer omkring det å ha et hørselstap i skolen. Jeg ser viktigheten av at det tilrettelegges for gode kommunikasjonsmuligheter, spesielt gjennom systematisk og velfungerende bruk av lyttehjelpemidler. Noen av mine erfaringer er også at man ikke alltid får med seg alt som sies; man plukker ikke opp alle ordene, og svarer kanskje svevende fordi man ikke helt vet hva det ble spurt om. Det er lett å falle utenfor. Altfor ofte blir ansvaret for gode kommunikasjonsmuligheter lagt på den hørselshemmede eleven selv, og man kan oppleve at man er sårbar for andres hensyn eller mangel på hensyn.

Kunnskapsoversikten fra Kermit (2018) konkluderer med at skolene ikke lykkes i å skape gode inkluderingspraksiser for elever med en hørselshemming. Oversikten viser at det er lite forskning som fokuserer på hvilke tiltak og virkemidler som kan omsettes i praksis for å oppnå en bedre inkludering for hørselshemmede elever i skolen. Forfatteren etterspør mer kunnskap omkring dette. Denne masteroppgaven kan ses på som et ledd i økt kunnskap om og innsikt i hørselshemmede elevers erfaringer rundt hørselstap i skolen og tilretteleggingen de får, og hvilke ønsker de selv har for å oppnå en bedre inkluderingspraksis på skolen.

1.1 Mål

Oppgaven undersøker hørselshemmede elevers erfaringer omkring tilrettelegging i skolen. Det er tre sentrale mål for denne oppgaven.

- 1) Et mål er å undersøke hvordan elever med hørselstap opplever tilretteleggingen deres i skolen. Dette innebærer blant annet bruk av hjelpemidler.
- 2) Det andre målet er å undersøke hvordan elevenes opplevde tilrettelegging (eller mangel på tilrettelegging) påvirker den hørselshemmede elevens opplevelse av helse, trivsel og læring i skolen.
- 3) Det tredje målet er å undersøke hva som kan bidra til en bedre inkluderingspraksis i skolen for hørselshemmede elever.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen som danner grunnlaget for oppgaven er:

Hvordan opplever elever med hørselstap tilretteleggingen på skolen deres?

Studien undersøker hvordan fire elever med hørselstap opplever tilretteleggingen på skolen deres. I dette inngår deres erfaringer med lyttehjelpemidler, og hvordan hvordan medelever og lærere legger til rette for gode kommunikasjonsvilkår for eleven med hørselstap.

For å belyse problemstillingen, er det formulert et forskningsspørsmål som lyder slik:

I hvilken grad opplever eleven at tilretteleggingen på skolen bidrar til at eleven opplever et godt psykososialt miljø på skolen?

Retten til et godt psykososialt miljø er nedfelt i opplæringslova § 9A-2 (1998): «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». I dette inngår hvorvidt skolen har en god inkluderingspraksis som *fremmer* helse, trivsel og læring for eleven.

Oppgaven kan leses av ansatte på skolen eller andre som forhåpentligvis vil få en bedre forståelse av hvordan en kan tilrettelegge for hørselshemmede elever slik at de opplever et godt psykososialt miljø på skolen.

1.3 Struktur (oppgavens oppbygging)

Oppgaven består av seks deler: Innledning, teoretisk grunnlag, metode, resultat, drøfting og avslutning.

- 1) Innledningsvis ble formålet og oppgavens problemstilling presentert.
- 2) Det teoretiske grunnlaget tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling, og brukes som teoretisk rammeverk for senere analyse og drøfting av funn. Her introduseres først ulike typer av hørselstap. Deretter beskrives ulike strategier som hørselshemmede benytter seg av i kommunikasjon med andre. Deretter følge en presentasjon av ulike hjelpemidler og nytteverdien av disse for hørselshemmede elever i skolen. Til slutt blir begrepene skolelivskvalitet og kommunikasjon presentert, og det beskrives to modeller og to teorier knyttet til disse.

- 3) Oppgaven er basert på en kvalitativ forskningsmetode. I denne delen (del 3) reflekteres det rundt kunnskapskonstruksjon, og utvalget i undersøkelsen beskrives. Dette etterfølges av betraktninger rundt etikk, validitet og overførbarhet i oppgaven. Til slutt redegjøres det for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, hermeneutikk. Denne tilnærmingen brukes aktivt som forståelsesmåte til å sammenfatte drøftingen under del fem.
- 4) I del 4 presenteres en tematisk analyse basert på sentrale funn fra undersøkelsen. Analysen er hovedsakelig basert induktivt, men har noen elementer fra det teoretiske rammeverket (deduktiv). Her beskrives tre hovedtemaer som er tilknyttet problemstillingen: Kommunikasjon, hjelpemidler og strategier.
- 5) I denne delen drøftes funnene fra undersøkelsen. Her beskrives tre nye hovedtemaer for å belyse problemstillingen best: Støy, hjelpemidler og inkludering. Drøftingen sammenfattes i en hermeneutisk refleksjon, med mål om å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet.
- 6) I del 6 oppsummeres funnene og en ser på hovedtendensene mot formålet med studien. Det konkluderes med at elever med hørselstap opplever utfordringer med kommunikasjon i skolen, og at dette vil få konsekvens for opplevelsen av det psykososiale miljøet på skolen. Avslutningsvis pekes det på forslag til videre forskning som kan belyse hørselstap i skolen, spesielt i sammenheng med Covid-19.

1.4 Kildehenvisninger

Alle sidetallshenvisninger er mot sist nevnte referanse før sidetallshenvisningen.

2 Teori

Elever med hørselstap er ingen homogen gruppe. Hver enkelt elev er unik og har forskjellig hørselstap. Det er likevel noen utfordringer som kan sies å være felles for gruppa. Det være seg blant annet taleoppfattelse i omgivelser med støy, utfordringer i kommunikasjon og samspill med andre medmennesker og opplevelse av ensomhet.

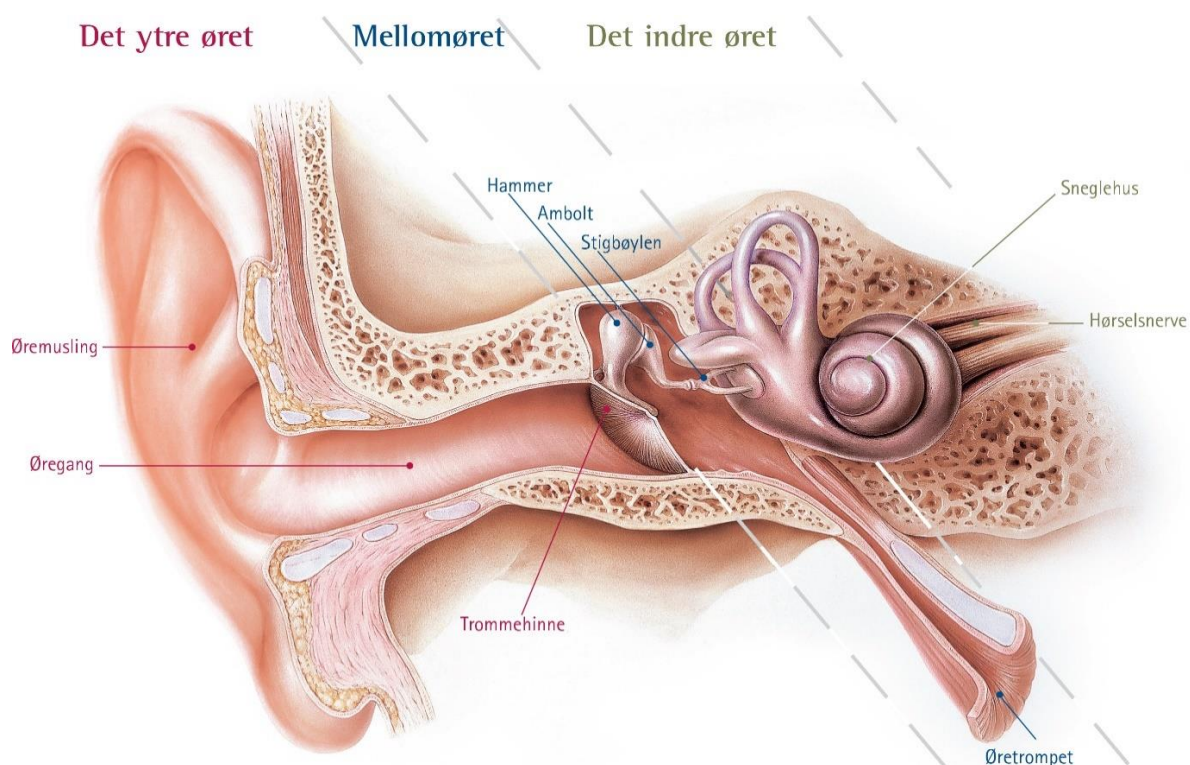
Teorien er delt opp i følgende deler:

- Del 1: Kort presentasjon av ulike hørselstap.
- Del 2: Ulike strategier elever med hørselstap bruker.
- Del 3: Hjelpemidlers betydning for elever med hørselstap og eksempler på noen hørselstekniske hjelpemidler i skolen.
- Del 4: Her blir det presentert to modeller og to teorier for oppgaven: KART-modellen, Batesons kommunikasjonsteori, gestaltteori og GAP-modellen.

2.1 Ulike hørselstap

De ulike formene for hørselstap kan kategoriseres i tre grupper (Befring et al., 2019):

- 1) Mekanisk hørselstap. Det vil si hørselstap forårsaket av det ytre øret eller mellomøret. Det kan være forbigående hørselstap ved eksempelvis ørebetennelse, men også varig hørselstap slik som skade på noen av benene i mellomøret (Befring et al., 2019, s. 457). Disse tre benene kalles hammeren, ambolten og stigbøylen, se figur 1.
- 2) Nevrogent hørselstap. Ved et nevrogent hørselstap sitter skaden i det indre øret. Det kan være skader i sneglehuset og/eller i hørselsnerven (se figur 1). Hørselstapet kan ikke behandles medisinsk, men CI kan være et hjelpemiddel her (Befring et al., 2019, s. 458).
- 3) Kombinasjon av mekanisk og nevrogent hørselstap. Dette kan for eksempel innebære skader i det indre øret samtidig som man har forbigående ørebetennelse i øregangen.



Figur 1: Hørselshemmedes Landsforbund (u.å.-a). Slik fungerer øret.
<https://www.hlf.no/horselsinfo/hvordan-fungerer-oret/>

Verdens helseorganisasjon (heretter WHO) presenterer i rapporten *World Report on Hearing* en oversikt over ulike hørselstap etter lydstyrke målt i desibel, dB (2021). Ifølge denne oversikten vil en person med et hørselstap på under 20 dB på beste øret høre normalt. Et mildt hørselstap (fra 20 dB til 35 dB) kan gi problemer med å høre i støyende omgivelser. Det skiller videre mellom moderate hørselstap, sterkt hørselstap og døv. Dersom man er døv (under 95 dB på beste øret), kan man ikke høre tale og heller ikke høre de fleste lyder i miljøet (WHO, 2021, s. 38).

Oversikten beskriver bilaterale hørselstap (hørselstap på begge ørene), men har også med unilateralt (ensidig) hørselstap (WHO, 2021, s. 38). Stort sett vil personer med unilateralt og bilateralt hørselstap ha samme sosiale utfordringer, både i kommunikasjon, relasjon og andre aspekter. Unilaterale hørselstap skiller seg likevel ut på noen områder. Her dreier det seg om større utfordringer i tilknytning til retningshørsel grunnet den monofoniske lydstimulering (lydstimuli i ett øre, Williams, 2018, s. 151). I tillegg vil en person med ensidig hørselstap være utsatt for «head-shadow effekten»; lyden må flytte seg rundt hodet for å nå det gode øret, og dermed svekkes lydstyrken før det når dette øret (Williams, 2018, s. 148)

2.2 Audiogram

Når en kartlegger hørselstap, resulterer dette i et audiogram. Et audiogram er et bilde av hvordan en person hører under gitte forhold som sted og tid, og kan brukes til å fastslå en persons hørselstap (WHO, 1998). Grønlie (2005) argumenterer for at audiogrammet man får gjennom hørselstesten ikke er et tilstrekkelig mål på en persons hørsel, da det sjelden er toner i ren form i den virkelige verden (s. 17). Audiogrammet måler heller ikke

livskvaliteten til personen (Williams, 2018, s. 26), da en person med sterkt hørselstap kan ha like god eller bedre opplevelse av livskvaliteten som en person med mildt hørselstap.

2.3 Strategier

Elever med hørselstap kan benytte seg av ulike strategier i skolen for å skjule sitt hørselstap eller øke kommunikasjonsmulighetene. En strategi kan være å late som man har hørt, for deretter å svare mumlende, eller med kort «ja» (Williams, 2018, s. 49). Fallhøyden er her stor for at man har svart feil for seg, og det kan utløses en følelse av skam. I en studie av hørselshemmede elever begrunner elevene det å skjule sitt hørselstap i større eller mindre grad med at man kan føle seg flau når man ber ofte andre om å gjenta, og man vil ikke skille seg ut i frykt for å bli utestengt (Jæger, fra Hansen et al., 2011, s. 196). En strategi som øker kommunikasjonsmulighetene er munnnavlesning- en ser på leppene til personen som snakker. Strategien innebærer også å se på ansikts- og kroppsspråket til den som snakker for å forstå hva personen sier (WHO, 2021, s. 108).

Elever med hørselstap bruker mye energi i hverdagen på å få med seg informasjon. For eksempel er de avhengige av å snu seg etter lyd-kilden for visuell støtte. En konsekvens av dette kan bli fysiske belastninger, hovedsakelig i nakke og skuldre, men også psykiske belastninger som opplevelse av utenforskap, ensomhet, dårlig selvtillit og mer (Jæger, fra Hansen et al., 2011, s. 197). Lærere på skolen kan være bevisst elevens kommunikasjonsstrategier. Deretter bør de så mye som mulig være med på å lette energibruket til eleven. Det finnes det mange mulige tiltak på dette området. Her vises noen eksempler:

- 1) Lærer bør vende seg mot klassen når han/hun snakker for å lette kommunikasjonen slik at eleven kan munnavlese (Bell & Swart, 2018, s. 144)
- 2) Bruke hjelpemidler på en korrekt måte for å sikre gode arbeidsforhold til elevene (Rekkedal, 2015, s. 47)
- 3) Være bevisst støyforholdene på skolen og redusere disse for at eleven skal oppfatte tale (Utdanningsdirektoratet, 2015c)
- 4) Gjenta det medelever sier i klasserommet (Bell & Swart, 2018, s. 145)

Den hørselshemmede eleven bruker synet for å få med seg informasjon som blir sagt (slik som munnnavlesning). Bell og Swart (2018) har gjennomført en kvalitativ casestudie av studenter med hørselstap på et sør-afrikansk universitet. Resultatet viser blant annet at studentene opplever svekket kommunikasjon og læring når de ikke kan munnavlese (s. 144). Det er derfor viktig at eleven får se den som snakker. Dette støttes også av Wie et al. (2010), som gjennom en studie av 30 norske personer med ensidig (unilateralt) hørselstap viser at det å kunne se personen som snakker og få mulighet til å munnavlese er viktig for taleoppfattelse i omgivelser med bakgrunnsstøy (s. 777). En annen viktig mestringsstrategi ved ensidig hørselstap er plassering i forhold til relevante lyder (Williams, 2018, s. 149). Det er gunstig å plassere en elev i klasserommet slik at eleven får det gode øret vendt mot de fleste lyd-kildene. Dette gjør det også lettere å munnavlese ved å snu seg og se elevene på siden og bak.

Kunnskapsoversikten over hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole fra Kermit (2018) viser at nordiske barnehager og skoler i liten grad har lyktes å etablere gode inkluderingspraksiser for hørselshemmede barn og unge når de er sammen med sine hørende jevnaldrende (s. 7). Noen sentrale funn som trekkes frem er:

- 1) Hensiktsmessig bruk av tekniske hjelpemidler krever bevisst innsats og kompetanse (s. 8).
- 2) Hørselshemmede utmattes av støy. For å redusere støy kan et virkemiddel være reduserte gruppestørrelser (s. 8).
- 3) Mange elever opplever at funksjonsnedsettelsen er noe skamfullt som må skjules, og derfor later de som de forstår og svarer vagt (s. 9).

Stinson og Liu (1999) har gjennomført en studie om deltakelse og sosial interaksjon mellom hørselshemmede og deres normalthørende medelever. Her finner de at når en hørselshemmet elev ikke hører hva som ble sagt, og ikke svarer den hørende eleven, kan medeleven oppfatte den hørselshemmede som dum, lat eller at han/hun ignorerer den hørende eleven (s. 195). De finner også at hørende elever ikke alltid vet hvordan de skal kommunisere med dem. Et siste funn som kan trekkes frem fra undersøkelsen er en manglende vilje blant normalthørende elever til å forsøke å inkludere hørselshemmede elever, noe som viser seg i at de ignorerer den hørselshemmede og lar ikke eleven få lov til å snakke med dem (s. 195). Stinson og Liu (1999) finner også at elever som får økt kunnskap om døvhet og hørselstap vil være mer aksepterende, og kan hjelpe hørselshemmede elever med å rette opp i kommunikasjonssvikt som har oppstått som følge av misoppfatninger (s. 196).

Åpenhet er derfor en viktig mestringsstrategi for elever med hørselstap. Jæger (fra Hansen et al., 2011) har gjennom samtaler med 14 elever med hørselstap i videregående skoler funnet at flere av disse elevene mener at kommunikasjonssituasjonen ble bedre jo mer åpne de var om sitt hørselstap (s. 199). Williams (2018) argumenterer for at åpenhet om hørselstapet kan føre til økt psykososial mestring (s. 53). Forfatteren skildrer tre ulike former for åpenhet (s. 54):

- 1) Å bruke høreapparater og andre hjelpemidler
- 2) Å gi informasjon om hørselstapet
- 3) Å opptre i samsvar med informasjonen man gir.

Bruk av hjelpemidler bør imidlertid ikke gjøre eleven avhengig av dem, advarer Ahmad (2015); det viktige er å øke elevens uavhengighet og ansvar for egen læring (s. 71). Å gi informasjon sammen med en instruks kan lette kommunikasjonen med den andre, slik at de vet hvordan de skal forholde seg til personen (Williams, 2018, s. 57), slik som: «jeg hører dårlig- kan du være snill å gjenta og se på meg når du prater?».

2.4 Hjelpemidler og utforming

En viktig omsorgsstrategi for å bedre kommunikasjon og utdanning for elever med hørselstap er økt bruk av tekniske hjelpemidler på offentlige steder, slik som på skolen (WHO, 2016, s. 13). Tekniske hjelpemidler er utstyr som skal kompensere for mangler i et bestemt miljø (Laukli, 2007, s. 366), for eksempel i skolemiljøet. Hjelpemidler kan bidra til å forbedre elevens forventning av mestring, og påvirker også elevens tilgang til og nytten av utdanning (Soetan et al., 2020). Mestring påvirker i sin tur igjen tankemønstre, valg av aktiviteter og fører ofte til økt utholdenhet til oppgaveløsning, økt

forventning av egen innsats og økt grad av suksess oppnådd (Bandura, 2001, fra Soetan et al., 2020). Videre finner Rekkedal (2015) i sin doktorgradsavhandling at lyttehjelpemidler påvirker faglig motivasjon og selvtillit i positiv retning (s. 96).

2.4.1 Tekniske hjelpemidler

En kan skille mellom to typer av hjelpemidler: Varslende hjelpemidler og kommunikasjonshjelpemidler (Laukli, 2007). I denne oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om sistnevnte grunnet omfang og relevans til oppgaven. Kommunikasjonshjelpemidler skal kunne bedre oppfattelser av verbale budskap (verbal kommunikasjon) (Laukli, 2007, s. 388). Et eksempel på slike hjelpemidler er teleslynge; når læreren bruker mikrofon blir lyden forsterket. Effektene kan blant annet bli økt konsentrasjon, gi lavere støynivå og reduksjon av stemmebelastningen til læreren (Jonassen, 2015, s. 21).

Det finnes flere ulike lyttehjelpemidler, blant annet

- FM-utstyr
- IR-utstyr
- Høreapparater
- CI (cochleaimplantat)
- Mikrofon (teleslynge).

Teleslynge, IR-system og FM-system kan redusere negative effekter av støy ved å kompensere for avstanden til lydkilden (Laukli, 2007, s. 366). Noen høreapparater forsøker å undertrykke bakgrunnsstøy, og med retningsvirkende system kan de undertrykke lyd som ikke kommer forfra (Laukli, 2007, s. 377). Et cochleaimplantat (CI) er et apparat som forsøker å stimulere nevronene i cochlea (sneglehuset), og som dermed gir brukeren en lydopplevelse. Evnen til å forstå tale for elever med CI varierer fra person til person (Laukli, 2007, s. 401). Høreapparater eller CI vil aldri kunne erstatte hørselen helt, og man blir ikke normalthørende av det (Overvik, fra Hansen, Garm & Hjelmervik, 2009).

2.4.2 Utforming og praktisk bruk

Riktig bruk av hjelpemidler fører til inkludering (Ahmad, 2015). Dette har tre forutsetninger (Ahmad, 2015, s. 67):

- 1) Det skal passe brukeren og omgivelsene rundt (brukeren skal ikke tilpasses hjelpemiddelet),
- 2) Det skal være i en prisklasse som muliggjør utskifting av hjelpemiddelet etter noen år grunnet bedret teknologi, og
- 3) Det skal være brukervennlig.

Ahmad (2015) argumenterer for at å lære å bruke teknologien er viktig for å oppnå suksess med hjelpemidlene, og advarer mot at ukorrekt bruk av hjelpemidler kan gi verre resultat enn å ikke ha tilgang til hjelpemiddelet i det hele tatt (s. 72). Dersom læreren ikke bruker mikrofoner eller prater utydelig vil det oppleves frustrerende for elever med hørselstap, og det vil være en stor barriere for kommunikasjon og læring (Bell & Swart, 2018, s. 144). En svensk undersøkelse viser at elever med hørselstap ligger bak sine hørende medelever med hensyn til læringsutbytte i skolen (Hendar, 2012; Kermit, 2018).

2.4.3 Miljø og støy

I tillegg til hjelpemidler som forsterker ønsket lyd, er det lønt å minske støynivået både i undervisningsarealet og på skolens uteområder. Støy er av Utdanningsdirektoratet (2015c) beskrevet som lyd som forstyrrer eller hindrer at en kan oppfatte tale. Støykilder i klasserommet kan blant annet være ventilasjonsanlegget eller elevgruppa (Jonassen, 2015, s. 15). Høyt støynivå over lang tid kan skade hørselsorganet, noen ganger permanent (Laukli, 2007). Støy kan oppfattes som særlig forstyrrende når man tar inn informasjon med hørselen, og hørselshemmede kan oftere bli forstyrret av støy (Laukli, 2007, s. 475). Dette støttes av Rekkedal (2015), som fant at støy var et problem flere elever med hørselstap opplevde, og det vanskeliggjør lytteoppfattelse (s. 101-102). Jonassen (2015) beskriver tiltak for å redusere støy, slik som støyskjermer i skolegården mot trafikken (s. 17), og teppebruk på gulvet (s. 19).

2.4.4 Lysforhold og visuell støy

Godt lys er viktig for muligheten til å munnavlese (Bell & Swart, 2018), og det er derfor viktig at læreren plasserer seg slik at ansiktet ikke kommer i skygge. Visuell støy er elementer som hindrer en å bruke synet som informasjonskanal (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Visuell støy kan være mange bevegelser i sidesynet, slik som barn i skolegården eller i åpne landskap der elever går gjennom landskapet (Jonassen, 2015). Dersom oppmerksomheten blir dratt mot visuell støy, reduseres muligheten for at eleven får med seg det som ble sagt. Både mot støy i form av lyd og visuell støy er de hørselshemmede mer sårbare enn elever uten hørselstap. Ved å skjerme for visuell støy kan unge med nedsatt hørsel få mulighet til å konsentrere seg bedre og delta mer aktivt (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

2.4.5 Kommunikasjon utenfor klasserommet

I Sverige har Holmström og Schönström (2017) forsket på situasjonen til døve og hørselshemmede elever i en rekke kommuner. De fant blant annet at hørselspedagoger mener at elever med hørselstap har vanskeligere for å holde tritt med kommunikasjonen utenfor klasserommet hvor mikrofoner ikke er tilgjengelige (s. 7). Friminuttene preges av lite forutsigbarhet og krever mye energi for elever med hørselstap grunnet støy (Kunnskapsbanken, 2018). Slik kommunikasjonssvikt kan føre til at eleven opplever det psykososiale miljøet på skolen som vanskelig (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Når friminuttene ikke lenger preges av lek, men av samtaler, kan mange elever med hørselstap oppleve ensomhet og isolasjon (Holmström og Schönström, 2017, s. 7).

2.4.6 Grupper og gruppestørrelse

Våge (fra Hansen et al., 2011) har i forbindelse med sin masteroppgave gjennomført en spørreundersøkelse med 1143 elever, der 49 av dem var elever med hørselstap. Resultatet viser at økt gruppestørrelse har negativ innvirkning på skolelivskvaliteten til elever med hørselstap (s. 204). Liknende funn er gjort av Holmström og Schönström (2017), der hørselspedagoger mener at døve eller sterkt hørselshemmede elever har for stor klassegruppe, og at disse elevene ville hatt nytte av mindre klasser slik at de oppnår bedre kommunikasjonsforhold i klasserommet (s. 7). Gjennom opplæringslovas § 8-2 (1998) kan elevene bli delt etter klasser/grupper som skal være i tråd med deres behov.

Jonassen (2015) argumenterer for at dette kan føre til store gruppe-/klassestørrelser. Ut fra undersøkelsen av Holmström og Schåonström (2017) og Våge (fra Hansen et al., 2011), vil dette ikke være til det beste for barn med hørselstap. Skolen har plikt til å rette seg etter § 9A-2 i opplæringslova (1998) om retten elevene har til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Gode kommunikasjonsmuligheter kan være med på å innfri dette. For den hørselshemmede eleven betyr dette å ha en organisering som reduserer støy (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Mindre gruppestørrelse, samtaledisiplin og teknisk utstyr er eksempler på tiltak som kan være med på å innfri § 9A-2 i opplæringslova (1998) (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.5 KART

KART-modellen kan brukes til å undersøke elevens skoleerfaringer og -forventninger, og videre til å forbedre elevenes skolelivskvalitet (Befring et al., 2019, s. 687). Skolelivskvalitet omfavner både elevens skoleerfaringer, opplevelse av skolehverdagen og forventninger til skolen og fremtiden (Befring et al., 2019, s. 681). Skolelivskvalitet handler ikke bare om trivsel, men om alle sider ved skolelivet, for eksempel skolearbeid og kontroll over skolegangen. KART står for kontroll, arbeid, relasjon og tid, og de fire dimensjonene inngår i et dynamisk samspill (Befring et al., 2019, s. 688).

2.5.1 Kontroll

Kontrolldimensjonen handler om elevens oppfatning av seg selv som en aktør eller som en brikke i skolen. Opplevelsen av å være en brikke eller aktør har stor påvirkning på om eleven opplever å ha kontroll over skolegangen sin eller om skolegangen oppleves uoversiktlig (Befring et al., 2019). I tillegg handler kontrolldimensjonen om selvtillit - om eleven forventer å mestre (Bandura, 1997, fra Befring et al., 2019), og om selvbestemmelse - både gjennom autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Dersom omgivelsene (foreldre, lærere og andre) ikke legger til rette for at eleven i noen grad kan være autonom, kan det føre til blant annet depresjon og angst (Deci & Ryan, 2000, s. 249).

2.5.2 Arbeid

Arbeidet eleven gjør i løpet av skoledagen bør oppleves seriøst, oversiktlig og godt planlagt hos eleven (Befring et al., 2019, s. 689). Flere aspekter kan påvirke hvor godt eleven arbeider gjennom skoledagen. Blant annet vil bruk av kommunikasjonshjelpemidler bidra til at elever med hørselstap får tilgang til muntlig informasjon i klasserommet, som igjen spiller inn på deltakelse i senere arbeid. Å tilrettelegge for arbeidsro uten for mye støy, både visuelt og i lydform, er viktig.

2.5.3 Relasjon

Dersom eleven har gode relasjoner til læreren og medelever påvirker dette i stor grad hans/hennes skolelivskvalitet. En skole skal være for alle. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev får bruke sine potensialer på best mulig vis og oppleve trivsel i skolen. Dette gjelder både faglig og sosialt. En undersøkelse fra Rekkedal (2017) viser at lærere med hørselshemmede elever i klassen mener elevene er noe mer oppmerksomme i undervisningsaktiviteter, og noe mindre aktive under undervisningen. Dette kan ha sammenheng med at munnnavlesning ofte fører til at eleven ser mer oppmerksom ut enn

sine medelever, mener Rekkedal (2017, s. 187). Hørselshemmede har høyere skåre på ensomhet enn personer med annen funksjonshemming (Grue, 1999, fra Hansen et al., 2009). Derfor er det spesielt viktig å legge til rette for et godt psykososialt miljø for disse elevene på skolen. Williams (2018) mener at det å ha en nær person som kan bistå med å gjenta det som blir sagt, og gi hint om hva samtalen dreier seg om, kan motvirke sosial tilbaketrekking (s. 73). I skolen kan dette gjerne være en medelev til den hørselshemmede eleven.

2.5.4 Tid

Den siste dimensjonen i KART-modellen er tid (Befring, et al., 2019). Skolen er fremtidsrettet- den skal sørge for å åpne dører mot verden og fremtiden for elevene (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Eleven har ofte med seg erfaringer fra tidligere skolegang som kan påvirke hvordan eleven opplever nåtidige situasjoner og fremtidsutsiktene hans/hennes. Det handler blant annet om eleven opplever at innsatsen han/hun legger vil ha noe å si for veien videre eller ikke.

2.6 Kommunikasjon

Kokkersvold og Mjelve (2003) bruker en vid definisjon av kommunikasjon når de forteller at *all atferd* er kommunikasjon (s. 12). Det er umulig å ikke kommunisere (Ulleberg, 2004, s. 17). Det vil her presenteres tre teorier som omhandler kommunikasjon:

- Batesons kommunikasjonsteori
- Gestaltperspektivet
- GAP-modellen.

2.6.1 Batesons kommunikasjonsteori

Batesons kommunikasjonsteori henter frem en rekke elementer som inngår i kommunikasjonsprosesser mellom mennesker. Blant dem er kart og terreng. Kartet er ens subjektive beskrivelse/forståelse av verden. Terrenget er slik det er i virkeligheten (objektiv) (Ulleberg, 2004). Det vil aldri være mulig å nå den objektive virkeligheten (Ulleberg, 2004, s. 25), og vi har alle et eget subjektivt kart. Det som blir viktig er å erkjenne at det finnes flere ulike måter å forstå virkeligheten på (Ulleberg, 2004).

I samspill punkterer vi, «... vi forstår noe om årsaken til noe annet» (Ulleberg, 2004, s. 31). For eksempel punkterer vi når vi mener at elevene er stille *fordi* læreren klappet med hendene. Dette er en tolkning, og ikke en objektiv sannhet (Ulleberg, 2004). Et eksempel på punktuering er stigma. Et eksempel på stigma noen personer med hørselstap kan erfare, er frasen «du hører det du vil høre» (Williams, 2018, s. 87). Dette er en tolkning gjort av en person i samspill med den hørselshemmede eleven, en tolkning av at den hørselshemmede eleven selv velger hva han/hun vil høre og svare på. En konsekvens av stigma er at det virker negativt inn på selvfølelsen, for eksempel ved å oppleve av at andre blir frustrerte på grunn av hørselstapet (Williams, 2018, s. 85).

Et viktig element i Batesons kommunikasjonsteori er metakommunikasjon.

Metakommunikasjon er kommunikasjon om forhold (Ulleberg, 2004). Det dreier seg om oppfatninger om sammenhenger (s. 73), for eksempel ens oppfatning av begrepet inkludering. Et eksempel på metakommunikasjon er innføring av flere ressurser i skolen (assistent, hjelpemidler og liknende) fordi det øker læring. I tillegg snakker Bateson om

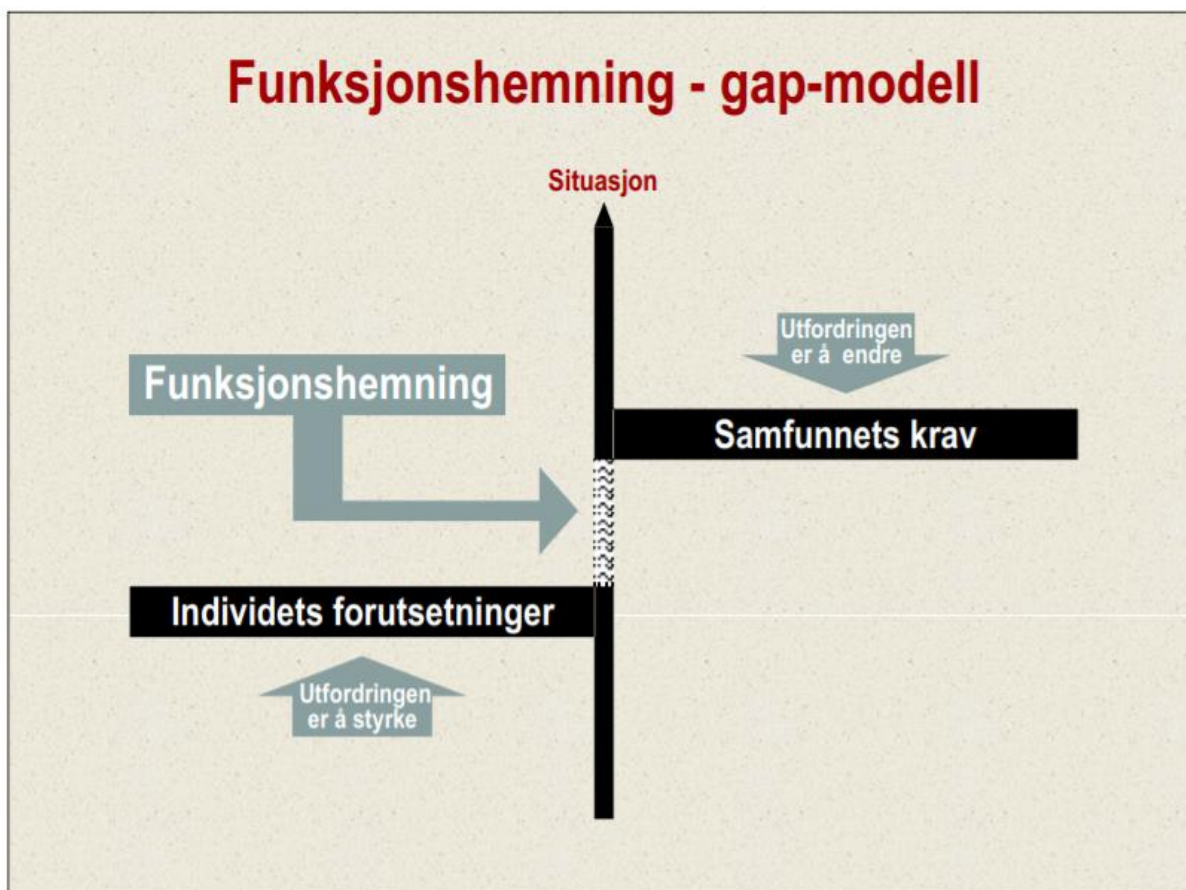
at det som skjer i en kontekst ofte innehar noen rammer (Ulleberg, 2004, s. 89). Dette eksempelet kan illustrere begrepet «ramme»: Læreren kan se den hørselshemmede eleven stå i friminuttet og tenke at hun er inkludert fordi hun jo står sammen med sine klassekamerater og ler. Eleven må bruke høreapparat for å få med seg det kameratene sier. Men høreapparatet skjermer ikke for støy. Eleven blir satt i en situasjon/ramme der hun tilsynelatende enten må ha på høreapparat, og dermed bli sliten av mye konsentrasjon, eller ta dem av og dermed ikke kunne høre alt som blir sagt i samtalen (ikke inkludert). Det er likevel mulig å gå utenfor denne rammen ved å kommentere den (Ulleberg, 2004, s. 89). Eksempelvis kan eleven be sine samtalepartnere om å gå til et mer rolig sted.

2.6.2 Gestaltperspektivet

Gestaltperspektivet tar utgangspunkt i situasjoner *her og nå* når det man skal søke innsikt i kommunikasjonsprosesser (Kokkersvold & Mjelve, 2003, s. 15). En tar sikte på å skaffe økt bevissthet og utforskning på egen atferd, som bidrar til å forbedre og påvirke forholdet til andre (s. 33). På samme måte som hermeneutikken fokuserer også gestaltperspektivet på del-helhet (s. 39), og trekker frem viktigheten av at alle deler bidrar til at *et hele* oppleves meningsfullt. Helheten og delene inngår i en vekselvirkning som påvirker hverandre. Figur og grunn er to metaforer som kan illustrere hvordan det meningsfulle hele (gestalten) kan lukkes (s. 35). Et behov kan oppstå som figur (for eksempel behov for hvile etter en lang skoledag). Dette krever en handling for å bli tilfredsstilt og trekke seg tilbake til grunn. Grunn er alt annet enn behovet som melder seg, det vil si latente behov som enda ikke krever oppmerksomhet. Når behovet er tilfredsstilt, vil gestalten lukkes (Kokkersvold & Mjelve, 2003, s. 35).

2.6.3 GAP

Forutsetningene en person har til å lykkes kontra samfunnets krav blir illustrert i GAP-modellen (fra St.meld nr. 40 (2002-2003), s. 9).



Figur 2: GAP-modellen. Fra St.meld. nr. 40 (2002-2003), s. 9.

Man kan snakke om en funksjonshemming når samfunnets krav er for store i forhold til individets forutsetninger. For en elev med hørselstap kan et for stort krav eksempelvis innebære krav om å lytte til relevant lydkilde i støyende omgivelser. Opplevelsen av sine forutsetninger kontra samfunnets krav er subjektivt, og mestringen av funksjonsnedsettelsen vil være forskjellig (St.meld. nr. 40 (2002-2003), s. 9).

Grønlie (2005) forteller at en funksjonshemming oppheves når forutsetningene er like. Kommunikasjonshjelpemidler, som er en del av universell utforming, kan redusere funksjonshemmingen. Universell utforming kan kreve hjelpemidler i samtlige undervisningsrom, også gymsal og musikkrom, samt ute i skolegården. Å sikre en at en elev med hørselstap får tilgang til kommunikasjon og informasjon på lik linje med andre elever er nedfelt i Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 13).

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Det er gjennomført tre kvalitative intervju med til sammen fire informanter. Informantene har alle et hørselstap. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet som tilnærming er å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015). En bør se intervjuet som et *inter view*; både som en menneskelig interaksjon mellom to personer om et tema, og som kunnskapen som blir konstruert mellom personenes synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kunnskap blir ofte konstruert av både intervjuer og den intervjuede. Når det gjelder intervjuerens rolle i kunnskapsproduksjonen i kvalitativ forskning, er det viktig at forskeren bruker teorier systematisk i begrunnelsen av sin tolkning (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 16). Hva som kan betraktes som kunnskap vil bli debattert i det neste avsnittet.

3.1.1 Kunnskap

Som nevnt i forrige avsnitt blir kunnskap ofte konstruert mellom intervjueren og informantens synspunkter. I denne oppgaven er det fokus på informantenes utsagn, og det er valgt en hermeneutisk tilnæringsmåte for å finne frem til ulike forståelser av meningene til utsagnene. Det er videre et fenomenologisk design ved at det tas utgangspunkt i at virkeligheten er det som mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette innebærer at intervjueren stiller seg åpen for deltakerens erfaringer og meninger (Kvale, 2007, s. 12), og de blir beskrevet på en fordomsfri måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I min analyse vil meningene være i sentrum, inspirert av den hermeneutiske filosofi, der blant annet mine forforståelser spiller en rolle (Kvale, 2007, s. 13). Søken etter mening kan gjøres ved å stille meningsorienterte spørsmål, slik som dette spørsmålet fra intervjuguiden: «Hva mener du kan hjelpe deg til å få med deg det som blir sagt i klasserommet?» Deretter registreres både det som sies og måten det sier på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Intervjuet er semistrukturert, som vil si at det verken er åpent slik som en dagligdags samtale (den har for eksempel en intervjuguide), ei heller lukket slik som spørreskjema med svaralternativer (Kvale, 2007). I tillegg oppstår et asymmetrisk maktforhold i intervjuet (Kvale, 2007), hvor jeg som intervjuer definerer intervjusituasjonen (for eksempel ved at det ble gjennomført digitalt), og bestemmer temaet for intervjuet. Kunnskapen som oppstår i intervjuet (fra begrepet *inter views* ovenfor) vil dermed bære preg av ulike aktiviteter både fra intervjuer og informanten relatert til makt. Et eksempel på en aktivitet fra intervjueren er å velge tema og stille oppfølgingsspørsmål, og eksempler på aktiviteter fra informanten er valg av svar (eller ikke svare) og å gi sitt samtykke i deltakelse (Vähäsantanen & Saarinen, 2012, s. 507).

3.2 Utvalg

3.2.1 Rekruttering av utvalget

Det har vært et omfattende arbeid å rekruttere informanter til denne studien. Det ble sendt ut forespørsel til over 20 ulike barneskoler og ungdomsskoler, eller kombinerte skoler. Noen svarte ikke, andre hadde ikke elever med hørselstap i den aldersgruppen på skolen, mens andre skoler takket nei til å være med. Det ble også sendt ut forespørsel til

Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) noen steder i landet. Til slutt, etter to måneder, ble fire informanter rekruttert; en gjennom PPT, og tre gjennom skoler.

3.2.2 Utvalgsriterier

Kriteriene for utvalget var som følger:

- Informanten må ha et hørselstap
- Informanten må være mellom 12-17 år

Kriteriet for alder ble valgt fordi det er ønskelig at eleven har noe lengre erfaring med hørselstap på skolen, slik at han/hun kan vise til en del erfaringer fra tidligere skoleliv og se forskjellene på erfaringer for eksempel fra barneskole til ungdomsskole, eller fra trinn til trinn.

3.2.3 Informantene

Totalt er det intervjuet fire informanter, som er fordelt på tre forskjellige skoler. Informantene er henholdsvis 13 og 15 år.

- Informant 1: Gutt, 13 år. Bruker cochleaimplantat (CI).
- Informant 2: Jente, 13 år. Bruker høreapparater.
- Informant 3: Jente, 15 år. Bruker høreapparater.*
- Informant 4: Jente, 15 år. Har ensidig hørselstap. Bruker ikke høreapparater på skolen nå, men har brukt dem før.

*Informanten har ikke et rent fysisk hørselstap, men en form for «audio-dysleksi» (mitt egendefinerte begrep for å skildre hørselstapet). Etter et raskt søk på nettet fant jeg ingen forklaringer på denne hørselshemmingen. Begrepet «audio-dysleksi», kan oversettes til «hørselsvansker med ord». Det vil si vansker med å oppfatte ord i form av lyder/tale (og ikke skrift).

3.2.4 Konteksten under intervju

Kvale og Brinkmann (2015) tar til ordet for at kunnskap er kontekstuell, og at utsagnene fra intervjuene er relatert til deres kontekst. Kunnskap som er gitt i en situasjon kan ikke automatisk overføres til andre situasjoner; for at dette skal være mulig må en få tykke kontekstuelle beskrivelser av rammene (s. 77). Intervjuene ble gjennomført i april og mai 2021. Intervju 1 (gutt, 13 år) foregikk på skolen til informanten, med tolk. Intervju 2 (jente, 13 år) foregikk hjemme hos informanten, med en foresatt til stede. Intervju 3 (to jenter, begge 15 år) foregikk på skolen til informantene, der de ble intervjuet sammen.

3.2.5 Analyse

Både under utforming av intervjuguide og transkriberingen, og i etterkant av dette, ble dataene analysert. Det er valgt en tematisk analyse av data - først gjennom formulering av temaer basert på intervjuguiden, deretter en grundigere analyse basert på det transkriberte datamaterialet fra intervjuene. Den siste analysen har foregått på den måten at hvert utsagn ble kodet, for deretter å bli satt sammen med andre utsagn. Dette resulterte i et tematisk kart, med flere ulike temaer. Disse temaene ble igjen analysert på nytt, og de ble til slutt vevd inn i tre hovedtemaer:

- 1) Kommunikasjon
- 2) Hjelpemidler
- 3) Strategier

To av hovedtemaene har tre undertemaer, og ett hovedtema (strategier) har to undertemaer. Hovedtema 1, kommunikasjon, er sentralt for de to andre hovedtemaene, da begge disse (hjelpemidler og strategier) vil påvirke enhver kommunikasjonssituasjon, enten den er verbal eller nonverbal. Den tematiske analysen er basert på hermeneutikkens krav om samstemthet om deler og helheten: Som funnene vil vise, er *utfordringer med kommunikasjon* helheten for resultatet. Resten (alle hoved- og undertemaene) inngår som deler som støtter denne helheten.

Arbeidet med analysen og drøfting er verken deduktivt (basert på teoretisk rammeverk) eller induktivt (basert på rådata fra intervjuet). Det er i stedet abduktivt (Hitching, Nilsen & Veum, 2011). Jeg startet med de observerte intervjuutsagnene, og forsøkte ikke å tolke disse opp mot et teoretisk utgangspunkt. I stedet fant jeg mønstre i datamaterialet som bidro til en overordnet forståelse av elevenes opplevelse av deres tilrettelegging (problemstillingen). Jeg satte dette så inn i en videre kontekst; Temaene i drøftingen (støy, inkludering og hjelpemidler) ble satt i sammenheng med helheten: Kommunikasjonsutfordringer (se kapittel 5.2). Derfor er kunnskapen både konstruert av informantene (fra datamaterialet) og meg som analytiker (se kapittel 2.1). Målet med tilnærmingen er ikke å forklare for eksempel årsak-virkningsforhold, men heller å forstå informantenes utsagn (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 19).

3.3 Fra intervjuguide til drøfting- kort oppsummering

I begynnelsen er intervjuguiden utformet med henblikk på syv temaer (som er basert på teoretisk forforståelse), der noen blir beskrevet i teoridelen: generelt om hørselstap, stigma, lyttehjelpemidler, lydmiljø, tilhørighet, kommunikasjon og strategier. Disse temaene var fleksible, og noen av disse ble noe forandret under analysen av datamaterialet. I drøftingen ble disse temaene sammenfattet til tre hovedtemaer:

- 1) Støy
- 2) Hjelpemidler
- 3) Inkludering

Intervjuene er transkribert samme dag som intervjuet ble avholdt, og konteksten rundt ble notert. Når intervjuene er transkribert, går de over fra å være i muntlig form til å skrives ned - og i denne prosessen inngår en abstraksjon, der eksempelvis stemmeleie går tapt. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer derfor med at transkripsjonen er en svekket gjengivelse av selve intervjusamtalen (s. 205). Likevel er intervjuene transkribert for å få en skriftlig oversikt over materialet.

3.4 Etikk

Forskningsprosjektet ble godkjent av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) i februar 2021. Rekruttering av informanter skjedde ved at skolen tok kontakt med elever på mine vegne, og sendte med et informasjonsskriv fra meg som inneholder informasjon om informert og fritt samtykke fra deltakerne. Både før og etter at båndopptakeren ble slått på, ble det sagt at informantene når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dette var for å ivareta forskningsetiske prinsipper fra GDPR (Personvernforordningen). Informasjonen ble behandlet konfidensielt. Intervjuene ble

tatt opp ved bruk av Nettskjema-Diktafon-appen fra Universitetet i Oslo, en app som kan brukes sammen med Tjenester for Sensitive Data (TSD). Noen av spørsmålene er om vennskap og lærere. For å sikre anonymitet hos tredjepersoner ble det sagt før intervjuet at eleven ikke skulle nevne navn, og dersom det likevel skjedde, ville dette bli anonymisert.

Woodhead og Faulkner (2008) nevner viktigheten av at informantene verken får rolle som subjekt eller objekt i intervjuet, men som deltaker. Det vil blant annet si at deres perspektiv, syn og følelser er akseptert som genuint valide bevis (s. 31), altså en tro på at det eleven forteller er sant. Et viktig aspekt her er å lytte til barnet/ungdommen. Også dyden *phronesis* (Aristoteles, 1994, fra Kvale og Brinkmann, 2015, s. 95), som betyr evnen til å reagere på det viktigste i en gitt situasjon, er sentral i intervju. Et eksempel på dette er å følge opp ulike retninger intervjuet tar som ikke nødvendigvis var ment fra intervjuguiden. Dette ble aktivt gjort under alle intervjuene. Oppfølgingsspørsmål er ikke alltid mulig å spesifisere på forhånd, men må stilles på stedet mens intervjuet pågår (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 171).

3.5 Validitet

Vi kan skille mellom indre og ytre validitet. Indre validitet handler om at dersom en konkluderer med at eksempelvis god tilrettelegging påvirker elevens trivsel i skolen må denne konklusjonen være kausal, det vil si være en årsak til endring (Kleven et. al., 2011, s. 109). Blant annet må en sjekke konklusjonen mot en tredje mulig faktor (eksempelvis venner) som påvirker denne. I oppgaven vil samsvar mellom god tilrettelegging og et godt psykososialt miljø være sjekket mot andre faktorer, slik som venner.

Ved å gjøre analyseprosedyren gjennomslutning, eksplisitt og sammenhengende, og samtidig forklare hvordan en kom fram til fortolkningene, vil en styrke oppgavens validitet (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 20). Dette har jeg etterstrebet å gjøre under kapittel 3.2.5 (analyse) og 3.3 (fra intervjuguide til drøfting- kort oppsummering). Videre er det nyttig å være oppmerksom på falsifisering som begrep innen validitet. Kvale og Brinkmann (2015) mener at validiteten undersøkes ved å sjekke feilkildene. Dette kan gjøres ved å gi et kritisk syn på sine fortolkninger og uttrykke sitt perspektiv på emnet, samt unngå skjev fortolking (s. 279). Likevel kan det innenfor hermeneutisk filosofi argumenteres for at nettopp den fortolkningen som man gir, alltid kan argumenteres for eller imot (s. 283). En slik kommunikativ validering kan stilles til diskusjon, der man kan reflektere over sannheten og besvare flere relevante spørsmål. Det er derfor denne oppgaven vil bære preg av å være hermeneutisk - for ved å diskutere de ulike mulige fortolkningene av intervjuutsagnene kan en nærme seg en valid slutning med så lite motsigelser som mulig mellom utsagnene. De hermeneutiske refleksjonene under kapittel 5 illustrerer dette.

Når det gjelder generalisering av funnene, stiller både Silverman (2010) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) spørsmålet: *Hvorfor generalisere?* Dersom vi skulle generalisere til populasjoner, sier Silverman (2010), så ville vi valgt en kvantitativ metode (s. 264). I stedet kontekstualiseres en eller flere kvalitative casestudier (i vårt tilfelle de fire informantene). Det brukes analytisk generalisering, der en vurderer i hvilken grad funnene kan brukes som en rettledning til en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Dette er et spørsmål om ytre validitet (Kleven et. al., 2011). Ytre validitet handler om i hvilken kontekst (personer og situasjoner) resultatene er

gyldige i (s. 123). Denne oppgaven argumenterer for den kvalitative generaliseringen ved å basere argumentene på teorier, slik som Batesons kommunikasjonsteori, og sammenlikner med funn fra annen forskning om elever med hørselstap. Gjennom de tykke beskrivelsene argumenterer jeg for graden av overførbarhet, og samtidig vil også leseren selv kunne vurdere om resultatene kan overføres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291).

3.6 Hermeneutikk

3.6.1 Meningsfortetting og meningsfortolkning

I den tematiske analysen vil et ledd være å fortette meningen til det sagte. Det uttrykkes et hovedtema for delene til den lange intervjueteksten. Denne fortettingen gir grobunn for fortolkning av teksten. Fortolkningen vil omfatte å gå dypere inn i teksten for å søke meningen. I dette inngår blant annet å spørre seg selv om en er ute etter den uttrykte meningen i teksten eller den intenderte meningen (dybdehermeneutikk). I tillegg må en ikke glemme kontekstens betydning i fortolkningen, blant annet den teoretiske rammen som fortolkeren har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 242).

3.6.2 Hermeneutisk sirkel

I hermeneutisk filosofi er den hermeneutiske sirkel sentral til fortolkninger av en tekst. Denne sirkelen forteller oss at vi må veksle mellom tekstens deler og dens helhet (Kleven, 2011, s. 191). Poenget med denne vekselvirkningen er å oppnå en dypere forståelse av teksten gjennom å belyse helheten ved hjelp av delene, og sammenfatte delene slik at de gir nytt lys til helheten (Gadamer, 2010, s. 329). Det vil være nødvendig å veksle mellom delene og helheten flere ganger til en til slutt danner seg en forståelse som kan sies å være gyldig. Med gyldig menes at alle delene logisk vil kunne slutte seg til helhetens mening, og derav styrke denne (Gadamer, 2010, s. 329). Det kan dermed dras en appell mot logos i analysen - argumentene kan sies å være delene som sammen utgjør en forståelse av helheten.

3.6.3 God gestalt

Slutten av sirkelen vil danne det som i hermeneutisk filosofi kalles for *god gestalt*. Det vil si at det ikke finnes noen logiske motsetninger, og en har dermed en indre enighet i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Kriteriet for en riktig forståelse er at alle enkelthetene er samstemte med helheten (Gadamer, 2010, s. 329), noe som gir forståelsen kvalitet (Larsson, 2005, s. 22). Dermed må en vite når en skal stoppe den hermeneutiske forståelsen av saken/teksten, dvs. når teksten har en indre enighet. En kan her dra en appell mot den tematiske analysen; etter hvert som jeg analyserer, vil nye temaer kunne styrke «gamle» temaer. Tekstens deler (utsagn) og helhet (et tema), og flere temaer (nå flere deler) vil kunne styrke hverandre slik at teksten oppnår god gestalt - og en kan forstå helheten bedre. Dette vil bli vist under kapittel 4, der teksten vil bli behandlet tematisk.

3.6.4 Forforståelse

Når en begynner med teksten, vil leseren/analytikeren (den som skal forstå teksten) inneha en rekke forforståelser om tekstens tema som vil påvirke lesingen av teksten.

Med min bakgrunn som hørselshemmet elev i skolen har jeg en rekke forforståelser og erfaringer fra temaet fra elevens perspektiv. Forforståelsen er grunnlaget leseren har for å forstå en tekst, mener Gadamer (1960, fra Kleven et. al., 2011, s. 193). Forståelsen av teksten blir dermed etablert allerede i møte med informanten. Forforståelsen er, ifølge Gadamer (2010) den viktigste betingelsen i hermeneutikken, fordi det er den som avgjør hva som til slutt trer frem som den enhetlige mening (s. 333).

Det er viktig at forforståelsene er blitt gjort klar over av den som ønsker å forstå teksten, slik at teksten kan gi sin «saklige sannhet». Det er dermed viktig å teste om foroppfatningene/forforståelsene er legitime - om det vil være til hjelp i forståelsen av tekstens mening. For å vise hva som menes med dette, vil det eksempelvis ikke være legitime foroppfatninger å nærme seg saken (hørselstap) med utgangspunkt i at det er en belastning for samfunnet. I så fall må en være klar over denne forutinntattheten og være litt kritisk mot sine foroppfatninger, og ha en åpen innstilling til informantene. En må også være klar over at teksten har autonomi; informantene vil legge frem sine forståelser av saken (hørselstapet), og dette er selve saken i seg selv. For at denne saken skal bli riktig forstått, må derfor jeg som intervjuer og analytiker være bevisst mine forforståelser og se om disse er gyldige, eller om de må forkastes/endres for å kunne oppnå den rette forståelse ut fra saken selv, hevder Gadamer (2010, s. 306).

Hvordan kan en så få sine forforståelser til å bli gyldige? Gadamer (2010) trekker frem forhastelse som en feilkilde - dersom en er for rask med å trekke konklusjoner om teksten vil en stå i fare for å miste en eventuell god gestalt, fordi flere deler tilsynelatende kan formulere motsetninger til tekstens helhet. En vil dermed kun trekke frem få deler av teksten for å argumentere for helheten - men tar en ikke i betraktningen de motsettende delene vil en trekke «feil» slutning (les: mangelfull). Dette skaper en ugyldig forståelse, og man må derfor være bevisst på at ens egen forutinntatthet vil kunne hemme heller enn å fremme søken etter tekstens gode gestalt.

Legg merke til at den hermeneutiske sirkel verken er subjektiv eller objektiv (Gadamer, 2010), men går i dialog mellom analytiker og teksten slik at en skal kunne produsere en legitim tolkning av saken. Det vil dermed finnes flere rette forståelser av en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239). Det avgjørende er om de er legitime eller gyldige, som kan bevises ved å argumentere om delenes indre enhet skaper en god forståelig helhet.

3.6.5 Hermeneutikkens fortolkninger

Thagaard (2018) trekker frem Fangen (2010) som skiller mellom fortolkning av første, andre og tredje grad, som kan trekke mot hermeneutikken. I fortolkning av første grad vil en søke å fortolke i *situasjonen selv*, dvs. dersom en selv er med i intervjuet (som intervjuer eller observatør) vil jeg fortolke situasjonen og det den intervjuede forteller *her og nå*, dvs. til kommunikasjonen. Fortolkning av andre grad dreier seg om å fortolke deltakernes fortolkning av sin situasjon, for eksempel ved å teoretisere (også kalt dobbel hermeneutikk). Til slutt vil fortolkning av tredje grad (mistankens hermeneutikk) dreie seg om å søke å avdekke tekstens egentlige mening/underliggende betydning. Det er her en advarsel mot å teoretisere for mye, en må ikke lete forgjeves etter den egentlige mening, da flere ulike fortolkere vil finne en annen sannhet for teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244).

3.7 Den Andre og refleksivitet

3.7.1 Den Andre

Alle de fire informantene er ungdommer som går på skole. Dette skaper et asymmetrisk forhold da jeg som intervjuer er mastergradsstudent. Det vil si at jeg innehar vitenskapelig kompetanse, stiller spørsmålene og bestemmer hvilke svar som skal følges opp. Dette betyr at intervjuet kan bli en enveisdialog (Kvale 2007). Det er ikke en dagligdags samtale. Likevel vil jeg si, inspirert fra et sosialkonstruktivistisk syn, at informasjonen blir konstruert i interaksjonen mellom informanten og intervjueren, og at denne informasjonen derfor ikke gjenspeiler kun informantens mening. Min påvirkning vil ikke bare skje i intervjuet (for eksempel kan karakteristika påvirke informasjonen, se avsnittet om refleksivitet under), men også før (i utforming av intervjuguiden) og etter intervjuet (slik som analyseringen og drøftingen). Det vil dermed være gunstig å reflektere litt over begrepet sannhet. Spørsmålet om sannhet er et spørsmål om korrespondanse, samsvar mellom et utsagn og den virkelighet det handler om (Sandmo, 2015). Vi har alle forskjellige verdensbilder, og dermed forskjellige sannhetsbilder. I stedet for å spørre seg selv om dette er sant, aksepteres de forskjellige doxa som kommer frem. Så kan det bli til gjenstand for analyse for å finne frem til en mening i utsagnene for å forstå dem.

3.7.2 Refleksivitet

Kunnskapen jeg som intervjuer har om min rolle i intervjuet vil være med på å forme hvordan intervjuet utarter. Dette gjelder eksempelvis å være bevisst personlige karakteristika slik som kjønn, alder og personlige erfaringer, noe som blant annet vil påvirke forholdet mellom den intervjuede og meg som intervjuer (Berger, 2015). Det vil oppstå noen likheter mellom intervjupersonene og meg som intervjuer, nemlig at vi alle har en form for hørselstap. Dermed har jeg muligheten til å kunne studere noe som er kjent for meg, noe som gjør at det kan være lettere å «se det usette» i intervjukonteksten, eksempelvis kroppsspråk som personer med hørselstap kan ha som å se på munnen når en prater (Berger, 2015). Hørselstapet mitt har jeg valgt å meddele til noen av informantene. Det kan være flere fordeler ved å dele informasjonen. Blant annet kan det bli lettere å skape et større tillitsforhold fra informantene (Buckner, 2005; Macbeth, 2001, fra Berger, 2015), noe som kan få betydning for intervjuets kvalitet (Thagaard, 2018, s. 105). Refleksivitet handler om å være bevisst dette, kort sagt hvordan en selv vil og kan påvirke intervjusituasjonen.

Selv om mitt hørselstap kan skape en bedre og dypere forståelse av deltakernes erfaringer, så unngår jeg å bruke mine erfaringer til å forstå eleven i for stor grad, det vil si at en må være åpen for at eleven har helt forskjellige erfaringer fra mine. Jeg stiller derfor avklarende spørsmål for å virkelig forstå informantens perspektiv. I brytningen mellom å benytte seg av mine erfaringer for å forstå den Andre (eleven) og samtidig være ydmyk og ha stor respekt for den Andres egne unike erfaringer, kan det være hensiktsmessig å forstå situasjonen hermeneutisk - nettopp ved å gå fram og tilbake i teksten for å forstå helheten. I analysedelen vil leseren se hvordan hermeneutikken og den tematiske analysen kan bidra til å skaffe en «inngang» til den Andre; å forstå som best en kan tekstens helhet og argumentere for at fortolkningen er gyldig. Det brukes en tematisk analyse. Tematisk analyse brukes for å identifisere mønstre, eller tema, i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Forfatterne beskriver seks faser, fra transkripsjon

av data og fram til produksjon av endelige temaer som benyttes for å forstå og kategorisere innholdet i intervjuutsagnene (s. 86-93).

4 Resultater og analyse

I denne delen beskrives meninger og utsagn fra informantene som deltok i undersøkelsen. Meningene og utsagnene handler om hvordan elevene opplever tilrettelegging, bruk av utstyr samt hva elevene selv gjør for å oppnå bedre kommunikasjon i skolen.

Temaene er ordnet som følger:

Hovedtema	Undertema 1	Undertema 2	Undertema 3
1) Kommunikasjon	Inkludering	Støy	Stigma
2) Hjelpemidler	Elevenes bruk	Læreres bruk	Ønsker
3) Strategier	Åpenhet	Nonverbale strategier	

Tabell 1: Tematisk analyse

4.1 Kommunikasjon

Det største hovedtemaet er kommunikasjon. Dette temaet omhandler hvordan elevene selv, medelever og lærere kommuniserer om hørselstap. Det omhandler også hvordan man metakommuniserer om hørselstapet, blant annet gjennom stigma.

4.1.1 Inkludering

Når det gjelder inkludering i friminuttene, opplever informantene dette ulikt. En informant forteller at han er sammen med mange elever i friminuttene, og at de holder på med ulike aktiviteter sammen. Han opplever også å bli invitert med. En annen informant meddeler at hun opplever at det å bli invitert til aktiviteter, slik som fotball i friminuttene, er avhengig av hvem som spiller. Hun opplever også at denne aktiviteten kan være vanskelig å være med på grunnet støy. En tredje informant opplever at hun ikke er helt inkludert på samme vis som andre elever i samtaler i friminuttene på grunn av hørselstapet:

«... [Når] elevene står og snakker, så går jeg til dem. (...). Men jeg føler meg ikke helt inkludert, for jeg hører jo ikke... Jeg får jo ikke med meg alt de sier. Så det blir jo på en måte å bare stå der og smile og nikke». (I3: Jente, 15 år).

Informantene forteller videre at på grunn av hørselstapet opplever de at de kan bli litt ekskludert i samtaler, i den betydning at de ikke får med seg alt som sies. De opplever også at de kan bli oppfattet som irriterende av andre på grunn av dette. På den andre siden forteller en av dem også at hun ikke føler at hun er mer ekskludert enn andre i friminuttene, og forteller at det er et eget ansvar å selv be seg inn i aktivitetene/samtalene på skolen.

Alle informantene forteller at de trives på skolen, og at de har venner som de er sammen med i friminuttene. Videre er det en fellesfaktor at de tar initiativ til å invitere med seg selv i sosialt samvær i friminuttene.

Inkludering handler også om andre personers (medelevers og læreres) holdninger og atferd til hørselstapet. For eksempel opplyser informant 4 (med ensidig hørselstap) at de personene hun er mest kjent med har til vane å gå på samme side av henne slik at hun skal høre hva de sier. Tre informanter opplever at andre glemmer hørselstapet deres, mens en av dem opplever at andre ikke gjør det. Denne informanten forteller at

kommunikasjonen blir enklere når andre hjelper ham med å få med seg det som blir sagt:

«Hvis de [medelever] sier noe jeg ikke forstår, så kan jeg si sånn: «Hva sa han eller hun?», og så sier de [voksne på skolen] det til meg, og så blir det litt enklere». (I1: Gutt, 13 år).

Informantene opplever relasjonene mellom elever med hørselstap og elever uten hørselstap som likt.

4.1.2 Støy

Informantene i undersøkelsen fortalte om utfordringer med kommunikasjonen når det var støy rundt dem. Blant annet ble vanskeligere å få med seg det andre sier i støyende omgivelser:

«Når det er litt støy. Fordi noen ganger når de [medelever] prater høyt og sånn, så blir det litt vanskelig å høre». (I1: Gutt, 13 år).

Støy, sammen med ukorrekt bruk av hjelpemidler, var faktorer som bidro til at noen av informantene ble slitne etter endt skoledag. Støy fører også til at elevene må konsentrere seg mye om det som blir sagt til dem. To elever opplevde fysiske belastninger grunnet støy, slik som hodepine. En informant beskriver dette slik:

«Jeg får mer vondt i hodet jo mer jeg må fokusere på ting, som en samtale med støy i bakgrunnen og sånn. (...). Da kan jeg fort få vondt i hodet». (I4: Jente, 15 år).

Informantene forteller også at enkelte lyder slik som lyd fra høyhælte sko, en ball som spretter, eller en lastebil som kjører forbi på klasseturer, er faktorer som oppleves støyende og forstyrrende for kommunikasjonen. I tillegg forteller to informanter at medelevene i klassene deres generelt er bråkete, noe som gjør det vanskelig å oppfatte det som sies til dem. De opplever at lærerne ikke gjør så mye med støyen, og at dette får fortsette. Dersom de selv kommenterer på bakgrunnsstøyen, opplever de at de får negative reaksjoner fra sine medelever, fordi de opplever at medelevene glemmer at de har et hørselstap. Informantene opplever også at andre medelever synes det er irriterende dersom de spør om gjentakelse. Dette gjør at de velger å ikke si ifra, og lar det heller gå ut over dem selv og deres læring.

Begge informantene har store klasser (over 20 elever). Disse informantene trives med gruppearbeid, da det i mindre grupper er enklere å fokusere på det som sies.

En informant forteller at hun kan komme til å misforstå det som blir sagt i en samtale dersom det er andre som samtaler rundt eleven (støy). Disse misforståelsene er eksempelvis å høre feil ord. Informanten opplever at dersom hun forsøker å spørre hva som ble sagt, blir hun møtt med spydighet tilbake, i form av svar som: «Herregud, fikk du ikke med deg det?».

Informantene rapporterer også om utfordringer med å oppfatte ord når det er flere som holder en samtale rundt dem. Dette gjelder også informantene med ensidig hørselstap; for eksempel vil det bli vanskelig å orientere seg etter lyder når det er mye støy når det allerede fra før av er utfordrende å høre hvor lyder kommer fra.

En informant forteller at hun noen ganger sier ifra til læreren dersom hun opplever støy som veldig forstyrrende:

«Jeg har prøvd å sagt ifra til læreren min hvis jeg for eksempel har på høreapparatene og det blir bråkete, for eksempel i kunst- og håndverk-timene og sånn. Da blir det veldig bråkete, og da pleier jeg å si ifra, og da får læreren dem [medelevene] til å være litt stille da» (I2: Jente, 13 år).

Dette utsagnet viser at det å si ifra til læreren kan hjelpe for å få ned støynivået. Utsagnet ovenfor er også et eksempel som illustrerer at enkelte fag og arenaer oppleves mer støyende enn andre. Informantene forteller at dette gjelder fagene kunst- og håndverk, mat og helse, kroppsøving og turer.

4.1.3 Stigma

Stigma betraktes her som en sosial merkelapp (oftest negativ) som blir satt til en gruppe av personer, i dette tilfelle elevene med hørselstap. Et eksempel er: «Du hører det du vil høre». Informantene i studien ble spurt om de opplevde stigma i løpet av en skoledag. Informantene svarte svært ulikt her.

En informant merket ikke stigma i det hele tatt. En annen informant opplever at lærere ikke oppfordrer til bruk av mikrofon, og i stedet forteller til medelever at de skal snakke høyere, slik at informanten kan høre. Det hender da at informanten ikke får med seg alt som blir sagt, og bruker mye energi på å lytte, når mikrofonene ikke benyttes.

En annen informant opplyser at hun blir utsatt for to ulike reaksjoner fra medelevene når hun snakker om hørselstapet sitt. Den ene reaksjonen er at de forteller henne at hun ikke behøver å snakke med om det. Den andre reaksjonen er en overdreven medfølelse. Av den første reaksjonen opplever informanten at hun kan bli oppfattet som brysom, og av den andre reaksjonen opplever hun at hun kan bli oppfattet som skjør. Informanten forteller at hun ikke ønsker noen av disse reaksjonene.

To av informantene forteller også at dersom de spør om gjentakelse, vil andre på skolen oppfatte dette som at de ikke følger med, og noen medelever vil heller ikke gjenta:

«... Hvis jeg snakker med noen som jeg ikke snakker så mye med, og de snakker fort, eller mumler, og jeg sier «hæ?», så blir de sånn: «Bare glem det», og så blir jeg litt... Negativt... Jeg får et negativt svar. Det er ikke så artig». (I3: Jente, 15 år).

4.2 Hjelpemidler

Dette hovedtemaet omhandler bruk av hjelpemidler på skolen, både elevenes bruk og lærerens bruk, og hvilke ønsker de hørselshemmede elevene har for bruk av hjelpemidler og andre faktorer som kan bedre kommunikasjonsvilkårene på skolen.

4.2.1 Elevenes bruk

Informantene rapporterer ulikt om medelevers bruk av lyttehjelpemidler i klasserommet. En informant forteller at medelevene bruker dette mye. To informanter opplyser at medelevene og de selv ikke bruker mikrofonene i så stor grad, kun når lærerne ber om at de henter utstyret. Dersom de ikke henter mikrofonene, fører det til at det ikke blir brukt. Informant 3 forteller også at selv om mikrofonene blir hentet, blir de ikke brukt av elevene. Informant 4 forteller at de ikke har brukt hjelpemidler på to år. Informantene forteller at det at mikrofoner ikke blir brukt av medelever i løpet av skoledagen er (i tillegg til støy) en faktor som fører til at elevene er slitne etter en skoledag. Dette er på

grunn av at de må konsentrere seg mer for å få med seg det som blir sagt av andre i klasserommet.

Det er også fortalt at medelevene saboterer mikrofonene i klasserommet, blant annet ved å kaste dem i bakken når læreren ikke er til stede (i lunsjen). Dette fører til at mikrofonene ikke alltid fungerer:

«Grunnen til at mikrofonene ikke funker er at noen i klassen driver å kaster dem i bakken, og... Ikke... Ja, de tar ikke vare på det, da». (I2: Jente, 13 år).

Det ble også fortalt om misbruk av mikrofonene ved at medelever trykker på startknappen og hvisker i mikrofonene når elevene har lunsjpause. Informanten opplevde dette som veldig forstyrrende.

4.2.2 Læreres bruk

Samtlige av informantene har utstyr for lærermikrofon i klasserommet. En informant forteller at lærerne får til å bruke mikrofonene noen ganger, men ikke alltid. En annen informant forteller at lærerne ikke oppfordrer til bruk av elevmikrofoner på grunn av at det tar for lang tid å hente mikrofonene i starten av timen. Informanten forteller også at lærermikrofonen heller ikke alltid fungerer.

To informanter opplever for svak lyd fra høyttalersystemet. Det blir videre fortalt at bruken av utstyret avhenger av om læreren har brukt det mye fra før. Noen lærere glemmer å bruke det også. Informantene opplever heller ikke bruk av utstyr i andre arenaer, slik som i gymsal, tekstilrom, mat- og helserom og på tur. Dersom det ikke er utstyr, forteller læreren til eleven med hørselstapet at hun skal stå ved siden av læreren for å kunne høre eller at medelever skal være stille. To av informantene unnskylder lærerens passive håndtering av gode kommunikasjonsvilkår for disse informantene, ved at det ikke finnes noe bærbart utstyr som kan benyttes av læreren:

«Nei, det blir vanskelig å gjøre noe på tur da. Man kan ikke akkurat ta med seg så mye hørselsutstyr...» (I4: Jente, 15 år).

I tillegg til at mikrofoner ikke brukes, forteller informantene om andre faktorer som lærere gjør som vanskeliggjør taleoppfattelsen, for eksempel at læreren vender seg mot tavla, noe som demper lyden. Tre informanter forteller at flere lærere går mens de snakker, og dette oppleves forstyrrende og gjør det vanskeligere å høre. En informant tror at læreren gjør dette fordi læreren er i god tro om at eleven hører det han/hun sier bare man har en mikrofon. Det er ikke nødvendigvis tilfellet. Blant annet kan nøkler eller andre gjenstander nært mikrofonen forstyrre talen fra læreren (støy). Også når læreren skriver med kritt vil lyden forstyrre talen fra læreren. Dette gjelder spesielt i fagene naturfag og matematikk. Informanten forteller at hun heller ikke er interessert i disse fagene.

4.2.3 Ønsker

Tre av informantene ønsker at hjelpemidler, slik som mikrofon, skal brukes. Dette gjør det enklere å få med seg det som sies. Informantene opplever at bruk av hjelpemidler kun er en av mange faktorer for å lette kommunikasjonen, og andre faktorer kan oppleves som viktigere for å oppfatte verbale budskap enn bruk av mikrofon:

«Det er ikke like viktig for meg at de bruker mikrofon, men heller kanskje at de tar mer hensyn til hvordan de står i klasserommet og at de repeterer det folk har sagt, spesielt i klasserommet». (I4: Jente, 15 år).

Utsagnet illustrerer to faktorer som kan lette kommunikasjonen: Å repetere det andre sier og være bevisst på hvordan man står i klasserommet. Denne informantene forteller også samtidig at hun ønsker et bedre høyttalersystem; det som brukes i klassen opplever hun at ikke fungerer godt nok. En annet ønske fra informantene er at lærere har bevissthet rundt hvilke lyder som kan forstyrre mulighetene til å høre, spesielt støy. Blant annet forteller en informant at hun har forsøkt å si ifra at det er forstyrrende at det er en lærer som går med høyhælte sko, men at dette ikke er blitt gjort noe med.

Videre ønsker samtlige informanter at støynivået skal senkes, og at det skal være mer stille for at de skal få med seg det som sies. En informant forteller:

«Jeg vil at de skal bruke mikrofon, for at jeg skal forstå... Og noen ganger kanskje ikke mikrofon, men at det skal være stille. [Da] blir det litt enklere å høre». (I1: Gutt, 13 år).

Informantene ønsker at læreren skal fortelle dette til medelevene. En informant forteller også at hun ønsker at læreren skal komme bort til henne i etterkant av en viktig muntlig beskjed for å forsikre seg om at hun (eleven) har fått med seg det som læreren sa.

I tillegg til at informantene ønsker at det skal være stillere, forteller alle informantene at de ønsker at medelevene skal bruke mikrofonene oftere. En informant forteller at hun ønsker alternative aktiviteter inne i friminuttene, i mer rolige omgivelser, slik som spillgrupper. Dette opplevde hun fungerte godt.

4.3 Strategier

Det siste temaet omhandler informantenes strategier når det gjelder hørselstapet. Temaet omhandler informantenes erfaringer omkring det å være åpne om hørselstapet, og hvilke øvrige nonverbale strategier som brukes i kommunikasjonssammenhenger på skolen.

4.3.1 Åpenhet

Åpenhet omkring hørselstapet kan være å bruke hjelpemidler aktivt, snakke om hørselstapet og hvordan man opptrer i henhold til sitt hørselstap. Noen av informantene velger å være åpne om hørselstapet sitt til personer de ikke kjenner så godt. En informant forteller at han gjør dette på grunn av at han ønsker forståelse og hjelp til å oversette/gjenta det andre sier til ham. De tre andre informantene vil heller fortelle om hørselstapet sitt etter at man er blitt bedre kjent med personen.

En informant forteller at hun opplever at andre ikke helt forstår hørselstapet hennes, og ønsker mer forståelse fra dem:

«Det er litt vanskelig å forklare [hørselstapet] til folk jeg møter. Hvis jeg sier: «Jeg hører litt dårlig». Så spør de: «Åja, er du døv?». «Nei», og så prøver jeg å forklare det. Og så skjønner de det ikke helt, litt. Og så bryr de seg på en måte ikke helt om det. Og da blir det sånn at jeg prøver å henge med, men det går ikke så veldig bra». (I3: Jente, 15 år).

Informantene opplever ikke direkte at de minner på andre på skolen at de har et hørselstap. Dette gjør de mer indirekte. For eksempel spør de om gjentakelse sammen

med en presisering om at de ikke hørte hva som ble sagt, eller ber samtalepartneren om å snakke tydelig og ikke mumle. Det hender også at informantene ber lærere om å gjenta det medelever har sagt, og at de ber læreren om å snu seg, slik at det blir lettere å høre og se læreren. Informanten med ensidig hørselstap ber i tillegg andre om å gå på den riktige siden av henne slik at hun hører.

Til tross for at informantene er åpne om hørselstapet, hender det at informantene også later som de har hørt selv når de egentlig ikke har gjort det. Noen ganger svarer de da feil. Når dette skjer, har informantene ulike reaksjoner. En informant forteller at hun gjør dette for å ikke ville være til bry, men ønsker samtidig at hun hørte det som ble sagt. En informant forteller at han blir flau. En tredje informant blir flau dersom de andre forstår at hun ikke har hørt dem. En siste forteller at hun håper at hun da ikke får flere utdypende spørsmål, men dersom det skjer, løfter hun på skuldrene og svarer at hun egentlig ikke hørte det.

4.3.2 Nonverbale strategier

Med nonverbale strategier menes her alle ulike strategier som ikke er verbale. Det være seg kroppsspråk, munnnavlesning, plassering med mer. Informantene bruker ulike strategier for å få med seg det som blir sagt til dem. De to yngste informantene forteller at de munnnavleser ofte. De eldste informantene forteller at de gjør dette av og til, og at det ble gjort mer før enn nå. Informant 1 bruker tegnspråk med noen voksne på skolen. Videre forteller en informant at hun pleier å være sammen med noen få i friminuttene for at hun skal få med seg det som sies til henne:

«Jeg pleier å være med to andre i klassen. For når det er mer enn fire [personer], da begynner det å bli vanskelig å få med meg hva de sier og sånn». (I2: Jente, 13 år).

To informanter forteller at de bør ta hensyn til hørselstapet selv. For eksempel forteller informant 4 at hun plasserer seg selv på riktig side for å kunne høre. Hun opplever at dersom hun ikke tar hensyn til hørselstapet selv, og ikke hører alt som blir sagt, vil andre oppfatte henne som irriterende.

4.4 Oppsummering

Når de settes sammen viser funnene et komplekst bilde. Informantene opplever støy i skoledagen, for noen fører dette til slitenhet. Støy påvirker også muligheter for kommunikasjon for informantene. Bruk av utstyr er også en faktor som påvirker kommunikasjonen. Tre av informantene forteller om forstyrrende bruk av utstyr, og at noen lærere heller ikke bruker det. Kun en informant forteller at klassen ikke bruker hjelpemidler i det hele tatt, men ønsker at lærere og medelever skal ta hensyn til hørselstapet på andre måter, for eksempel ved å gjenta. I og med at hjelpemidler ikke blir brukt på en tilfredsstillende nok måte, vil dette også påvirke kommunikasjonen i en negativ grad. Til tross for dette forteller alle informantene at de har noen venner å være med i friminuttene og trives på skolen. Informantene opplever at de kan føle seg noe ekskludert på grunn av hørselstapet, for eksempel ved at medelever ikke gjentar når de spør om å få ting gjentatt.

En informant ønsker å være åpen om hørselstapet for at andre skal forstå ham, og hjelpe ham i kommunikative situasjoner. De andre informantene vektlegger å bli kjent med en person før de er åpne om hørselstapet. Åpenhet påvirker i sin tur andres muligheter til å

eventuelt tilrettelegge for bedre kommunikasjon, for eksempel ved å være bevisst på at personen kanskje ikke oppfatter alt som blir sagt. Både de nonverbale og de verbale strategiene som informantene bruker (slik som plassering og å be andre snakke mer tydelig) påvirker også muligheter til bedre kommunikasjon. Oppsummert kan en si at informantene opplever utfordringer med verbal kommunikasjon på skolen deres, og at de ønsker at andre på ulike måter skal ta mer hensyn til hørselstapet deres.

5 Drøfting

I denne delen drøftes resultatene opp mot teorigrunnlaget og problemstillingen.

Problemstillingen er som nevnt følgende:

Hvordan opplever elever med hørselstap tilretteleggingen på skolen deres?

Forskningsspørsmålet som kan belyse denne problemstillingen ble formulert slik:

I hvilken grad opplever eleven at tilretteleggingen på skolen bidrar til at eleven får et godt psykososialt miljø på skolen?

Til slutt drøftes det frem til en god gestalt ved hjelp av hermeneutiske refleksjoner.

Tre temaer synes å belyse problemstillingen mest, og løftes derfor frem. Dette er:

- Støy
- Hjelpemidler
- Inkludering

Det kan synes som at det strider mot temaordningen i kapittel 4, men de ulike temaene er vevd inn i disse tre. Temaene som er beskrevet i kapittel 4 viser informativt og ryddig elevenes utsagn, men for å belyse problemstillingen på en best mulig måte er det nødvendig å veve mange av dem sammen. Hovedtemaene kommunikasjon, hjelpemidler og strategier er dermed blitt til temaene støy, hjelpemidler og inkludering. Støy ble trukket frem av informantene som en stor faktor for deres muligheter til deltakelse, og er derfor et eget tema her. Støy, hjelpemidler og valg av strategier påvirker kommunikasjonen, og dermed også graden av inkludering.

5.1 Støy

Resultatet i studien viser at det å tilrettelegge for minst mulig støy i skolehverdagen faktoren som ble desidert oftest trukket frem for at elevene med hørselstap skal oppleve et godt psykososialt miljø på skolen, slik det er beskrevet i opplæringslova § 9A-2. Å samtale med støy i bakgrunnen oppleves som belastende for informantene, og de opplever at det er vanskelig å holde tritt med det som sies i en samtale i støyende omgivelser. Dette viser også at informantene kan ha større utfordringer med å imøtekomme samfunnets (skolens) krav til å kunne samtale i omgivelser med støy, noe som illustreres i GAP-modellen (St.meld. nr. 40 (2002-2003)). Informantene opplever også lite handlekraft fra læreres side for å få ned støynivået, og at lærerne nærmest har gitt opp å forsøke dette. Når da dette skjer i undervisningen, står dette i direkte strid med retten som disse elevene har til å få tilgang til lik informasjon på linje med andre elever (fra Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 13). Resultatet setter dermed søkelys på hvilke tiltak som kan/bør iverksettes for at skolen skal oppfylle rettighetene deres.

5.1.1 Støyreducerende tiltak

Informantene forteller hvilke ønsker de har for at støynivået skal senkes, og dermed kan gjøre det enklere for dem å være delaktig i kommunikasjon og motta informasjon. For eksempel ønsker en informant at læreren skal spørre eleven i etterkant om hun har hørt det som ble sagt (spesielt etter viktige beskjeder). En annen informant ønsker alternative

opplegg i friminuttene inne i rolige omgivelser slik at hun opplever bedre kommunikasjon med andre. Retten til medvirkning er nedfelt i opplæringslova § 1-1 (1998). Dersom elevene forteller ønskene til lærere, og tiltakene blir iverksatt, kan dette være med på å øke elevenes positive opplevelse av skolelivskvaliteten i tråd med KART-modellen av Tangen (fra Befring et al., 2019). Dersom elevene får økt kontroll over skolegangen sin, blant annet gjennom å få gode muligheter til å høre det som blir sagt både i undervisningen og i friminuttene, kan dette føre til at eleven opplever økt selvtillit og motvirker angst (Deci & Ryan, 2000). I tillegg kan det at læreren forsikrer seg om at eleven får med seg muntlig informasjon føre til økt deltakelse i elevarbeid senere, og de slipper å bli eksponert gjennom å spørre om igjen.

5.1.2 Gruppesammensetninger

Samtlige informanter forteller at det er enklere å fokusere på hva som sies når de er i mindre grupper. Informantene forteller at de trives godt med gruppearbeid, og en informant forteller at hun liker å ha eneundervisning på grunn av at det blir lettere å høre. Å få tilgang til kommunikasjon fører til økte muligheter til å oppnå og opprettholde gode relasjoner til medelever og lærere, noe som gir bedre opplevelse av skolelivskvaliteten (Befring et al., 2019). I tillegg kan det nevnes at to av informantene har stor klassestørrelse (over 25 elever). Jonassen (2015) argumenterer for at opplæringslovas § 8-2 (1998) kan føre til for store grupper/klassestørrelser. For store klassestørrelser vil stå i strid med anbefalingene fra Holmström og Schönström om at hørselshemmede elever får bedre kommunikasjonsforhold i mindre klasser (2017, s. 7). Utsagnene fra informantene støtter også studien fra Våge (fra Hansen et al., 2011), som finner at økt gruppestørrelse vil ha negativ innvirkning på de hørselshemmede elevers skolelivskvalitet. Mindre gruppestørrelse er et virkemiddel for å redusere støy (Kermit, 2018, s. 8; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette fører til at eleven kan kommunisere bedre med sine medelever og lærer, og på den måten oppnå bedre relasjoner med disse.

5.1.3 Arbeidsmiljø og fysiske belastninger

Informantene opplever også at langvarig støy over en hel skoledag fører til fysiske belastninger (som hodepine) og slitenhet, noe som samsvarer med funnene fra Jæger om at hørselshemmede elever opplever fysiske belastninger grunnet hørselstapet (fra Hansen et al., 2011, s. 197). Noen av informantene i studien forteller at de behøver hvile når de kommer hjem som følge av for høyt støynivå. Dette funnet støttes av kunnskapsoversikten fra Kermit (2018) som viser at hørselshemmede elever blir utmattet av støy (s. 8). Det at informantene forteller at de har behov for hvile grunnet støy, kan trekkes opp mot det gestaltperspektivet tar utgangspunkt i, nemlig at man har økt bevissthet om egen atferd og hvordan denne kan påvirke forhold til andre mennesker (Kokkersvold & Mjelve, 2003, s. 33). Informantene er bevisste på at støy er en faktor som fører til behov for hvile (figur, se Kokkersvold & Mjelve, 2003, s. 35). Når behovet er dekket (for eksempel ved å få slappet av hjemme), trekker behovet seg tilbake som grunn, og gestalten (helheten) lukkes. Når elevene opplever å være uthvilte til neste skoledag, kan dette påvirke forholdet til andre medelever og den sosiale interaksjonen med disse. Liknende kan oppleves når en informant forteller at hun velger å være med noen få elever, og ikke mange, i friminuttene, for at behovet for ro skal forandres fra figur til grunn.

Tiltakene som blir iverksatt for å minske støynivået vil få konsekvens for elevenes skolelivskvalitet, spesielt gjelder dette tidsdimensjonen i KART-modellen (Befring et al., 2019). En kan argumentere for at å skjerme for støy ikke vil gjenspeile hvordan samfunnet er (det er støy også i arbeid og andre arenaer), og at skolen skal ruste elevene for samfunnet og fremtiden, slik det står oppført i opplæringslova § 1-1 (1998). Likevel vil det å bli møtt med mye støy også føre til mer utmattelse hos elevene med et hørselstap, og en tenkelig konsekvens kan bli skulk/sykedager, noe som får negativ innvirkning på elevens skolegang. Arbeidsmiljøet til eleven vil også bli påvirket av støynivået og eventuelle tiltak. Mindre støynivå vil føre til mindre utmattelse, som igjen fører til økt helse på skolen, slik det er lovfestet å gi elevene (Opplæringslova § 9A-2, 1998).

5.1.4 Læringsutbytte

Støy defineres som lyd som forstyrrer eller hindrer muligheten til å oppfatte tale (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og oppfattelsen av hva som er støy er derfor individuelt. Informantene nevner flere lyder som oppleves støyende (eksempelvis høyhælte sko), noe som forstyrrer evnen til å få med seg det som blir sagt, og en informant opplever vansker med å orientere seg etter lyder under støyende omgivelser (grunnet monofonisk lydstimulering, se Williams, 2018, s. 151). Dette samsvarer med studien fra Rekkedal (2015), som finner at flere elever med hørselstap opplever at støy vanskeliggjør lytteoppfattelse (s. 101-102). Elevgruppa kan være en støykilde (Jonassen, 2015, s. 15), og alle informantene synes at klassen er støyende. Noen av informantene opplever at dersom de kommenterer på bakgrunnsstøy i klasserommet, blir de møtt med negative svar, og opplever at de er til bry for andre. Det at elevene opplever mye bakgrunnsstøy og ikke sier ifra grunnet negative reaksjoner fra andre, kan tenkes å være en årsak til at elever med hørselshemming ligger bak andre elever med hensyn til læringsutbytte i skolen (Hendar, 2012; Kermit, 2018).

5.1.5 Ulike oppfatninger av støy

Disse utsagnene viser også at andre elever ikke opplever samme lyder som støy. Dette kan trekkes mot begrepene kart og terreng i Batesons kommunikasjonsteori (Ulleberg, 2004). Alle elever har subjektive opplevelser av hva støy innebærer (kart), og man kan ikke i en objektiv virkelighet (terreng) fortelle hva støy er og ikke er. Å erkjenne flere ulike måter å forstå virkeligheten på, blir det essensielle her (Ulleberg, 2004). Det er tydelig fra utsagnene at informantene forstår at andre kan kommunisere greit i støyende omgivelser, men at de selv ikke har anledning til å kommunisere like greit grunnet hørselstapet. Støynivået bør reduseres til et nivå slik at det er mulig å oppfatte tale, skriver Utdanningsdirektoratet (2015c). Dermed må det reduseres slik at alle elever får med seg det som blir sagt. Spørsmålet blir om medelevene og lærere erkjenner at de hørselshemmede elevene har andre opplevelser av begrepet støy. Støy påvirker i så måte elevenes inkludering i klasserommet.

Støynivå over lang tid er alvorlig, fordi det kan skade hørselsorganet, også permanent (Laukli, 2007). Spesielt blir dette alvorlig for elever som allerede hører dårlig. Ut fra utsagnene til informantene er det noen ganger ikke nok med et støynivå som gir tilfredsstillende taleoppfattelse; støynivået bør også senkes på et nivå som gir dem mulighet til å være en fullverdig samtalepartner på lik linje med medelevene uten å føre til belastninger for eleven.

5.2 Hjelpemidler

Tre av informantene har og bruker hjelpemidler aktivt i skolehverdagen. Blant hjelpemidlene brukes:

- Høreapparater
- CI
- Mikrofoner i klasserommet

Disse tekniske hjelpemidlene skal kompensere for hørselstapet til eleven (Laukli, 2007, s. 366). Dette er spesielt viktig i undervisning. Soetan et al. (2020) finner i sin studie at hjelpemidler påvirker elevens forventning om mestring og elevens nytte av utdanningen. Informantenes utsagn støtter det sistnevnte (nytte av utdanning); blant annet forteller de at hjelpemidler fører til at de forstår mer, og at de får med seg mer informasjon. I tillegg til hjelpemidler forteller informantene at andres holdninger og deres hensyn til hørselstapet (for eksempel ved å gjenta) vil påvirke kommunikasjonen, og dermed deres forventninger om å mestre kommunikasjonssituasjoner. To informanter forteller at medelevene deres ikke er interessert i om de får med seg verbale budskap, og gjentar ikke når informantene spør om gjentakelse. Dette kan være på grunn av at medelever glemmer hørselstapet eller at de ikke vet hvordan de skal forholde seg til, og kommunisere, med den hørselshemmede eleven. På en annen side kan det bety at medelevene viser en mangel på vilje til å inkludere den hørselshemmede eleven, noe også funnene fra Stinson og Liu (1999) støtter opp om.

5.2.1 Forventninger til bruk av hjelpemidler

Når elevene ikke opplever mestring i kommunikasjonen kan dette påvirke blant annet tankemønstre, valg av aktiviteter og forventning om egen innsats (Bandura, 2001, fra Soetan et al., 2020). Blant annet forteller en informant at hun velger aktiviteter inne dersom det er mulighet for det fordi hun har større forventning om å lykkes i kommunikasjonen i rolige omgivelser. Også informantenes ønske om mindre støy er et klart budskap om at støy fører til at de forventer å lykkes dårligere i kommunikasjoner med mye støy enn i stille omgivelser. Rekkedal (2015) finner i sin studie om lyttehjelpemidler at lyttehjelpemidler korrelerer positivt med elevens faglige motivasjon og selvtillit (s. 96). En informant forteller at når læreren skriver med kritt, vil denne lyden forstyrre kraftig i mikrofonen, slik at det oppleves støyende, spesielt i fagene naturfag og matematikk. Når hjelpemidlene forstyrrer lærerens tale på denne måten kan det være en faktor som har ført til lite interesse og motivasjon for disse fagene hos informanten.

5.2.2 Manglende/feil bruk av hjelpemidler

En av informantene har imidlertid ikke brukt mikrofonene på noen år (E4), fordi hun synes at utstyret ikke har fungert bra nok. Dette står i strid med det Ahmad (2015) forteller om at hjelpemidlene skal være tilpasset brukeren og ikke motsatt (s. 67). Informanten opplever andre faktorer som viktigere for å oppnå god kommunikasjon enn bruk av utstyr, for eksempel å repetere. Dette står i tråd med at elevene ikke bør oppleve at de er avhengige av hjelpemidler for å lære, og at en bør ta sikte på å øke elevens ansvar for egen læring i utdanningen (Ahmad, 2015, s. 71). Informantene opplever også mye støy i skolehverdagen, noe som gjør at de blir slitne og får fysiske

belastninger etter en skoledag. Hørselshemmede kan oftere bli forstyrret av støy, og støy forstyrrer informasjonsinnhentingen (Laukli, 2007, s. 475). Tiltakene skolen kan gjennomføre for å minske støynivået, slik som støyskjermer (Jonassen, 2015) kan øke elevens energinivå. Laukli (2007) beskriver hjelpemidler som kompenserer for avstanden til lydkilden (s. 366). For å oppnå bedre utdanningsvilkår for elever med hørselstap er det viktig å bruke gode nok hjelpemidler som både kan forsterke talerens lyd og kompensere for avstanden til lydkilden for å redusere negative effekter av støy. Dersom en i tillegg evner å bruke utstyret korrekt, kan det føre til inkludering (Ahmad, 2015).

Det er tydelig ut ifra informantenes utsagn at selv om de har hjelpemidler, slik som CI, høreapparater og mikrofoner i klasserommene, opplever de likevel utfordringer som elever uten hørselstap ikke opplever, fordi hjelpemidlene ikke erstatter hørselen helt (Overvik, fra Hansen, Garm og Hjelmervik, 2009). Informantene forteller at enkelte fag oppleves mer støyende enn andre grunnet mangel på lytteutstyr i lokalene (blant annet i kroppsøving), og de har heller ikke bærbart utstyr med på tur. Disse kommunikasjonsbarrierene kan tenkes å føre til at det er vanskeligere for hørselshemmede enn normalthørende elever å nå alle skolens mål (Hendar 2012). Dette strider også mot at skolene bør være universelt utformet (med hjelpemidler i alle rom/fag) med tanke på å oppnå likere forutsetninger til læring og deltakelse. Universell utforming er med på å oppheve funksjonshemmingen et hørselstap kan gi (Grønlie, 2005).

På den andre siden argumenterer Ahmad (2015) med at uriktig bruk av hjelpemidler kan føre til verre resultat enn å ikke bruke det i det hele tatt (s. 72). To informanter forteller om misbruk/hærverk av hjelpemidlene, slik som at elevene kaster mikrofonene i bakken i lunsjpausen når lærer ikke er til stede, og å snakke i mikrofonene når de ikke skal gjøre dette. Misbruk av mikrofonene samt stor klassestørrelse synes å motvirke det Jonassen (2015) trekker frem som positive effekter av mikrofonene i klasserommet, slik som å bidra til å senke støynivået og oppnå økt konsentrasjon i elevgruppa (s. 21).

5.2.3 Læreren som rollemodell

I tillegg til misbruk av mikrofonene forteller noen av informantene at enkelte lærere og medelever ikke bruker dem, noe som strider mot elevenes ønske om at de skal bruke det. De utsettes for et stigma om at læreren og medelever bare behøver å prate høyere, slik at eleven med hørselstap hører. Økt bruk av tekniske hjelpemidler skal bidra til å bedre kommunikasjonen (WHO, 2016, s. 13). Når disse ikke blir brukt forteller informantene at det å prate høyere ikke er tilstrekkelig erstatning for å ikke bruke mikrofonene, for da hører de ikke alt som blir sagt. Når lærere gir uttrykk for dette stigmaet, punkterer de (Ulleberg, 2004, s. 31), det vil si at de tolker mikrofonbruk som bortkastet tid som fører til mindre læring.

Denne subjektive sannheten får konsekvens for metakommunikasjonen i klasserommet også (kommunikasjon om forhold, se Ulleberg, 2004); blant annet metakommuniserer læreren at det er viktigere å komme i gang med undervisningen fort enn at alle elevene skal få tilnærmet like muligheter til å følge undervisningen. To av informantene opplever også at det er for svak lyd fra høyttalersystemet; dette kan ses på som at skolen og lærere da metakommuniserer at svak lyd er normalt lydnivå (selv om dette er subjektivt). På den andre siden er det en informant som ikke merket stigma i det hele tatt - og opplever at de voksne hjelper ham aktivt for å få med seg det som sies i klasserommet. Dette er med på å motvirke negativ selvfølelse (Williams, 2018).

Lærerens håndtering av elevens strategier påvirker inkluderingen til eleven, blant annet ved å være bevisst på elevens ulike strategier i kommunikasjonen. Informantene forteller at det er vanskelig å høre når læreren vender seg fra dem og mot tavla mens hun/han prater, og at lærere går mens de prater i undervisningen. Dette samsvarer med studien fra Bell og Swart (2018), som viser at studentene opplever at lærere snakker mens de er vendt mot tavla, og at dette vanskeliggjør kommunikasjonen. Å gå mens man prater kan ses på som en form for visuell støy, fordi det hindrer synet å ta inn nok informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dette kan føre til mindre konsentrasjon og deltakelse hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og informantene forteller at det oppleves forstyrrende og gjør det vanskeligere å høre. Å gjøre dette i tro om at eleven hører på grunn av mikrofon, er å jobbe mot elevens arbeid for å oppnå bedre kommunikasjon.

I tillegg forteller en informant at gjenstander nær mikrofonen fører til lyd som forstyrrer talen (støy), noe læreren ikke er observant på. En konsekvens av at mikrofonen også lager støy, vil være at elever med hørselstap oppfatter mindre tale (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Meningen med kommunikasjonshjelpemiddel er å styrke verbale budskap (Laukli, 2007, s. 388), og Rekkedal (2015) finner at korrekt bruk av hjelpemidler kan sikre gode arbeidsforhold for elevene. Når da informantene oppfatter mindre tale grunnet uriktig bruk, kan hjelpemiddelet heller oppleves som en belastning enn til hjelp. Ukorrekt bruk av hjelpemiddelet kan derfor føre til mindre gode arbeidsforhold i skolen.

Hensiktsmessig bruk av tekniske hjelpemidler krever bevisst innsats og kompetanse (Kermit, 2018, s. 8). Informantene ønsker at mikrofonene skal brukes mer, og at lærere ikke alltid bruker dem. Det kan vitne om at lærere ikke gir nok innsats i å bruke hjelpemidlene aktivt, og at de muligens ikke har nok kompetanse til å bruke dem. Det at informantene ikke alltid får med seg det som blir sagt når mikrofonene ikke brukes, samsvarer også med at å ikke bruke utstyret er en barriere for kommunikasjonen, og dermed også læringen i klasserommet (Bell & Swart, 2018). Elevene forteller at de vil at mikrofonene skal brukes mer, og at det skal være stillere. Når mikrofonene ikke blir brukt og det oppstår et høyt støynivå, opplever informantene vansker med å lytte, og dermed går det utover deres muligheter til læring. Dette viser at skolen motvirker retten deres til å oppleve et psykososialt miljø som fremmer blant annet helse og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Riktig mikrofonbruk kan bidra til at elevgruppa blir stillere (Jonassen, 2015, s. 21), og dermed kan det føre til bedre læringsmiljø også for elever uten hørselshemming.

5.3 Inkludering

5.3.1 Kommunikasjonsstrategier

Informantene opplever at de bruker strategier for å få med seg det andre sier, og dermed bli mer inkludert i kommunikasjon med andre. De to yngste informantene munnavleser, og E1 bruker tegnspråk i kommunikasjon med voksne. De to eldste forteller at de munnavleste før, men ikke nå. Flere studier finner at elever med hørselstap opplever bedre kommunikasjon når de munnavleser og generelt kan støtte seg til synet som informasjonskanal (Bell & Swart, 2018; Wie et al., 2010). Plassering i forhold til lydene er en spesielt viktig strategi for elever med ensidig hørselstap (Williams, 2018, s. 149), noe informantene med ensidig hørselstap forteller at hun gjør. Informantene bruker også verbale strategier, slik som å kommentere på bakgrunnsstøy

(si at det bør bli stillere). Dette er med på å bevisstgjøre læreren og medelever på at de bør redusere støynivået.

All atferd er kommunikasjon (Kokkersvold & Mjelve, 2003), og både gjennom bruk av verbale og nonverbale strategier (som begge er en form for atferd) kommuniserer elevene til sine medelever og lærere på skolen at de har et hørselstap og at de ønsker å bli mer inkludert. Spørsmålet så blir hvordan de andre oppfatter denne strategibruken. Blant annet viser resultatet fra studien til Rekkedal (2017) at lærere opplever elever med hørselstap er mer oppmerksomme på undervisningsaktiviteter og mindre aktive under undervisningsaktiviteter enn sine medelever. Forfatteren trekker frem munnnavlesing, som kan føre til at elevene ser mer oppmerksomme ut enn sine medelever, og som krever oppmerksomhet, som en mulig forklaring (s. 187). Munnnavlesing, uten at læreren er klar over at dette kan være faktoren, kan dermed være tolket indirekte som at eleven er oppmerksom på undervisningen, selv om det primært brukes som strategi for å få med seg det som sies.

Informantene opplever også at å si ifra at det skal være mer stille fører til negative reaksjoner fra medelevene. Dette kan tenkes å motvirke at eleven blir inkludert i klasserommet, fordi man tilsynelatende står overfor en ramme (Ulleberg, 2004, s. 89): Enten å forsøke å høre i støyende omgivelser, eller si ifra, men få negative tilbakemeldinger. Å kommentere rammen (Ulleberg, 2004, s. 89) kan bli en løsning her. Her har alle parter, både lærere, medelever og eleven selv et ansvar. For eksempel kan en nær medelev bistå med å gjenta det som sies, eller gi hint om samtaleemnet til eleven med hørselstap, noe som vil motvirke sosial tilbaketrekking (Williams, 2018, s. 73). En annen metode kan være å skrive viktige beskjeder i et hjørne på tavla, slik at man er sikker på at alle elevene har mulighet til å få dem med seg.

5.3.2 Gruppetilhørighet

Inkludering handler mye om hvorvidt man får mulighet til å være en fullverdig deltaker i kommunikasjon som andre. På grunn av hørselstapet opplever informantene utfordringer med å bli godt nok inkludert i samtaler, og dette gjelder spesielt når samtalepartnere mumler, snakker utydelig, for fort eller lavt. Når informantene spør om gjentakelse, opplever de at de kan bli møtt med spydigheter eller at de ikke vil gjenta. Å oppleve at andre blir frustrerte eller ikke inkluderer eleven godt nok, vil virke negativt inn på selvfølelsen (Williams, 2018). En konsekvens at dette kan bli at elevene skjuler sitt hørselstap, for eksempel ved å late som man har hørt, for deretter å mumle et svar (Williams, 2018), noe alle informantene forteller at de gjør noen ganger. Dette støttes av funnene fra Kermit (2018): Hørselshemmede elever skjuler hørselstapet ved å late som de forstår, og svarer vagt (s. 9).

Informantene forteller at grunnen til å skjule hørselstapet (et strategivalg) er fordi andre oppfatter dem som irriterende dersom de spør om gjentakelse. Funnene fra Jæger (fra Hansen et al., 2011) støtter dette; å skjule hørselstapet brukes som strategi for å ikke skille seg ut i frykt for å bli utestengt (s. 196). Når informantene skjuler hørselstapet, forteller de at konsekvensene kan bli at de svarer feil, og at de blir flau. Det oppstår en ond sirkel der den hørselshemmede enten spør om gjentakelse, eller later som han/hun har hørt. Dette påvirker andres oppfatning av den hørselshemmede, og eleven kan stå i fare for å bli oppfattet som arrogant, og til og med dum (Stinson & Liu, 1999). Dette kan skyldes mangel på kunnskap og/eller forståelse omkring hørselstap.

5.3.3 Åpenhet

Åpenhet (for eksempel gjennom å gjøre andre bevisst på at de hører dårlig, kan misoppfatte, eller ikke svarer riktig) kan føre til at elevene opplever bedre kommunikasjon med andre (Jæger, fra Hansen et al., 2011, s. 199) samt økt psykososial mestring (Williams, 2018, s. 53). En informant forteller at det er vanskelig å forklare sitt hørselstap til andre. Denne informanten har en form for «audio-dysleksi» (mitt egendefinerte begrep), som vedkommende beskriver som vansker med å skille ut lyder fra andre lyder, og man blander sammen ord. Dette ender gjerne opp i misforståelser, spesielt i støyende omgivelser. Det kan tenkes at dersom eleven får verktøy til å forklare hørselshemmingen til andre på en slik måte at de kan forstå det, kan medelevene innta en mer aksepterende holdning og hjelpe eleven med å rette opp i misforståelsene, i tråd med funn fra Stinson og Liu (1999). I tillegg kan det tenkes at økt kunnskap hos medelever om hørselshemmingen fører til at de iverksetter tiltak for å lette kommunikasjonsvilkårene for eleven, for eksempel ved å senke støynivået. Nyere og flere undersøkelser omkring «audio-dysleksi» anbefales gjennomført for å få økt kunnskap om og forståelse for dette, og samtidig gi elever med dette verktøy for å forklare hørselstapet til andre på en slik måte at man kan forstå det og vet hvordan man kan ta hensyn til det.

5.3.4 Støy

Støy og lite forutsigbarhet kan føre til at elever med hørselstap bruker mye energi på å høre det andre sier, spesielt gjelder dette i friminuttene (Kunnskapsbanken, 2018). Dette gjenspeiles når noen informanter opplever at aktiviteter, som fotball, kan være vanskelig å være med på grunnet støy. En av informantene nevner også at hun ikke opplever å bli inkludert på samme vis som sine medelever i friminuttene fordi hun ikke får med seg alt som sies, og nikker selv om hun ikke får det med seg. Dette støttes av studien fra Holmström og Schönström (2017), som finner at elever med hørselstap har vanskeligere for å holde tritt med kommunikasjonen utenfor klasserommet, og at samtaler kan føre til at de hørselshemmede elevene opplever seg mer isolert (s. 7). Informantene ønsker at mikrofoner skal brukes, men i friminuttene er de ikke tilgjengelige, noe som gjør kommunikasjonen mer utfordrende for disse elevene. Fra informantenes utsagn kan en se at kommunikasjonssvikt (som ofte oppstår på grunn av støy) er en avgjørende faktor for opplevelsen av å være ekskludert i friminuttene. Dermed står elevene i fare for å oppleve det psykososiale miljøet på skolen som vanskelig (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

5.3.5 Inkludering versus ekskludering

Informantene opplever at hørselstapet kan føre til utfordringer på grunn av støy, medelevers håndtering av hørselstapet (blant annet irriterer de seg over at de ikke hører, de bråker, gjentar ikke eller glemmer hørselstapet) og ved at lærere ikke bruker mikrofon i undervisningen.

Basert på resultatet kan det være grunn til å stille spørsmålet:

«Hvor går grensen mellom passivt manglende inkludering, aktivt manglende inkludering, passiv ekskludering og aktiv ekskludering (mobbing) i slike situasjoner?»

Når omgivelsene ekskluderer, legger de ikke til rette for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000), noe som påvirker i negativ grad elevens opplevelse av seg selv som aktør i skolen (Befring et al., 2019). Dette er alvorlig, fordi elever med hørselstap er en sårbar gruppe når det gjelder kommunikasjon, noe som påvirker opplevelsen av ensomhet, slik studien til Grue (1999, fra Hansen et al., 2009) viser. Informantene ønsker at medelever og lærere skal ta mer hensyn til hørselstapet deres, og at de bør gjøre en større innsats for å forstå hvordan hørselstapet påvirker kommunikasjon med andre. Dette viser seg blant annet ved at to av informantene forsøker å forklare hørselstapet til andre, og at alle informantene minner andre på hørselstapet deres. Informantene ønsker således muligheten til å opptre som aktører som kan påvirke både kommunikasjonen, det sosiale miljøet og skolegangen.

5.3.6 Enkle virkemidler

For å lette kommunikasjonen kan lærere gjenta det medelever sier (Bell & Swart, 2018, s. 145). Informantene opplever at lærere gjør dette når elevene spør dem om det, men skulle også ønske at lærere selv spurte dem om de skal gjenta. En informant forteller at lærere ber henne om å stå ved siden av slik at hun hører dersom mikrofoner ikke er tilgjengelige. Alle informantene tar initiativ til å invitere seg selv i sosialt samvær, og har venner å være med i friminuttene, og samtlige informanter trives på skolen. Dette kan vise at elevene opplever selvtillit og forventning om å mestre deltakelse (Bandura, 1997, fra Befring et al., 2019). Noen venner tar hensyn til hørselstapet, og vender seg på riktig side slik at eleven skal høre dem bedre. Dette viser at omgivelsene i noen grad (nære venner og lærere som gjentar) legger til rette for at eleven skal være autonom, noe som kan motvirke angst og depresjon (Deci & Ryan, 2000, s. 249), men at informantene noen ganger må spørre først om hensyn.

5.4 Hermeneutiske refleksjoner rundt funnene - jakten på den egentlige mening

Det brukes her en vid forståelse av kommunikasjon: All atferd er kommunikasjon, slik også Kokkersvold og Mjelve (2003) mener. I de neste sidene vil jeg sammenlegge funnene og beskrive hvordan delene styrker helheten, og hvordan helheten kan styrke forståelsen av delene, slik det er beskrevet i hermeneutisk filosofi.

Det er analysert med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel for å oppnå en dypere forståelse av hvordan informantene opplever hørselstapet. Det viser seg i hvordan de opplever kommunikasjon i skolen og hvordan dette påvirker det psykososiale miljøet på skolen.

Støynivå er en faktor som fører til slitenhet og økt strategibruk. Støynivået skyldes hovedsakelig gruppestørrelse og at andre har forskjellige oppfatninger av hva støy er, og hvor smerteterskelen for støynivået er. Elevene ønsker mindre støy.

Når hjelpemidler ikke blir brukt eller blir misbrukt, metakommuniserer elevene og lærere at hjelpemidlene ikke er til for at eleven med hørselstap skal oppleve gode kommunikasjonsvilkår på skolen. Dette fører også til at eleven må bruke strategier for å få med seg det som blir sagt, noe som krever energi hos eleven. Elevene ønsker mer bruk og mindre misbruk av hjelpemidlene.

Både støy og bruk av hjelpemidlene påvirker elevens inkludering i klasserommet. Noen av informantene opplever ekskludering grunnet kommunikasjonssvikt og støy, spesielt i arenaer der mikrofoner ikke er tilgjengelig. Dette støttes av resultatene fra kunnskapsoversikten fra Kermit (2018); skolene lykkes i liten grad å etablere gode inkluderingspraksiser for de hørselshemmede elevene.

Informantene ser også at de selv har et ansvar for å inkludere seg selv. Dette er ikke så enkelt, fordi de opplever negative sanksjoner fra andre medelever når de snakker om hørselstapet eller ber om hensyn. Dette fører til at de bruker strategier for å skjule at de ikke hører. Noen av informantene opplever også at lærere ikke bruker mikrofoner i klasserommet. Informantene ønsker mer hensyn fra andre for at det skal være mulig å oppleve seg selv som aktør i skolen, som selv kan påvirke kommunikasjonen med andre.

Sammenlagt viser det seg at informantene opplever utfordringer med kommunikasjonen på skolen grunnet støy, uriktig eller lite bruk av hjelpemidler og lite hensyn til hørselstapet. Faktorene fører også til at de opplever å bli ekskludert i kommunikasjonssituasjoner. Funnene viser at skolen svikter i opplæringslovas § 9A-2 (1998) på to områder: Å fremme helse og læring. Informantene opplyser at de trives på skolen. Når informantene ikke opplever å bli godt nok ivaretatt når det gjelder å bli inkludert, å bruke hjelpemidler eller få ned støynivået, kan det tyde på at opplevelsen av trivsel skyldes at de likevel har noen venner og lærere som tar hensyn til hørselstapet og som forsøker å styrke kommunikasjonsvilkårene. Støy, inkludering og hjelpemidler påvirker hverandre, og det er ingen logiske motsetninger mellom disse. Helheten, som disse delene påvirker (elevens opplevelse av tilretteleggingen på skolen og dets påvirkning til opplevelsen av det psykososiale miljøet) er dermed samstemt med delene.

Jeg er klar over at mine egne forforståelser (blant annet egne erfaringer fra skolen som hørselshemmet elev) kan påvirke forståelsen av tekstens mening. Derfor har jeg vært kritisk til mine forforståelser for å styrke tekstens autonomitet ved å inneha en åpen innstilling til denne og endre noen av mine forforståelser (for eksempel var et av mine forforståelser at hørselstap fører til ekskludering). Det trekkes heller konklusjon om at andres grad av hensyn til, og viten om hørselstapet og dets kommunikative konsekvenser fører til inkludering eller ekskludering.

Det argumenteres for at tolkningen av resultatet er legitimt, fordi noe forhastelse ikke har funnet sted, og fordi det er etterstrebet å gi teksten autonomitet slik at den blir forstått ut fra seg selv. Fortolkning av andre grad har skjedd under kapittel 4 (tematisk analyse av resultat) og drøftingen i kapittel 5, der informantenes fortolkning blir fortolket gjennom teoretisering. Fortolkning av tredje grad har leseren nettopp lest; tekstens underliggende helhet var at informantene opplever utfordringer med kommunikasjon, noe som påvirker deres opplevelse av det psykososiale miljøet på skolen. Til slutt kan det nevnes at dette kun er en av mange gyldige fortolkninger, og at andre analytikere kunne funnet en annen sannhet for teksten. Dette er fordi den hermeneutiske sirkel hverken er subjektiv eller objektiv; det foregår en dialog mellom analytikeren og teksten selv. Jakten på den egentlig mening er dermed forgjeves, men jakten på en legitim fortolkning av teksten er slutført her.

6 Avslutning

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan elever med hørselstap opplever tilretteleggingen i skolen, og i hvilken grad tilretteleggingen påvirker elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet på skolen.

Det er gjennomført en kvalitativ studie, der fire elever med ulike hørselstap ble intervjuet. Resultatet fra intervjuene viser at informantene opplever utfordringer med kommunikasjon, og at dette skyldes manglende eller for dårlig tilrettelegging i forhold til hørselstap på skolene deres.

6.1 Oppsummering av studien

Studiens resultater tyder på flere faktorer er knyttet til kommunikasjonsutfordringer. Et av disse er støy. Informantene opplever at støynivået er høyt i både undervisningsarealer og andre arenaer på skolen. Et høyt støynivå fører til flere utfordringer for informantene. Noen informanter får hodepine og blir slitne etter skoledagen på grunn av støy. Dette fører til at de må hente inn energi på ettermiddagen for å være klar til neste skoledag. I tillegg opplever informantene det utfordrende å samtale med andre i støyende omgivelser. Dette går ut over deres muligheter til læring fordi de opplever å ikke kunne delta i undervisningen like mye som de selv ønsker. Dette skyldes hovedsakelig en frykt for å svare feil eller gjenta det andre allerede har sagt.

En annen faktor som fører til utfordringer med kommunikasjon er at lærere og medelever ikke er konsekvente med bruken lyttehjelpemidlene, og i enkelte situasjoner misbruker mikrofonene. Informant 4 opplever at hjelpemidlene ikke er tilstrekkelige, og at klassen ikke har brukt disse på to år. I tillegg forteller informantene at lærere i enkelte situasjoner oppfordrer til å snakke høyt i stedet for å hente frem og bruke hjelpemidlene. Elevene opplever at å snakke høyere ikke hjelper, og at hjelpemidlene bør tas i bruk for best mulig undervisning. I tillegg til mikrofonbruk peker elevene på andre viktige tiltak i undervisningen, slik som å repetere det andre sier.

Informantene opplever at lærere gjør for lite for å bedre kommunikasjonsvilkårene deres i klasserommet. De forteller videre at de ofte be lærer eller medelever om å senke støynivået eller bruke mikrofonene, men at de da kan bli møtt med negative sanksjoner fra medelever. Dette fører til at informantene velger ikke si ifra, men forsøker å lytte i et klasserom med dårlige lytteforhold. Dette fører til store vansker med å høre det som blir sagt, noe som går utover deres læring.

I tillegg opplever informantene å bli ekskludert grunnet hørselstapet. Dette skyldes hovedsakelig mangel på hensyn fra medelever og lærere. Informantene forteller om uønskede svar fra medelever når de spør om gjentakelse, for eksempel at de bør følge bedre med eller at de kan glemme å få det gjentatt. Informantene ønsker selv at de kunne høre det som ble sagt for å kunne oppleve økt kontroll i samtaler med andre, og svare uten å be om gjentakelse. Reaksjonene som medelever gir vil få konsekvens for om informantene velger å spørre om gjentakelser eller om de skal late som de hører det som blir sagt. Alle informantene forteller at det hender de later som de har hørt, noe som resulterer i at de opplever å bli flau eller skamfulle. En av informantene blir ikke flau i slike situasjoner, og forteller medelever at hun ikke hørte det som ble sagt.

Elevene opplever at de trives på skolen, noe som skyldes hovedsakelig at de har venner å være sammen med. Noen av informantene opplever at de nære vennene tar hensyn til hørselstapet ved å plassere seg på rett side eller å gå til et roligere sted for å snakke.

Elevene opplever kommunikasjonsbarrierer på grunn av hørselstapet, og ønsker at vilkårene skal bedres. Forslag til forbedring er å senke støynivået og øke bruken av mikrofoner i undervisningen. De ønsker også at det skal tas mer hensyn til hørselstapet og at bevisstheten rundt deres hørselstap blir større. Funnene indikerer at det er lite som tyder på at de blir hørt når det gjelder avgjørelser som får innvirkning på deres skoleliv, noe som er i tråd med resultatene fra kunnskapsoversikten av Kermit (2018).

Etter at Norge ratifiserte konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne i 2012, er skolene i Norge pålagt å sikre oppfyllelse av rettigheter til elever med hørselstap (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Sammenlagt viser funnene at skolene til elevene i denne studien svikter i å sikre elevene en inkluderende utdanning med tilrettelegging ut fra deres behov. Det viser også at elevene ikke får tilgang til å kommunisere på lik linje med andre, på grunn av mangelfull tilrettelegging i forhold til støy og bruk av hjelpemidler.

6.2 Konklusjon

God tilrettelegging er viktig for mestring og faglig motivasjon, og betydningen av et godt psykososialt miljø bør ikke undervurderes i sammenheng med muligheter til å mestre skolen og utdanningen. Funnene fra undersøkelsen tyder på at dårlig og manglende tilrettelegging går utover mulighetene til læring for de hørselshemmede elevene. I tillegg opplever de at skolen svikter i å fremme god helse når elevene blir slitne når de bruker mer energi for å høre, spesielt i støyende omgivelser. Statistisk sett fullfører færre hørselshemmede elever både grunnskolen, videregående skole og universitet/høyskole enn normalhørende elever (Oslo Economics, 2020). Det er derfor viktig at elever med hørselstap profitterer på tilrettelegging både faglig og sosialt, og økt kunnskap om og bevissthet rundt hørselshemming er nødvendig for at hørselshemmede elever skal få gode utdanningsmuligheter på lik linje med sine medelever.

6.3 Veien videre: Alternativ undervisning under og etter Covid-19

Opgaven peker på at å innlemme en inkluderende praksis for hørselshemmede kan bedre skolehverdagen og gi økt skolelivskvalitet og psykososial helse for elever med et hørselstap. Resultatene tyder på at dette forutsetter gjennomgående og korrekt bruk av hjelpemidler, bevissthet rundt og evne til å senke støynivået og økt kunnskap omkring gode kommunikasjonsvilkår for hørselshemmede.

I mars 2020 stengte skoler og barnehager grunnet Covid-19, og elevene gikk over til digital hjemmeundervisning. Nyere forskning kan sette søkelys på betydningen alternative kommunikasjonsformer (digital undervisning) har for inkludering av elever med hørselstap. Her kan det være gunstig å spørre seg om hvordan dette påvirket kommunikasjonsmulighetene til elevene, og i hvilken grad elevene opplever tilhørighet i et slikt digitalt fellesskap. Videre kan en spørre seg hvordan tilretteleggingen for elevene ble gjennomført gjennom digitale plattformer, og hvilken konsekvens den digitale undervisningen og andre spesielle tilrettelegging for smittevern har på elevenes psykososiale helse og skolelivskvalitet.

Risiko for smittespredning førte til økt bruk av munnbind, og det ble rådet til bruk av dette på videregående skoler (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette gjør det mer utfordrende å støtte seg visuelt på informasjonen (munnavlesning). Andre tiltak som kan få konsekvenser for kommunikasjonen, er mindre grupper/klasser (Kunnskapsdepartementet, 2021). Nyere forskning omkring ovennevnte problemstillinger kan bidra til at vi oppnår et større repertoar av tiltak for å bedre kommunikasjonsvilkårene for elever med hørselstap på skolen i situasjoner som krever omlegging fra den fysiske skolen til digitale plattformer.

Referanser

- Ahmad, F. K. (2015). Use of Assistive Technology in Inclusive Education: Making Room for Diverse Learning Needs. *Transcience*, 6(2), 62-77.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Befring, E., Næss, K.-B. & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Bell, D. & Swart, E. (2018). Learning Experiences of Students Who Are Hard of Hearing in Higher Education: Case Study of a South African University. *Social Inclusion*, 6(4), 137-148.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177%2F1468794112468475>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Fagbokforlaget.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Statped: Skådalen kompetansesenter.
- Hitching, T. R., Nilsen, N. B. & Veum, A. (2011). Introduksjon. Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (Red.). (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holmström, I. & Schönström, K. (2017). Resources of deaf and hard-of-hearing students in mainstream schools in Sweden. A survey. *Deafness & Education International*, 19(2), 1-11.
- Hørselshemmedes Landsforbund. (u.å.-b). *Om HLF*. <https://www.hlf.no/kontakt-oss/om-hlf/>
- Jæger, E. (2011). «Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier...». Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming. Hansen, A. L., Garm, N. & Hjelmervik, E. (Red.). (2011). *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Møller kompetansesenter, Trondheim.
- Jonassen, B. (2015). Lydmiljøets betydning for et godt undervisningsmiljø. Ruud, E. B. (Red.). (2015). *Spesialpedagogikk*, 1, 16-24. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%201%202015.pdf>
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. (978-

82-7570-542-4).

<https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf>

Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Unipub.

Kokkersvold, E. & Mjelve, H. (2003). *Mellom oss. Trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsbanken. (2018). *Skoletips hørsel*.

<https://www.kunnskapsbanken.net/skoletips-horsel/>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Bruk av munnbind tas inn i ny smittevernveileder for videregående skole*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bruk-av-munnbind-tas-inn-i-ny-smittevernveileder-for-videregaende-skole/id2841353/> Lastet ned 24.03.21.

Kvale, S. (2007). *Epistemological Issues of Interviewing*. Kvale, S. (Red.). (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications, Ltd, London.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.

Laukli, E. (Red.). (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Fagbokforlaget.

Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Oslo Economics. (2020). *Nedsatt hørsel i arbeidsfør alder. En analyse av samfunnskostnader og gevinster ved tiltak*. (Nedsatt hørsel i arbeidsfør alder 2020/8). <https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/nedsatt-horsel-i-arbeidsfor-alder.pdf>

Rekkedal, A. M. (2015). *Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.

Rekkedal, A. M. (2017). Factors associated with school participation among students with hearing loss. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 175-193. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1167771>

Sandmo, E. (2015). *Tid for historie. En bok om historiske spørsmål*. Universitetsforlaget.

Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research* (5. utg.). SAGE Publications Ltd.

Soetan, A. K., Onojah, A. O., Alaka, T. B. & Aderogba, A. J. (2020). Hearing Impaired Students' Self-Efficacy on the Utilization of Assistive Technology in Federal College of Education (Special) Oyo. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 11(1), 4245-4252.

- 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), 191-202. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.191>
- St.meld. nr. 40 (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Gruppestørrelse - hørselshemmede*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/gruppestorrelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Det psykososiale miljøet - hørselshemmede*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/det-psykososiale-miljoet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Fysisk tilrettelegging for hørselshemmede*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/fysisk-tilrettelegging/>
- Franks, J. R. (2001). Hearing measurement. Verdens helseorganisasjon (2001). *Occupational exposure to noise: Evaluation, prevention and control*, 183-232.
- Verdens helseorganisasjon. (2016). *Childhood Hearing Loss. Strategies for Prevention and Care*. (978-92-4-151032-5). <https://www.who.int/publications/i/item/childhood-hearing-loss-strategies-for-prevention-and-care>
- Verdens helseorganisasjon. (2021). *World Report on Hearing*. (978-92-4-002048-1). <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing>
- Våge, T. A. (2011). Trivsel på ungdomstrinnet for elever med hørselshemming. Hansen, A. L., Garm, N. & Hjelmervik, E. (Red.). (2011). *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Møller kompetansesenter, Trondheim.
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13(5), 493-510.
- Wie, O. B., Pripp, A. H. & Tvette, O. (2010). Unilateral Deafness in Adults: Effects on Communication and Social Interaction. *Annals of Otolaryngology, Rhinology and Laryngology*, 119(11), 772-781.
- Williams, K. C. (2018). *Hørselstap. Stress og mestring*. Gyldendal Akademisk.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. Christensen, P. & James, A. (Red.). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Routledge. 9-35.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer barn med hørselstap har med tilrettelegging i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan elever med hørselstap opplever tilretteleggingen på skolen deres. I dette inngår blant annet tilrettelegging i klasserommet med teknisk utstyr og tilrettelegging i andre sosiale arenaer på skolen, slik som i friminuttet. Formålet er å finne ut hvilken tilrettelegging eleven selv mener fungerer best på skolen, og hvordan man eventuelt kan styrke ulike tilrettelegginger for elever med hørselshemming på skolen.

Problemstillingen for forskningsprosjektet vil være: «Hvordan opplever elever med hørselshemming tilretteleggingen på skolen deres?».

Forskningsspørsmålet vil være: «I hvilken grad opplever eleven at tilretteleggingen på skolen bidrar til at eleven får et godt psykososialt miljø på skolen?»

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk, som vil bli levert innen juni 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU- Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. Gjennomførelsen av prosjektet er avklart med ledelsen i skolen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Formålet med oppgaven er å belyse hørselshemmede elevers erfaringer med tilrettelegging på skolen. Det er derfor ønskelig å intervjuere elever med hørselstap som går på skolen, og som har erfaringer med ulike tilrettelegginger på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju. Intervjuet vil ha varighet på mellom 20-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om tilrettelegging i klasserommet (blant annet hørselsteknisk utstyr), sosial deltakelse samt inkludering på skolen, slik som i friminutt.

Intervjuet vil foregå digitalt via Skype, av hensyn til smittevern. Intervjuet gjennomføres i løpet av skoledagen, og det kan hende at eleven vil da kunne gå glipp av noe undervisning.

Det er ønskelig å ta lydopptak av intervjuet. Opptaket skjer gjennom Nettskjema-diktafon-appen (fra Universitetet i Oslo). Dette vil bli slettet etter prosjektet av avsluttet, senest juni 2021.

Foresatte til barnet vil få mulighet til å se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med meg på mail: juliield1997@gmail.com eller tlf.: 407 46 549

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Selv om foreldrene samtykker til at barnet deres skal delta, har barnet fortsatt lov til å si nei. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg, og det vil ikke påvirke barnets forhold til lærer eller skolen dersom eleven ikke ønsker å delta i prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til den innsamlede dataen.
- Du vil bli anonymisert, det vil si at du ikke vil blir gjenkjent i publikasjonen. For å sikre anonymiteten vil det kun opplyses om du er elev på ungdomsskole eller barneskole. Det vil ikke bli opplyst alder, kjønn eller andre personopplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket vil bli tatt opp ved Nettskjema diktafon av Universitetet i Oslo. Opptakene vil bli slettet etter at oppgaven er vurdert, ca. juni 2021.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene som innhentes samt lydfilene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. juni 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU- Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet ved Per Egil Mjaavatn; mail: per.egil.mjaavatn@ntnu.no; telefon: 920 37 366.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen; mail: thomas.helgesen@ntnu.no; telefon: 930 79 038.
- Student: Julie Lilleby Dale; mail: julield@stud.ntnu.no; telefon: 407 46 549

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Per Egil Mjaavatn
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Julie Lilleby Dale
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i intervju der informasjonen anonymiseres slik at barnet ikke blir gjenkjent

Jeg samtykker til at opplysninger fra mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

Foresattes signatur, dato

Barnets signatur/navn, dato

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Oppstart: Først takkes informanten for å stille opp. Jeg spør etter samtykke på nytt om bruk av lydopptak. Så forklares litt om prosjektet- jeg er masterstudent på Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet som går spesialpedagogikk og ønsker å skrive om tilrettelegging for hørselshemmede i skolen. Jeg informerer eleven om at den ikke må navngi andre eller gi andre opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner som ikke deltar i prosjektet (og hvis det likevel skjer, anonymiseres det i transkripsjonen). Jeg presiserer at informanten når som helst kan trekke seg uten å oppgi noen grunn. Alt blir anonymisert, og opptaket blir slettet etter transkripsjon.

Generelt

- Alder
- Klassestrinn
- Kan du fortelle litt om hørselstapet ditt?
- Hvor lenge har du gått på denne skolen?

Klasserom og utstyr

- Bruker lærerne (og medelevene) mikrofon?
- Får lærerne til å bruke det?
- Ønsker du at de skal bruke det?
-Hvorfor/hvorfor ikke?
- Brukes andre hjelpemidler?
- Hva mener du bør gjøres for at du skal få med deg alt som sies i klasserommet?
- Er det noe du mener bør gjøres som ikke blir gjort?
- Hva gjør du selv for å høre det som blir sagt? (Eksempel: Munnavlesning, snu seg o.l.)
- I hvilke situasjoner er det du ikke får med deg det som blir sagt?
- Hender det at klassen deles i mindre grupper?
-Hva synes du om at klassen blir delt i mindre grupper?

- Hender det at du har eneundervisning utenfor klasserommet på grunn av hørselstapet?
-Hva opplever du denne undervisningen?

Friminutt

- Får du med deg det andre sier til deg i friminuttene?
- Hvor mange er du sammen med i friminuttene? -Er de fra klassen? (Er de i samme kohort?) • Kan du fortelle litt om hva du gjør i friminuttene?
- Blir du invitert med på leken/aktiviteten?
- Hva skulle du ønske ble gjort for at du skulle fått det bedre i friminuttene?

Trivsel og relasjonsbygging

- Trives du på skolen?
- Har du noen voksne på skolen som du kan prate med?
- Har du noen nære venner?
- Hender det at andre glemmer at du har et hørselstap?
-På hvilken måte?
- Hender det at du minner andre på at du har et hørselstap?
- Hender det at du later som du har hørt det andre sier til deg?
-På hvilken måte?
-Hvorfor/hvorfor ikke?
- Når du møter en ny person, for eksempel en du vil være venner med: Forteller du om hørselstapet til denne? -Hvorfor/hvorfor ikke?
- Møter du stigma på grunn av ditt hørselstap i løpet av en skoledag? (Stigma betyr å sette en «merkelapp». For eksempel når noen sier «du hører det du vil høre» eller at man ikke velger å bruke mikrofon fordi det holder å snakke høyere).
- Har du kontakt med andre elever som har en hørselshemming?

Inkludering

- Tenk tilbake på det siste skoleåret. Er det noe på skolen (klasserom eller i friminuttet) som kan gjøre det vanskelig å høre det som andre sier? (Eksempel: bakgrunnsstøy, vifte)

- Blir det gjort noe med?
- Hva mener du bør gjøres med det?
- Hva gjør du for å unngå det (for eksempel bakgrunnsstøy)?
- Hva gjør lærerne for å unngå det (for eksempel bakgrunnsstøy)?
- I hvilket fag er det vanskeligst å høre det som andre sier?
- Opplever du at de voksne på skolen hjelper deg med å få med deg hva som blir sagt?
- Er du sliten når du kommer hjem fra en skoledag? (Rangér fra 1-10, der 1 er «ikke sliten» og 10 er «veldig sliten»)

Til slutt:

- Er det noe mer du vil si/utdype?
- Har du noen spørsmål?

Takke for deltakelsen. Gjenta at samtykket når som helst kan trekkes.

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen

Referansenummer

568403

Registrert

05.01.2021 av Julie Lilleby Dale - juliield@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)

Per Egil Mjaavatn, per.egil.mjaavatn@ntnu.no, tlf: 92037366

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julie Lilleby Dale, juliield@stud.ntnu.no, tlf: 40746549

Prosjektperiode

01.01.2021 - 30.06.2021

Status

11.05.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

11.05.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 10.05.2021.

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 med vedlegg den 11.05.2021. Behandlingen kan fortsette.

Innmelder har oppdatert intervjuguiden, ved å legge til flere spørsmål.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim Lykke til videre med prosjektet!

22.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.02.2021 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og barnas foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som de registrerte og foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevene vil også samtykke til deltakelse.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrerte/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrerte/foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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).

Skype, Nettskjema Diktafon og Tjenester for Sensitive Data (TSD) er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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: Maren Urheim

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

